



Certificado SC 4289-1



Pensar la educación para Iberoamérica

Pensar la educación para Iberoamérica

Tomo II

Editores
Omar Parra Rozo
Omar Asdrúbal León



Pensar la educación para Iberoamérica Tomo II

Dirección Científica:

Horacio Ademar Ferreyra

Omar Parra Rozo

Editores

Omar Parra Rozo

Omar Asdrúbal León

Consejo Editorial
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

P. Carlos Mario Alzate Montes, O.P.
Rector General

P. Eduardo González Gil, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Luis Francisco Sastoque Poveda, O.P.
Vicerrector Administrativo y Financiero General

P. Érico Juan Macchi Céspedes, O.P.
*Vicerrector General
de Universidad Abierta y a Distancia*

Omar Parra Rozo
Director Unidad de Investigación

Fr. Javier Antonio Hincapié Ardila, O.P.
Director Departamento de Publicaciones

María Paula Godoy Casasbuenas
Editora

Autoridades
Universidad Católica de Córdoba
Córdoba, Argentina

R.P. Lic. Luis Rafael Velasco, SJ
Rector

Dr. Diego Osvaldo Fonti
Vicerrector Académico

M.D.E. Jorge Orlando Pérez
Vicerrector de Economía

Esp. Arturo Eduardo Sandiano, SJ
Vicerrector de Medio Universitario

Esp. Olga Concepción Bonetti
Decana Facultad de Educación

Lic. Delia Lozano
Secretaria Técnica de Facultad de Educación

ISBN: 978-958-631-734-4
Hecho el depósito que establece la ley

© Derechos Reservados
Universidad Santo Tomás

Corrección de estilo
Camilo Andrés Cuéllar Mejía
Diseño y diagramación
Andrés Mauricio Enciso Betancourt

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Departamento de Publicaciones
Carrera 13 No. 54-39
Teléfonos: 249 71 21 - 235 19 75
www.usta.edu.co
editorial@usantotomas.edu.co
Bogotá D.C., Colombia, 2012

Los textos que integran esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus auto/res y no comprometen la opinión de los responsables de la edición o del compilador, de los otros autores, referatos, de la Universidad Santo Tomás o de la Universidad Católica de Córdoba.

PENSAR LA EDUCACIÓN PARA IBEROAMÉRICA (TOMOS I y II)

Dirección científica

Horacio Ademar Ferreyra (Argentina)

Omar Parra Rozo (Colombia)

Editores

Omar Parra Rozo (Colombia)

Omar Asdrúbal León (Colombia)

Autores:

Alegre Yazmin (Argentina)

Bambozzi, Enrique (Argentina)

Blanas Georgia (Argentina)

Bima, Hugo J. (Argentina)

Bonetti, Olga Concepción (Argentina)

Caelles Arán, Susana (Argentina)

Casanova, María Antonia (España)

Castro, Julio Luis (Argentina)

Celma, Luis Claudio (Argentina y Paraguay)

Eberle, Jacinta (Argentina)

Ferreyra, Horacio Ademar (Argentina)

Fili, María Beatriz (Argentina)

Gallo, Griselda (Argentina)

Garzón Vanegas, Vidal (Colombia)

Giacchino de Ribet, María Isabel (Argentina)

León, Omar Asdrúbal (Colombia)

López Sánchez, Javier (México)

Muchiutti de Buenamelis, Marta M. G. (Argentina)

Muñoz Sandoval, Carlos (Colombia)

Tamer, Norma Liliana (Argentina)

Olmos, Alicia (Argentina)

Ortega, Ana María (Argentina)

Pariente, F. José L. (México)

Parra Rozo, Omar (Colombia)

Pasut, Marta (Argentina)

Peretti, Gabriela (Argentina)

Pozner, Pilar (Argentina)

Rimondino, Rubén Edgardo (Argentina)

Rodríguez H., Humberto J. (México)

Sentana, Claudio Javier (Argentina)

Uriá, Soledad C. (Argentina)

Verde, María Fernanda (Argentina)

Vergara Fregoso, Martha (México)

Vidales, Silvia (Argentina)

Agradecimiento especial

A los profesionales docentes de Argentina, Colombia, México y España que ofrecieron su aporte tanto en la asistencia de la dirección científica (Barbero, Claudio) como en la lectura crítica de los textos que aquí se presentan (Asís, Rosana E.; Ávila Paz, María C; Cárdenas Jaime, Shirley; Ceballos, Marta S.; Chiavaro Sandra L.; Chica Cañas, Francisco A.; Del Barco, Ricardo; Dolfi, María Teresa; Fontenla, Eduardo H.; Galíndez, Gabriela R.; Gvirtz, Silvina; Jiménez, María I.; Lozano, María D.; Luque, Mónica G.; Manitta, Aída I.; Rodríguez Mendoza, R.; Rojas, Juan; Romero, Blanca L. P.; Sánchez Laura; Sañudo, Lya E.; Sesma, Ana M.; Tessio Conca, Adriana; Tucci, Susana del M.).

Contenido del Tomo I

Dinámicas inseparables en educación: investigación, lectura y escritura. *Omar Parra Rozo* / Educar en tiempos difíciles. *Olga Concepción Bonetti* / Espacio educativo latinoamericano. *Enrique Bambozzi* / Educar para la democracia. Algunas contradicciones internas del sistema educativo mexicano. *José Luis Pariente* / La coexistencia paradigmática: el reto de la investigación hoy. *Horacio Ademar Ferreyra, con la colaboración de Georgia Blanas* / Aproximaciones conceptuales a la educación no formal desde la reflexión pedagógica. *Claudio Javier Sentana y María Fernanda Verde* / Actualizar el debate en la educación inicial. *Marta M. G. Muchiutti de Buenamelis* / Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales. *Alicia Eugenia Olmos* / Resignificaciones conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe. Algunas reflexiones desde México. *Javier López Sánchez* / La inclusión educativa. Reflexiones y algunos retos que nos urge afrontar. *Humberto J. Rodríguez* / Una experiencia compartida: la pedagogía hospitalaria. *Soledad Casimira Uria y María Beatriz Fili* / “Puertas que llevan a la calle...”: aportes para una pedagogía en los contextos de encierro. *María Isabel Giacchino de Ribet* / Educación de adultos: una mirada al futuro. *Norma Liliana Tamer* / La formación profesional consolidando su identidad. Reflexiones en torno a la relación entre educación y trabajo desde la experiencia de gestión en la Provincia de Córdoba. *Julio Luis Castro*.

Contenido del Tomo II

Aproximaciones al tema educativo desde las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano. *José Arlés Gómez* / Nuevo tópico formativo: “Aprender a emprender”. *Horacio Ademar Ferreyra, con la colaboración de Rubén Rimondino* / Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. *Horacio Ademar Ferreyra y Gabriela Peretti, con la colaboración de Silvia Vidales y Yazmine Alegre* / Enseñar a leer. O de cómo mediar sin interponerse. *Silvia Vidales* / Pedagogía de la cooperación. *Horacio Ferreyra, Griselda Gallo y Gabriela Peretti* / Pedagogía latinoamericana. *Enrique Bambozzi* / “Ahora, contame un cuento...”. Derecho a la educación y la educación en derechos humanos: los mitos vigentes. *Luis Claudio Celma* / La educación intercultural en México. Un reto para la escuela. *Martha Vergara Fregoso* / El hecho pedagógico y los valores. *Susana Caelles Arán, Jacinta Eberle, Horacio A. Ferreyra* / Formación de la conciencia moral a partir de dilemas morales. *Omar Asdrúbal León* / Los valores y las TIC en las instituciones educativas. *José Luis Pariente* / En torno a Célestin Freinet, el precursor de las redes intercolegiales. *Hugo J. Bima* / Modos y modas de la escritura en el ciberespacio. *Marta Pasut* / Los desafíos del educador en la pedagogía actual. *Ana María Ortega* / Lecciones aprendidas en gestión educativa y escolar. *Pilar Pozner* / Comunidades de aprendizaje: una experiencia colombiana para entornos educativos. *Carlos Andrés Muñoz Sandoval y Vidal Garzón Vanegas* / Supervisión, evaluación y calidad educativas en el contexto español. *María Antonia Casanova*.

Contenido

Prólogo	9
<i>Omar Asdrúbal León</i>	
Aproximaciones al tema educativo desde las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano	17
<i>José Arlés Gómez</i>	
Nuevo tópico formativo: “Aprender a emprender”	53
<i>Horacio Ademar Ferreyra, con la colaboración de Rubén Rimondino</i>	
Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida	65
<i>Horacio Ademar Ferreyra y Gabriela Peretti con la colaboración de Silvia Vidales y Yazmine Alegre</i>	
Enseñar a leer. O de cómo mediar sin interponerse	85
<i>Silvia Vidales</i>	
Pedagogía de la cooperación	107
<i>Horacio Ademar Ferreyra, Griselda Gallo y Gabriela Peretti</i>	
Pedagogía latinoamericana	115
<i>Enrique Bambozzi</i>	
“Ahora, contame un cuento...”. Derecho a la educación y la educación en derechos humanos: los mitos vigentes	125
<i>Luis Claudio Celma</i>	

La educación intercultural en México. Un reto para la escuela <i>Martha Vergara Fregoso</i>	151
El hecho pedagógico y los valores <i>Susana Caelles Arán, Jacinta Eberle y Horacio A. Ferreyra</i>	171
Formación de la conciencia moral a partir de dilemas morales <i>Omar Asdrúbal León</i>	185
Los valores y las TIC en las instituciones educativas <i>José Luis Pariente</i>	201
En torno a Célestin Freinet, el precursor de las redes intercolegiales <i>Hugo J. Bima</i>	227
Modos y modas de la escritura en el ciberespacio <i>Marta Pasut</i>	243
Los desafíos del educador en la pedagogía actual <i>Ana María Ortega</i>	269
Lecciones aprendidas en gestión educativa y escolar <i>Pilar Pozner</i>	283
Comunidades de aprendizaje: una experiencia colombiana para entornos educativos <i>Carlos Andrés Muñoz Sandoval y Vidal Garzón Vanegas</i>	303
Supervisión, evaluación y calidad educativas en el contexto español <i>María Antonia Casanova</i>	323

Prólogo

Ya en el primer tomo de *Pensar la educación para Iberoamérica* se anunciaba al lector interesado las características y el tema de este segundo tomo, dedicado también, por supuesto, al acontecer actual en el campo pedagógico, precisando que él da “cabida a reflexiones y comunicación de experiencias vinculadas, de modo más específico, a una mirada prospectiva, entendida como una construcción a futuro, que hace foco en el presente, sin olvidar el pasado”. En esta línea, el trabajo de José Arlés Gómez, docente del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, titulado “Aproximaciones al tema educativo desde las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano”, abre este segundo volumen rastreando las “propuestas educativas de la Iglesia en este continente, signado por la pobreza, la exclusión y los enormes contrastes en materia socio-política, económica y cultural”, y que van desde el supuesto de una educación como “defensa de la fe”, pregonada en la I Conferencia General de Río de Janeiro, pasando por la propuesta de una “educación liberadora”, realizada por la II Conferencia de Medellín, hasta la invitación a ofertar una educación “como bien público”, que promueva una “cultura de la vida”, hecha en la V Conferencia de Aparecida.

Horacio Ferreyra, por su parte, con la colaboración de Rubén Rimondino y con base en el trabajo publicado en el No. 148 de la bonaerense *Revista Novedades Educativas* y en la *Enciclopedia virtual de didáctica y Organización Escolar* de la Universidad Autónoma de Barcelona, nos ofrecen el texto

“Nuevo tópico formativo: ‘Aprender a emprender’”, en el que, tras un análisis del escenario económico, político y cultural actual, se preguntan por los aprendizajes necesarios hoy y abogan por aprendizajes que posibiliten a las personas y a las organizaciones la construcción de alternativas de promoción humana que les permitan salir del círculo vicioso de la pobreza y la marginación.

En el marco de esa misma pregunta por lo que deberían ser las prioridades educativas hoy, nuevamente Horacio Ferreyra, junto a Gabriela Peretti y con la colaboración de Silvia Vidales y Yazmine Alegre, aborda en “Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida” la necesidad de desarrollar capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios, destacando entre ellas la comprensión y producción de textos orales y escritos, el abordaje y resolución de situaciones problemáticas, la comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos, el trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Acto seguido, en el breve texto “Pedagogía de la cooperación”, Horacio Ferreyra, Griselda Gallo y Gabriela Peretti promueven en el contexto contemporáneo de inclusión-exclusión que caracteriza nuestra sociedad globalizada y fragmentada, y a partir de algunas precisiones conceptuales, la necesidad de rescatar lo propio y de recuperar el papel de las instituciones educativas y sus prácticas, llamadas a la construcción de una cultura humanizadora, capaz de establecer una continuidad de compromisos de acción, con firmes lazos de integración y promoción humana.

Silvia Vidales, en su artículo “Enseñar a leer. O de cómo mediar sin interponerse”, contrario a una primera percepción inherente al título, promueve la reflexión respecto al *enseñar a leer* como algo diferente a enseñar una técnica y sus modos de aplicación, sino *enseñar una búsqueda*

a través de la trama de significados que el texto teje y que el lector desteje, enseñar a “pelear con la incertidumbre”, dado que ningún texto es totalmente unívoco, en una tarea que no es privativa de los maestros de los primeros grados, pues “nunca se *aprende a leer de manera completa, definitiva y para siempre*”.

A continuación, Enrique Bambozzi propone en su trabajo “Pedagogía latinoamericana”, que inscribe en el marco de las respuestas o alternativas a la colonialidad del saber o eurocentrismo, la existencia de un campo disciplinar, bajo la misma denominación que le da título a su artículo, cuyo objeto de conocimiento estriba en la construcción de prácticas educativas-humanizadoras. En tal medida, tematiza la dominación y, además de exponer la potencialidad explicativa y transformadora del pensamiento pedagógico freireano, intenta erigirse como una contribución pedagógica al pensamiento social latinoamericano y caribeño.

El mito como expresión de las concepciones que dan soporte a los actos del individuo y de la sociedad constituye la reflexión desde la cual, en su artículo “‘Ahora, contame un cuento...’. Derecho a la educación y la educación en derechos humanos: los mitos vigentes”, Luis Claudio Celma desentraña aquellos mitos contemporáneos alrededor de los derechos humanos, entre ellos, la consideración, en virtud de que estos se consagran en instrumentos de orden jurídico de alcance internacional y de que los derechos humanos son cosas de abogados; la idea de que estos sólo fueron violados durante las dictaduras, o aquella de que los derechos humanos se tienen y, en tal medida, podrían perderse o dejar de ser reconocidos. Aborda igualmente algunos mitos sobre la educación y los derechos humanos, por ejemplo, que el derecho a la educación se cumple cuando niños y niñas van a la escuela o que la educación en derechos humanos es enseñarle a los niños sus derechos, y pone en evidencia lo que él llama las “trampas” de considerar que la escuela es el tiempo de los niños para aprender a participar y ejercer ciudadanía, para cerrar su trabajo

sacando en claro algunas ideas respecto a cómo nos comprendemos en cuanto sujetos sociales y en cuanto al ejercicio de la ciudadanía.

“La educación intercultural en México. Un reto para la escuela” es el trabajo en el que Martha Vergara Fregoso, a partir de la consideración de México como país pluriétnico y pluricultural, reflexiona en torno al error de considerar que la propuesta nacional de educación intercultural va dirigida sólo a la atención de las comunidades indígenas. Como respuesta plantea precisamente que uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa y valora la aparición de nuevos enfoques políticos y paradigmas educativos en los que se asume un proceso de interculturalidad que marca la formación de nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento y respeto del otro y, sobre todo, en la convivencia, dentro de la diversidad con pleno respeto a su identidad y a la de los otros. Así, plantea el reto de una educación intercultural como apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales, que supone la reciprocidad y diálogo desde su reconocimiento y valoración y comporta una solidaridad operativa.

En una perspectiva afín, Susana Caelles Arán, Jacinta Eberle y Horacio Ferreyra, en “El hecho pedagógico y los valores”, se acercan a la relación entre *la educación y los valores en la vida cotidiana*. Tras una constatación de aspectos determinantes de la realidad actual, entre ellos los acelerados cambios que ahondan la incertidumbre del ser humano y generan una constante movilidad de los principios fundantes, destacan el desafío de asumir desde la educación la necesidad de una sociedad cada día más humana, dentro de las dimensiones políticas, económicas y socio-culturales de la realidad contemporánea mundializada. En una perspectiva similar, se presenta el aporte de Omar Asdrúbal León, quien aborda en “Formación de la conciencia moral a partir de dilemas morales”, fruto de una investigación adelantada en el marco de la Maestría en Educación de la

Universidad Santo Tomás de Colombia, la contribución de la formación moral a la consolidación de seres humanos capaces de establecer relaciones armónicas con sus pares y con el medio en el que se desenvuelven, a través de un trabajo aplicado a estudiantes de educación secundaria.

José Luis Pariente, por su parte, se adentra en un tema de particular importancia en el momento actual. Su artículo “Los valores y las TIC en las instituciones educativas” resalta el hecho de que las tecnologías no son, como suele considerarse, absolutamente neutras en aspectos educativos o éticos, sino que encarnan formas de poder y autoridad y establecen pautas en el ordenamiento de la vida social. Esa constatación remite a la reflexión acerca de los valores que la tecnología representa y del papel de la tecnología en la formación en valores. Particularmente, respecto a este último aspecto, el autor trata de clasificar y analizar algunos de los problemas de mayor impacto relacionados con los valores y el uso de las TIC en la educación.

Posteriormente, Hugo J. Bima nos presenta su trabajo “En torno a Célestin Freinet, el precursor de las redes intercolegiales”, en el cual trata de ofrecer una reseña sobre las técnicas de Célestin Freinet, analizar brevemente sus aspectos teóricos y describir algunas de aquéllas que constituyen el aporte esencial al movimiento de renovación de la enseñanza en Argentina.

La tecnología ha traído consigo no sólo nuevas formas de comunicación y búsqueda de materiales sino también códigos propios, los cuales han sido apropiados con aparente facilidad por las generaciones nacidas ya en el entorno digital, generaciones que, a través de las pantallas de sus computadores (sus nuevos lugares de socialización), interactúan por medio de la palabra escrita. Esta realidad genera en Marta Pasut, autora del siguiente artículo titulado “Modos y modas de la escritura en el ciberespacio”, el interés por reflexionar sobre las prácticas del lenguaje que ha introducido la tecnología y, a partir de allí, generar propuestas para el

aula, analizando de qué modo se trabaja con la escritura en el chat, el mensaje de texto y el correo electrónico.

En “Los desafíos del educador en la pedagogía actual”, Ana María Ortega resalta el papel que juega la educación en el proceso de socialización y su carácter de fenómeno necesario a toda estructura social, aspectos que motivan su reflexión acerca de las características y los principales desafíos a los que está llamado todo aquel que pretenda educar. Una precisión sobre el concepto de persona y sobre el amor como actitud fundamental del acto educativo le permite adentrarse en el concepto de autoridad y, desde él, en los grandes retos de lo que puede denominarse el docente de la posmodernidad; aspectos desde los cuales concluye con algunos posibles aportes a la persona por parte del educador de hoy.

En “Lecciones aprendidas en gestión educativa y escolar”, Pilar Pozner nos recuerda cómo hasta fines de los años setenta del siglo XX la administración educativa centralizada era considerada eficiente y primó en la mayoría de los países; sin embargo, desde la década siguiente numerosos países comenzaron a renovar esta organización que, para impulsar y potenciar más y mejores aprendizajes de niños y jóvenes, requería ampliar la delegación de la toma de decisiones y las funciones a los niveles de base (a nivel local), devolviéndole a la escuela su autonomía, a tal punto que hoy la premisa básica de las políticas educativas estriba en que *sólo pueden obtenerse aprendizajes de calidad con equidad si se logra desarrollar una gestión efectiva en el nivel de cada escuela*. Son estos los aspectos desde los cuales parte la autora para hacer un recorrido por los modelos de gestión hoy vigentes.

Por otra parte, Carlos Andrés Muñoz Sandoval y Vidal Garzón Vanegas, en “Comunidades de aprendizaje: una experiencia colombiana para entornos educativos”, comparten un proceso adelantado en la población de Facatativá, Colombia, para la generación de comunidades de aprendizaje como iniciativa que permite integrar a dos agentes, los docentes y los

padres de familia de los estudiantes, en pro de consolidar procesos formativos integrales.

Por último, cierra este segundo tomo el artículo de María Antonia Casanova, titulado “Supervisión, evaluación y calidad educativas en el contexto español”, en el cual revisa las funciones que, de forma general y en casi todos los países, tiene encomendadas la supervisión educativa, muy similares en la mayoría de ellos. De forma genérica, afirma la autora, “los inspectores o supervisores se encargan habitualmente de informar, asesorar, mediar, controlar y evaluar” y en algunos pocos casos conservan funciones relacionadas con la actualización permanente de los docentes. En una palabra, la autora dedica precisamente su trabajo al análisis de las funciones y finalidades de la supervisión, enfocando su empeño en el rol que juega la supervisión en un modelo educativo por competencias.

Omar Asdrúbal León

Aproximaciones al tema educativo desde las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano

José Arlés Gómez Arévalo*

Para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro.

CELAM (1979, No. 1012)

Introducción

Desde las cinco Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano, se puede rastrear gran parte de las propuestas educativas de la Iglesia en este continente signado por la pobreza, la exclusión y los enormes contrastes en materia socio-política, económica y cultural. Desde el supuesto de una educación como “defensa de la fe”, pregonada en la I Conferencia General de Río de Janeiro, pasando por la propuesta de una “educación

* Doctor en Teología (Pontificia Urbaniana, Roma, Italia); Magíster en Filosofía Latinoamericana (Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia); Especialista en Educación - Filosofía Colombiana (Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia), Especialista en Educación Sexual (Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia) y Licenciado en Teología (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Docente Doctorado en Educación en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia; Director del Grupo de Investigación Ciencia-Espiritualidad (Colciencias, 2001).

liberadora”, realizada por la II Conferencia de Medellín, hasta la invitación a ofertar una educación “como bien público”, que promueva una “cultura de la vida”, hecha en la V Conferencia de Aparecida la reflexión en torno al componente educativo ha sido pieza clave dentro de los procesos de evangelización y en el contexto general del compromiso social de la Iglesia en Latinoamérica y el Caribe.

Cabe de entrada una pregunta clave que dinamizará el desarrollo de este tema: ¿cuál es, en concreto, la enseñanza del Magisterio de la Iglesia acerca del tema educativo en América Latina y la región del Caribe, desde los documentos de las Conferencias Generales del Episcopado, en consonancia con el Magisterio Universal de la misma?¹

Las cinco Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y el tema educativo

Río de Janeiro (Brasil)

Aunque el interés particular de esta I Conferencia General del Episcopado no fue propiamente el tema educativo sino el deseo de fortalecer la fe en América Latina, a la vez que de impulsar la evangelización del continente, para ello, gran parte de su contenido se detiene en la formación del clero y el cuidado de las vocaciones sacerdotales y religiosas, además del tema de la preservación de la fe por medio de acciones encaminadas a la “organización de la cura de almas ... para la conservación del carácter

1 El Magisterio Universal de la Iglesia Católica, en lo que se refiere al tema de la educación religiosa, se pronuncia en el Concilio Vaticano II (1965), en particular, en dos documentos: las Declaraciones *Gravissimum Educationis* sobre la educación cristiana y *Dignitatis Humanae* sobre la libertad religiosa; la primera promulgada por el papa Pablo VI el 28 de octubre de 1965 y la última, el 7 de diciembre del mismo año. Por primera vez, un Concilio Ecuménico, máxima autoridad magisterial en la Iglesia, emitió dos documentos específicos sobre el tema de la educación cristiana de la juventud y sobre la libertad religiosa. Además de estos documentos, la Iglesia Católica cuenta con la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, que hace referencia explícita e implícita al tema educativo y en diversos documentos de las Congregaciones para la Doctrina de la Fe y la Educación Católica y del Pontificio Consejo para la Familia.

católico de los países latinoamericanos” (Consejo Episcopal Latinoamericano [CELAM], 2007b, p. 51).

La Santa Sede preparó y organizó en su totalidad esta I Conferencia, ya que no existía un organismo episcopal que lo hiciera en Latinoamérica. Se celebró en la ciudad de Río de Janeiro del 25 de julio al 4 de agosto de 1955. El papa Pío XII la convocó directamente. Como fruto de la reflexión pastoral y administrativa de esta Conferencia, se aprobó la creación del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) que recibió el beneplácito de Pío XII².

Con respecto al capítulo 9 de la Conferencia de Río de Janeiro, se deja explícito frente al tema de la creación del CELAM, en el No. 6, que se debe dar vía a un secretariado para la “Educación y la Juventud” (CELAM, 2007b, p. 82).

No deja de llamar la atención, sin embargo, que en el capítulo 7 de la Conferencia de Río, el numeral 7.1 afirma:

La necesidad de formar convenientemente las conciencias de los católicos en el deber de mantenerse fieles a la Iglesia y de defender su fe y la de sus hijos, preocupándose seriamente de que reciban una educación católica y evitando cuidadosamente el exponerles al peligro de la apostasía, sobre todo, enviándolos a instituciones católicas (CELAM, 2007, p. 61).

El contexto en el que se redacta este párrafo exhortativo de la I Conferencia Episcopal es el tema del “Protestantismo y los Movimientos anticatólicos: preservación y defensa de la fe”. Se trata de una concepción de educación como defensa de la fe católica que va contra las amenazas provenientes de otros movimientos religiosos, especialmente los

2 Como sede del Secretariado General del CELAM, se propusieron cuatro ciudades latinoamericanas: Bogotá, Río de Janeiro, Santiago y Lima, siendo por votación elegida la primera. Sin embargo, algunos opinaban que era mejor dejar la sede del mismo Consejo, en Roma, pero Pío XII consideró oportuno que fuera en el mismo continente latinoamericano (ver CELAM, 2007b).

protestantes. De hecho, la carta con la que el papa Pío XII³ da apertura oficial a la I Conferencia, en uno de sus párrafos, subraya este carácter militante de la misma Iglesia, aspecto que influye igualmente en su modelo educativo: “Así organizadas y como alineadas, las fuerzas católicas podrán afrontar con mayor energía la ardua pero tan meritoria lucha en defensa del reino de Dios y por su siempre más vasta difusión” (Pío XII, 1955, p. 2).

Por otra parte, los esfuerzos en materia educativa, especialmente desde las llamadas “escuelas parroquiales”, se centran en el caso de las diócesis y parroquias, en el cultivo de vocaciones sacerdotales que, según el documento general de la I Conferencia de Río, favorecerá la extensión de la Iglesia y su obra evangelizadora; así lo expresa el No. 5, b:

Que creen, donde aún no existan, escuelas parroquiales, las cuales pueden constituir un ambiente particularmente favorable al nacimiento de las vocaciones sacerdotales, y procuren también fomentar éstas entre los alumnos de los demás centros de enseñanza, desplegando un afán apostólico, que ganará en eficacia si se logra siempre una estrecha colaboración entre los sacerdotes y los maestros (CELAM, 1955, p. 34).

Desde luego, dicha formación educativa va impregnada de un fuerte elemento de adoctrinamiento católico que, según la CELAM (1955), favorezca el florecimiento de vocaciones sacerdotales, aspecto que se contempla aún desde el fortalecimiento de estructuras educativas y asociaciones

3 Antes y después de Pío XII, los papas publican muchísimos documentos que manifiestan la importancia de la educación. Estos documentos se pueden ver especialmente en: Benedicto XV, Carta apostólica *Communes Litteras*, del 10 de abril de 1929: AAS., 11 (1919), pág. 172; Pío XI, Encíclica *Divini illius Magistri*, del 3 de diciembre de 1929: AAS., 22 (1930), págs. 49-86; Pío XII, Alocución a los jóvenes de A. C. I., del 20 de abril de 1946: «*Discorsi e Radiomessaggi*» VIII, págs. 53-57. Alocución a los padres de familia de Francia, del 18 de setiembre de 1951: *ibid.* XIII, págs. 241-245; Juan XXIII, *Nuntius tricesimo exacto anno e quo Litt. Encycl. Divini illius Magistri editae sunt*, del 30 de diciembre de 1959: AAS., 52 (1960), págs. 57-59; Pablo VI, Alocución a los socios de F. I. D. A. E. (Federación de Institutos Dependientes de la Autoridad Eclesiástica), del 30 diciembre 1963: «*Encicliche e Discorsi di S. S. Paolo VI*», I, Roma, 1964, págs. 601-603. Véanse, además, las actas y documentos sobre la preparación del Concilio Ecuuménico Vaticano II, Serie I, antepreparatoria, vol. III, págs. 363-364, 370-371, 373-374.

universitarias, deportivas y de trabajo. Con respecto a este tema, dice el No. 5. c:

Que se cultive de modo especial a los jóvenes de las diversas asociaciones católicas —de carácter universitario, obrero, deportivo, etc.—, dándoles una más intensa formación cristiana; así, además de prepararlas para el apostolado seglar, se podrá despertar en sus almas el deseo de servir a Dios en el Sacerdocio (p. 34).

En síntesis, la I Conferencia General del Episcopado celebrada en Río de Janeiro, impregnada aún del ambiente preconiliar, posee una visión de la educación como elemento que está al servicio de la extensión de un cristianismo de corte militante y contestatario, especialmente cuando la Iglesia veía con preocupación la propagación del marxismo, del secularismo y el laicismo en el mismo continente, elementos considerados como amenaza para la fe cristiana.

Medellín (Colombia)

La II Conferencia General fue sin duda la que más explícita y ampliamente elaboró un discurso propio sobre el tema educativo a nivel de todas las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano. Prueba de ello es el hecho de que por primera vez en un documento emanado de una Conferencia Episcopal Latinoamericana se hace una propuesta clara y concreta llamada “Educación liberadora”, como respuesta al clamor y sentir liberador que imperó en el pensamiento pedagógico, filosófico y teológico en esta segunda mitad del siglo XX⁴.

La Conferencia de Medellín fue convocada por el papa Pablo VI y, más tarde, inaugurada personalmente por él en agosto de 1968. El tema de

4 Se debe recordar en el contexto de esta época la propuesta de “educación liberadora” de Paulo Freire, que contiene ideas nuevas y revolucionarias surgidas en América Latina en los años sesenta. Por una parte, da cuenta de su formación católica imbuido del lenguaje liberacionista proveniente de las corrientes progresistas del catolicismo que hacen surgir la teología de la liberación. Su filiación existencial cristiana es explícita y, además, utiliza elementos de la dialéctica marxista que le entregan una pauta de visión y comprensión de la historia.

reflexión escogido para la Conferencia fue “la Presencia de la Iglesia en la actual transformación de América Latina, a la luz del Concilio Vaticano II”. El documento de la II Conferencia fue la ocasión de acoger el impulso suscitado y de proponer pistas de trabajo para la renovación de la Iglesia en América Latina a la luz del Concilio⁵ y desde la perspectiva de su compromiso evangelizador.

Todo el capítulo 4 de la II Conferencia General de Medellín está dedicado al tema educativo. Con el título de “Educación”, el documento trabaja 31 numerales que desarrollan los aspectos fundamentales respecto del tema educativo. En el numeral 1, se dice claramente que en el proceso de transformación de los pueblos latinoamericanos y de la Iglesia en particular “la educación es un factor decisivo en el desarrollo del continente” (CELAM, 1968, p. 27).

Con respecto al mismo capítulo 4, desde el numeral 2 al 7, se especifican las características de la educación en América Latina. Frente a ello, el CELAM (1968) dice que es importante seguir el esfuerzo emprendido por la Iglesia y la sociedad civil por extender la educación en sus diversos niveles, tarea que corresponde tanto a los gobiernos como a la misma Iglesia. Como elementos esenciales de dichos numerales, se puede sintetizar los siguientes:

- ◆ El panorama general de la educación en América Latina se ofrece con características a la vez de drama y de reto. Los esfuerzos educativos aún son deficientes considerando la urgencia del “desarrollo integral del hombre” en el contexto de la gran comunidad latinoamericana.

5 A partir del Vaticano II se han multiplicado documentos magisteriales sobre la educación cristiana y católica. Estos documentos contienen orientaciones que reflejan el auténtico pensamiento de la Iglesia a través de su organismo competente: La Sagrada Congregación para la Educación Católica y los Seminarios. Entre ellos están: *La escuela católica* (1977), *El laico católico testigo de la fe en la escuela* (1982), *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica* (1988), *Documentos de la Congregación para el Clero: Los Directorios de Catequesis* (1971 y 1997) y la *Carta circular sobre la enseñanza de la religión en la escuela* (2009).

- ◆ No se puede desconocer la existencia del vasto sector de los hombres “marginados” de la cultura, especialmente de los analfabetos, entre los cuales los indígenas, privados a veces hasta del beneficio elemental de la comunicación, son las principales víctimas. Su liberación es una responsabilidad de todos los latinoamericanos.
- ◆ Aunque la “educación formal” o sistemática se extiende cada vez más a los niños y jóvenes latinoamericanos, cualitativamente está lejos de ser lo que exige nuestro desarrollo, mirando al futuro. Los sistemas educativos, entre los diversos países del continente, parecen por sus contenidos programáticos demasiado abstractos y formalistas.
- ◆ Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación de un espíritu crítico, entre otros valores. La formación profesional de nivel intermedio y superior sacrifica con frecuencia la profundidad humana en aras del pragmatismo y del inmediatismo para ajustarse a las exigencias de los mercados de trabajo.
- ◆ Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación.
- ◆ Es una educación uniforme y “pasiva”, cuando la comunidad latinoamericana requiere despertar a la riqueza de su pluralismo humano.
- ◆ Es una educación orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más”, cuando la juventud latinoamericana exige “ser más”, desde la implementación de proyectos de autorrealización, por el servicio. Este tipo de educación es responsable de poner a los hombres al servicio de la economía y no al servicio del mismo hombre.
- ◆ La llamada “democratización de la educación” es un ideal que está todavía lejos de conseguirse en todos los niveles, sobre todo en el universitario, ya que las universidades latinoamericanas no han tomado suficientemente en cuenta las peculiaridades de la región, trasplantando con frecuencia esquemas de países desarrollados, y no

han dado suficiente respuesta a los problemas propios de nuestro continente.

- ◆ La universidad ha conservado frecuentemente estudios tradicionales, casi sin carreras de duración intermedia, aptas para nuestra situación socio-económica. No ha estado, siempre y en todo lugar, debidamente abierta a la investigación, ni al diálogo interdisciplinario, indispensables para el progreso de la cultura y el desarrollo integral de la sociedad.
- ◆ Con respecto a la universidad católica, hay una insuficiencia en la instauración del diálogo entre la teología y las diversas ramas del saber, que respete la debida autonomía de las ciencias y aporte la luz del evangelio para la convergencia de los valores humanos desde el mensaje cristiano.

La educación liberadora como propuesta clave de la Conferencia de Medellín

Un aspecto de gran importancia, como se decía al principio, es que la II Conferencia General de Medellín habla de un proyecto de *educación liberadora*, como respuesta al clamor de cambio y transformación del continente latinoamericano. En ella está la clave para mejorar las condiciones de vida de todos los habitantes del continente, tal como lo expresa en el No. 8 del cap. 4:

Nuestra reflexión sobre este panorama, nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la «educación liberadora»; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender «de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas». (CELAM, 1968, p. 45).

Dicha propuesta de educación liberadora, debe permear todos los estamentos de la sociedad, tanto a nivel económico como político y cultural, además de constituirse en respuesta a los retos y a las necesidades que demanda la región, sin perder de vista la dimensión trascendente de la misma. Así lo expresa el No. 7 del cap. 4:

La educación latinoamericana, en una palabra, está llamada a dar una respuesta al reto del presente y del futuro, para nuestro continente. Solo así será capaz de liberar a nuestros hombres de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo. Cuando hablamos así no perdemos de vista la dimensión sobrenatural que se inscribe en el mismo desarrollo, el cual condiciona la plenitud de la vida cristiana (CELAM, 1968, p. 36).

Las características específicas de esta propuesta de educación liberadora se expresan en los numerales 8 y 9 del cap. 4:

- ◆ Debe ser una educación creativa y creadora que anticipe el nuevo tipo de sociedad que busca la Iglesia en América Latina.
- ◆ Debe fomentar la profundización de la conciencia de la dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.
- ◆ Debe ser abierta al diálogo para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes, entre sí y con los adultos.
- ◆ Debe además la educación afirmar con sincero aprecio las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo.
- ◆ Debe finalmente capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo integral del hombre latinoamericano.

En cuanto a la educación liberadora y la misión de la Iglesia, el CELAM (1968) dice que esta última en América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a los pueblos y comunidades oprimidas. Para ello, coloca la figura de Jesucristo, “imagen del Dios invisible”, la cual es la meta que el designio de Dios establece al desarrollo del hombre para que alcance su propia perfección.

La misma Iglesia, según el documento de Medellín, en cuanto a su misión específica, debe promover e impartir la educación cristiana a la que todos los bautizados tienen derecho, para que alcancen la madurez de su fe. Para ello, debe buscar colaborar, mediante sus miembros (especialmente laicos), en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad, sin discriminaciones de ningún género (CELAM, 1968, p. 47).

Esta es la visión alentadora que sobre la educación de América Latina presenta hoy la Iglesia. Esta, es decir, todos los cristianos, sumará sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos, en este despertar de un nuevo mundo.

Por último, la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín hace algunas recomendaciones y ofrece algunos criterios y orientaciones que juzgan fundamentales:

- ◆ Reconocer la trascendencia de la educación sistemática mediante escuelas o colegios, para la promoción del hombre, no identificando la educación con cualquiera de los instrumentos concretos.
- ◆ Considerar el concepto educativo moderno como la mejor garantía del desarrollo personal y del progreso social, ya que se constituye en el elemento más “rentable” de la nación (véase No.10 de CELAM, 1968).

- ◆ No reducir el concepto de educación a la institucionalidad de los centros docentes, proyectando, antes bien, su dinámica apostólica hacia otros sectores que reclaman urgentemente la presencia y el compromiso de la Iglesia (véase el No. 11 del mismo)
- ◆ La Conferencia Episcopal de Medellín hace un llamado a los responsables de la educación para que ofrezcan las oportunidades educativas a todos los hombres en orden a la posesión evolucionada de su propio talento y de su propia personalidad, a fin de que, mediante ella, logren por sí mismos su integración en la sociedad, con plenitud de participación social, económica, cultural, política y religiosa (véase una vez más el No. 11).
- ◆ Por tanto, estimula a los agentes de la educación al cumplimiento de sus deberes y a la custodia de sus derechos. La Iglesia, a su vez, por su misión de servicio, se compromete a utilizar todos los medios a su alcance.
- ◆ Asimismo, en primer lugar, hace un llamado a los padres de familia, “los primeros y principales educadores” (véase el No. 12 del mismo documento), quienes no pueden quedar marginados del proceso educativo.
- ◆ Para ayudarles a tomar conciencia de sus deberes y derechos y facilitarles la participación directa en las actividades, incluso en la organización de los centros docentes, se exhorta a la creación y al fomento de las Asociaciones de Padres de Familia.
- ◆ Un elemento importante, enunciado en el No. 13 del CELAM (1968), es la referencia que hace a los educandos: es preciso no olvidar que los estudiantes tienden a su autoperfeccionamiento y por ello se les deben presentar los valores, para que tomen actitudes de aceptación personal frente a los mismos.
- ◆ La autoeducación, que debe ser sabiamente ordenada, es un requisito indispensable para lograr la verdadera comunidad de educandos.

- ◆ Los educadores deben ser valorados en su misión decisiva en la transformación de la sociedad; asimismo, se debe velar por su preparación, selección y promoción (véase el No. 14 del CELAM, 1968).

La Conferencia de Medellín toma clara conciencia de la gran importancia de la educación de base (véase el No.16). En atención al gran número de analfabetos y marginados en América Latina, la Iglesia, sin ahorrar esfuerzo alguno, se compromete a la educación de base, la cual aspira no sólo a alfabetizar sino a *educar al hombre para convertirlo en agente consciente de su desarrollo integral*.

En el No. 17, el CELAM (1968) recuerda la actitud servidora de la Iglesia, que se ha preocupado, a través de la historia, de la educación, no sólo catequética, sino integral del hombre. De la misma manera, alienta a los educadores católicos y congregaciones docentes a proseguir incansablemente en su abnegada función apostólica y exhorta a su renovación y actualización, dentro de la línea propuesta por el Concilio Vaticano II. Por último, recomienda aplicar la directriz conciliar referente a una efectiva democratización de la escuela católica, de tal manera que todos los sectores sociales, sin discriminación alguna, tengan acceso a ella y adquieran en la misma una auténtica conciencia social que informe su vida.

Con relación a la Universidad católica, el No. 21 del CELAM (1968) recuerda a las universidades católicas que deben ser ante todo universidades, es decir, órganos superiores, consagrados a la investigación y a la enseñanza, en donde la búsqueda de la verdad sea un trabajo común entre profesores y alumnos y así se cree la cultura en sus diversas manifestaciones. Para alcanzar el fin anteriormente enunciado, las universidades católicas deben instituir el diálogo de las disciplinas humanas entre sí, por una parte, y con el saber teológico, por otra, en íntima comunión con las exigencias más profundas del hombre y de la sociedad, respetando el método propio de cada disciplina. En el No. 24, se recuerda que es importante, para la constante renovación de las tareas universitarias,

promover una permanente evaluación de los métodos y estructuras de las universidades de la región.

Por último, en el No. 27, el CELAM (1968) recuerda que compete a los cristianos estar presentes en todas las posibles iniciativas del campo de la educación y de la cultura e informarlas para que a todos llegue el plan de la salvación cristiana.

Sin duda alguna, las propuestas de la II Conferencia General del Episcopado celebrada en Medellín se constituyen en fundamento de los discursos eclesiales posteriores en torno al tema de la educación, especialmente en relación con su función de transformación socio-cultural y política, además del compromiso liberador del cristiano, en el amplio panorama de Latinoamérica y el Caribe.

Puebla (México)

La temática de esta III Conferencia celebrada del 28 de enero al 13 de febrero e inaugurada por el papa Juan Pablo II⁶ fue “la evangelización en el presente y el futuro de América Latina”. El documento de Puebla ofrece un diagnóstico de la realidad más maduro y completo que el expuesto en las anteriores Conferencias Generales. Se destacan algunos temas y enfoques importantes que podrían ser sintetizados en cinco grandes bloques: 1) la perspectiva histórica, 2) la fuerte eclesiología de comunión, 3) la

6 El Papa Juan Pablo II, desde su rico magisterio, señaló importantes puntos de partida en materia educativa, especialmente en relación con la catequesis. La exhortación apostólica *Catechesi Tradendae*, escrita en 1979, recoge las “proposiciones” del sínodo de los Obispos sobre la Catequesis y se ofrece una amplia reflexión sobre la educación y la catequesis.

Por otro lado, en lo que refiere al tema educativo, el Código de Derecho Canónico se refiere al tema con el título “La educación católica” (cánones 793-806). En palabras concisas, como es el estilo del Código, se recogen las orientaciones en este campo de la Iglesia: “Los padres y quienes hacen sus veces tienen la obligación y el derecho de educar a la prole; los padres católicos tienen también la obligación y el derecho de elegir aquellos medios e instituciones mediante los cuales, según las circunstancias de cada lugar, puedan proveer mejor a la educación católica de los hijos. También tienen derecho los padres a que la sociedad civil les proporcione las ayudas que necesiten para procurar a sus hijos una educación católica” (canon 793). Se insiste también en que todos “los pastores de almas tienen el deber de disponer lo necesario para que todos los fieles reciban educación católica” (canon 794).

aproximación al tema de la cultura, 4) el fundamento antropológico y 5) el desarrollo de la mariología.

En el capítulo 3, referente a los “medios para la comunión y la participación”, en el apartado IV, el CELAM (1979) habla explícitamente de la educación, desde el numeral 1012 hasta el 1062.

Es importante este párrafo con el que la III Conferencia de Puebla abre el tema educativo: “Para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro” (CELAM, 1979, p. 120).

A continuación, este documento coloca en el mismo renglón el tema de la evangelización, de la conversión, de la salvación y el de la educación, situando a este último, no en el contenido esencial de la evangelización, sino en el *contenido integral* de la misma (véase el No. 1013 del CELAM, 1979).

Igualmente importante es cómo en la Conferencia de Puebla se inserta el tema educativo en el contexto de la cultura y de la humanización-personalización del hombre, en la sociedad actual, tal como lo expresa el No. 1024:

La educación es una actividad humana del orden de la cultura; la cultura tiene una finalidad esencialmente humanizadora. Se comprende, entonces, que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último, que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultará más humanizadora en la medida en que más se abra a la trascendencia, es decir, a la verdad y al Sumo Bien (CELAM, 1979, p. 124).

Al situar el tema educativo dentro del contexto del “cambio socio-cultural” (véase los No. 1014-1020 del CELAM, 1979), caracterizado por

el fenómeno de la secularización de la cultura misma, a diferencia de las conferencias anteriores, enfatiza el hecho de que la situación de pobreza de gran parte del continente está directamente relacionada con los procesos educativos en que los sectores más pobres suelen estar en franca desventaja (véase particularmente el No. 1014).

Así como se hiciera en la II Conferencia de Medellín, la III Conferencia de Puebla hace una propuesta desde el espíritu eclesial, denominada “la educación evangelizadora”, la cual

asume y completa la noción de educación liberadora porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no sólo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana que abre al hombre a la plena participación en el misterio de Cristo resucitado, es decir, a la comunión filial con el Padre y a la comunión fraterna con todos los hombres, sus hermanos (CELAM, 1979, No. 1026).

Es por esto que, desde este sentido genuino de liberación cristiana, la III conferencia de Puebla continúa con el llamado vehemente que hiciera Medellín a favor de las comunidades indígenas que han sido marginadas de las formas estructuradas de educación, las cuales, cuando se ofrecen a los mismos, suelen operar bajo mecanismos de desarraigo y evasión de la comunidad (CELAM, 1979, No. 1015).

CELAM denuncia el hecho de que la distribución de los recursos económicos destinados a la educación, ante el aumento de la explosión demográfica, suele estar mediada por los intereses particulares de los políticos más que los de las clases más bajas y desprotegidas (1979, No. 1016). A su vez, denuncia el hecho de que algunos gobiernos han considerado como “subversivas” ciertas orientaciones y principios de la educación cristiana, aplicada al contexto latinoamericano (No. 1017).

Igualmente, el CELAM (1979) dice con claridad que, ante la creciente demanda educativa de diversa índole, la Iglesia se siente retada a contribuir no solamente en el campo de la educación convencional sino también en el de la educación no-formal, en la de adultos, en la educación a distancia y la educación permanente (No. 1018). En la misma línea de ideas, manifiesta gran satisfacción por el aporte cada vez más creciente de los laicos en las instituciones educativas eclesiales (No. 1020). Del mismo modo advierte sobre las influencias ideológicas en la manera de concebir la educación, tanto confesional como laica; estas influencias pueden ser de corte utilitarista-individualista o instrumentalista, al estar al servicio de intereses socio-políticos de determinados grupos ideológicos (No. 1021). Asimismo, advierte que aún falta planificación y determinación clara de los objetivos de los proyectos educativos a nivel eclesial y estatal, no obstante los progresos en materia de políticas educativas (CELAM, 1979, No. 1022).

Ante ciertas dificultades de orden práctico y organizacional, el CELAM hace la propuesta de la “comunidad o ciudad educativa” (1979, No. 1023), en la que se integran todos los factores educativos de los agentes implicados en la misma, de tal manera que se puedan transformar las estructuras educativas actuales convirtiendo a los centros educativos creyentes en auténticos centros de evangelización. No se debe olvidar, por otra parte, que hablando explícitamente de la “educación integral en la fe”, el CELAM (1979) dice, en el No. 1008, que en la misma se deben incluir los siguientes aspectos: capacidad del cristiano para dar razón de su esperanza, capacidad de dialogar ecuménicamente con los demás cristianos, una buena formación para la vida moral asumida como seguimiento de Cristo, acentuando la vivencia de la Bienaventuranza, la formación gradual para una positiva ética sexual cristiana y la formación para la vida política y para la doctrina social de la Iglesia.

Al hacer una propuesta de “educación evangelizadora”, el CELAM coloca como retos de la misma los siguientes:

- ◆ Humanizar y personalizar al hombre para crear en él el lugar donde pueda revelarse y ser escuchada la Buena Nueva: el designio salvífico del Padre en Cristo y su Iglesia (1979, No. 1027).
- ◆ Integrarse al proceso social latinoamericano, impregnado por una cultura radicalmente cristiana, en la cual coexisten, sin embargo, valores y antivalores, luces y sombras y, por tanto, la necesidad de ser constantemente reevangelizada (No. 1028).
- ◆ Ejercer la función crítica propia de la verdadera educación, procurando regenerar permanentemente, desde el ángulo de la educación, las pautas culturales y las normas de interacción social que posibiliten la creación de una nueva sociedad, verdaderamente participativa y fraterna, es decir, educación para la justicia (No. 1029).
- ◆ Convertir al educando en sujeto, no sólo de su propio desarrollo, sino también al servicio del desarrollo de la comunidad: educación para el servicio (No. 1030).

De la misma manera, teniendo en cuenta los anteriores retos, el CELAM (1979) enumera algunos criterios que debe poseer este modelo de educación evangelizadora:

- a. La educación católica pertenece a la misión evangelizadora de la Iglesia y debe anunciar explícitamente a Cristo Liberador (No. 1031).
- b. La educación católica no ha de perder de vista la situación histórica y concreta en que se encuentra el hombre, a saber, su situación de pecado en el orden individual y social; por consiguiente, se propone formar personalidades fuertes, capaces de resistir al relativismo debilitante y vivir coherentemente las exigencias del bautismo (No. 1032).
- c. La educación católica ha de producir los agentes para el cambio permanente y orgánico que requiere la sociedad de América Latina (*Med.* Educación II, 8) mediante una formación cívica y política

inspirada en la enseñanza social de la Iglesia (Juan Pablo II, *Discurso inaugural* I 9: AAS 71 p. 195 y CELAM, 1979, No. 1033).

- d. Todo hombre, por ser persona, tiene derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, carácter, sexo, etc.; acomodada a la cultura y a las tradiciones patrias. Quienes no reciben esta educación deben ser considerados como los más pobres, por lo tanto, más necesitados de la acción educadora de la Iglesia (No. 1034).
- e. El educador cristiano desempeña una misión humana y evangelizadora. Las instituciones educativas de la Iglesia reciben un mandato apostólico de la jerarquía (No. 1035).
- f. La familia es la primera responsable de la educación. Toda tarea educadora debe capacitarla a fin de permitirle ejercer esa misión (No. 1036).
- g. La Iglesia proclama la libertad de enseñanza, no para favorecer privilegios o lucro particular, sino como un derecho a la verdad de las personas y comunidades. Al mismo tiempo, la Iglesia se presenta dispuesta a colaborar en el quehacer educativo de nuestra sociedad pluralista (No. 1037).
- h. De acuerdo con los dos principios anteriores, el Estado debería distribuir equitativamente su presupuesto con los demás servicios educativos no estatales a fin de que los padres, que también son contribuyentes, puedan elegir libremente la educación para sus hijos (No. 1038).

Por último, el CELAM (1979), en el No. 4.3 del tercer capítulo, hace algunas sugerencias pastorales, que van desde el No. 1039 hasta el 1050; estos son los aspectos más importantes de dichas sugerencias: 1) fomentar, en unión con los agentes de pastoral familiar, la responsabilidad de la familia, especialmente de los padres, en todos los aspectos del proceso educativo; 2) reafirmar eficazmente, sin olvidar otras responsabilidades de la Iglesia en el campo educativo, la importancia de la escuela católica

en todos los niveles, favoreciendo su democratización y transformándola, según las orientaciones del documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, y 3) ayudar a religiosos y religiosas educadores, especialmente jóvenes, a redescubrir y profundizar el sentido pastoral de su trabajo en la escuela, según su propio carisma, prestándoles apoyo en tan difícil tarea.

De la misma manera, la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano expresa la importancia de promover al educador cristiano, especialmente al laico, para que asuma su pertenencia y ubicación en la Iglesia, como llamado a participar de su misión evangelizadora en el campo de la educación; dar prioridad en el campo educativo a los numerosos sectores pobres de nuestra población, marginados material y culturalmente, orientando preferentemente hacia ellos, de acuerdo con el Ordinario del lugar, los servicios y recursos educativos de la Iglesia. Igualmente es prioritaria la educación de líderes y agentes de cambio. Acompañar la alfabetización de los grupos marginales con acciones educativas que los ayuden a comunicarse eficazmente; tomar conciencia de sus deberes y derechos; comprender la situación en que viven y discernir sus causas; capacitar para organizarse en lo civil, lo laboral y político y poder así participar plenamente en los procesos decisivos que les atañen.

Asimismo, el CELAM (1979) menciona que, sin descuidar los compromisos educativos escolares actuales, es urgente responder con generosidad e imaginación a los retos que enfrenta hoy y enfrentará en el futuro la Iglesia de América Latina. Estas nuevas formas de acción educativa no pueden ser fruto de la veleidad o la improvisación, sino que requieren suficiente capacitación en sus agentes y basarse en diagnósticos objetivos de las necesidades, así como en el inventario y la evaluación de sus propios recursos. Sería aconsejable el empleo de los métodos participativos.

De la misma manera, se concluye que es urgente promover la educación popular (educación informal) para revitalizar nuestra cultura popular,

alentando ensayos que, por medio de la imagen y el sonido, hagan creativamente manifiestos los valores y símbolos hondamente cristianos de la cultura latinoamericana; estimular la comunidad civil en todos sus sectores, para lo cual es necesario instaurar un diálogo franco y receptivo a fin de que asuma sus responsabilidades educativas y logre transformarse, junto con sus instituciones y recursos, en una auténtica “ciudad educativa”. Promover la coordinación de tareas, agentes e instituciones educativas en la acción pastoral de la Iglesia particular por medio de un organismo competente, dependiente del Obispo, que tendrá a su cargo funciones de planeamiento y evaluación. Es necesaria una evaluación objetiva de actividades, obras y situaciones que pueda llevar a una mejor utilización de los recursos, modificando, suprimiendo o creando instituciones o programas. Elaborar, sobre todo a nivel de comisiones episcopales, la doctrina o teoría educativa cristiana, basada en las enseñanzas de la Iglesia y en la experiencia pastoral. Ello permitiría examinar, a la luz de dicha doctrina, los principios objetivos y los métodos de los sistemas educativos vigentes para interpretarlos adecuadamente y evaluar críticamente sus resultados. Partiendo de esta teoría, es urgente la elaboración de un proyecto educativo cristiano, a nivel nacional o continental, en el que se han de inspirar luego los idearios concretos de las distintas instituciones educativas.

La Universidad y su papel dentro del contexto educativo en la III Conferencia de Puebla

Con respecto al tema de la Universidad, el CELAM (1979) se pronuncia diciendo que es importante la evangelización del mundo universitario (docentes, investigadores y estudiantes) mediante oportunos contactos y servicios de animación pastoral en instituciones no eclesiales de educación superior. De modo especial, se debe decir que la universidad católica, vanguardia del mensaje cristiano en el mundo universitario, está

llamada a un servicio destacado a la Iglesia y a la sociedad. En el No. 1060, dice lo siguiente, con respecto a la universidad católica:

Su primordial misión educadora será promover una cultura integral capaz de formar personas que sobresalgan por sus profundos conocimientos científicos y humanísticos; por su «testimonio de fe ante el mundo» (GE 10); por su sincera práctica de la moral cristiana y por su compromiso en la creación de una nueva América Latina más justa y fraterna. Contribuirá, así, activa y eficazmente, a la creación y renovación de nuestra cultura transformada con la fuerza evangélica, en que lo nacional, lo humano y lo cristiano logren la mejor armonización.

La CELAM (1979) afirma que en un mundo pluralista no es fácil sostener esta identidad católica en el contexto universitario. En cuanto universidad, procurará sobresalir por la seriedad científica, el compromiso con la verdad, la preparación de profesionales competentes para el mundo del trabajo y por la búsqueda de soluciones a los más acuciantes problemas de América Latina (No. 1059). En cuanto católica, debe encontrar “su significado último y profundo en Cristo, en su mensaje salvífico que abarca al hombre en su totalidad” (CELAM, 1979, p. 236).

Según el CELAM (1979), la misma universidad católica debe ser ejemplo de cristianismo vivo y operante. En su ámbito, todos los miembros de los diversos niveles —aun aquellos que sin ser católicos aceptan y respetan estos ideales—, deben formar una “familia universitaria” (Juan Pablo II, *Alocución Universitarios 3: AAS 71 p. 237*).

Por último, en el No. 1062, el CELAM (1979) afirma que, en esta misión de servicio, la universidad católica deberá vivir en un continuo auto-análisis haciendo flexible su estructura operacional para responder al reto de su región o nación, mediante el ofrecimiento de carreras cortas especializadas, educación continuada para adultos, extensión universitaria con oferta de oportunidades y servicios para grupos marginados y pobres.

Santo Domingo (República Dominicana)

Esta IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y Caribeño se celebró 13 años después de la Conferencia de Puebla, con ocasión de los 500 años de la llegada del Evangelio al continente latinoamericano; el papa Juan Pablo II inauguró esta IV Conferencia en Santo Domingo, capital de la República Dominicana.

Al recordar los cinco siglos de evangelización en Latinoamérica y el Caribe, el documento de Santo Domingo recuerda que entre los medios pastorales que empleaba la Iglesia estaba “*la especial solicitud por la educación y la promoción humana*” (CELAM, 1992, p. 6). Además, en este documento, la educación es vista como un “objetivo pastoral inmediato” (No. 99), en el que se deben emplear: nuevos lenguajes y símbolos que no reduzcan a nadie a la categoría de objeto, sino que rescaten el valor de cada uno como persona, evitando la discriminación, especialmente de las mujeres (No. 109).

Por otra parte, en el contexto de la categoría “nueva evangelización” propuesta en Santo Domingo, el No. 156 expresa una necesidad:

Educar a los cristianos para ver a Dios en su propia persona, en la naturaleza, en la historia entera, en el trabajo, en la cultura, en todo lo secular, descubriendo la armonía que en el Plan de Dios, debe haber, entre el orden de la creación y de la redención (CELAM, 1992, p. 34, No. 156).

En el No. 3.4 del capítulo III, dedicado al tema de la cultura cristiana, el CELAM habla de la acción educativa de la Iglesia; este apartado dice explícitamente que “la educación es la asimilación de la cultura” (1992, No. 263); asimismo, en el mismo numeral se afirma que “la educación cristiana se funda en una verdadera antropología cristiana, que significa la apertura del hombre, hacia Dios como Creador Padre; apertura hacia los demás como a sus propios hermanos; y apertura hacia la naturaleza

como obra de Dios” (p. 27, No. 264). Así como se plantea en este apartado un fundamento antropológico de la educación que implica apertura hacia lo trascendente, hacia los demás y hacia la naturaleza, el CELAM (1992) afirma que, además, la educación es “un proceso dinámico que dura toda la vida de la persona y de los pueblos” (p. 27, No. 263), siendo un proceso indispensable en la nueva evangelización.

Otros aspectos importantes de la educación cristiana, expuestos en este documento, son:

- ◆ Esta misma educación afianza y desarrolla la vida de fe (No. 265).
- ◆ Debe colocarse especial cuidado en la formación del maestro cristiano, pues este debe educar hacia un proyecto de hombre, cuyo modelo es Jesucristo; además, el maestro cristiano es sujeto eclesial que evangeliza y catequiza, cuyo papel debe ser reconocido en la misma Iglesia (No. 265).
- ◆ Se debe proponer una “nueva educación” (No. 266) que procure hacer crecer y madurar a la persona según las exigencias de los nuevos valores en el contexto latinoamericano.
- ◆ Se pide bajo los “criterios secularistas” que se eduque igualmente al hombre técnico, apto para dominar su mundo y vivir en un intercambio de bienes materiales, hecho que no debe hacer perder de vista el compromiso de formar al hombre según la medida de Jesucristo (No. 266).

Por último, este apartado que habla de la acción educativa de la Iglesia menciona algunos desafíos pastorales:

- ◆ La realidad educativa latinoamericana interpela al cristiano por la exclusión de muchas personas de la educación escolar, por la crisis familiar y por el divorcio entre evangelio y cultura (CELAM, 1992, No. 267); asimismo, interpela la educación informal que se recibe

a través de los medios de comunicación, no siempre cristianos (No. 267).

- ◆ Se debe apoyar a los padres de familia para que decidan, de acuerdo con sus convicciones, el tipo de educación para sus hijos; además debe garantizarse el derecho de la formación religiosa para cada persona y, por tanto, el de la enseñanza religiosa en las escuelas a todos los niveles (No. 272).
- ◆ Se anima a los educadores cristianos que trabajan en instituciones de Iglesia, así como a las comunidades religiosas que siguen en la labor educativa y a los educadores católicos que laboran en instituciones no católicas, para que sigan en el proceso de crecimiento de su fe y en la capacidad de comunicar esta como verdadera Sabiduría, especialmente en la educación católica (No. 273).
- ◆ Es importante una verdadera formación cristiana para la vida, el amor y la sexualidad, que ayude a corregir las desviaciones de ciertas informaciones que se reciben en las escuelas.
- ◆ Es urgente una educación para la libertad, pues es uno de los valores fundamentales de la persona. Es también necesario que la educación cristiana se preocupe de educar para el trabajo, especialmente en las difíciles circunstancias de la época actual (No. 274).
- ◆ Se desafía a los religiosos educadores que han abandonado el campo de la educación católica para que se reincorporen a su misión, especialmente entre los más pobres y necesitados (No. 275).
- ◆ Se reta a colocar en práctica la misión de diálogo entre evangelio y cultura y de promoción humana, especialmente según los lineamientos de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* en el ámbito de las Universidades Católicas en Latinoamérica y el Caribe (No. 276).
- ◆ Por último, se invita a asumir el reto de transformar la escuela católica en una comunidad que sea centro de irradiación evangelizadora mediante la colaboración de docentes, estudiantes y padres de familia. Se exhorta a utilizar métodos de educación cívico-social y política que

posibiliten la formación democrática de las personas; asimismo, se reclama a los gobiernos impulsar la democratización de la educación en los contextos culturales del continente y la región caribeña (No. 278).

Aparecida (Brasil)

Siguiendo la dinámica de las Conferencias Episcopales Generales, especialmente de Medellín y Puebla, la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe se celebró del 13 al 31 de mayo del 2007 en Aparecida (Brasil). El papa Benedicto XVI la inauguró bajo el lema: “Discípulos misioneros de Cristo, para que nuestros pueblos tengan vida en Él”.

En términos generales, el documento conclusivo de Aparecida plantea el tema educativo en el contexto de una situación socio-económica y política bastante compleja a nivel de Latinoamérica y el Caribe. Se trata de una postura educativa interpelada por diversas ideologías totalitarias que amenazan los modelos democráticos y participativos del ciudadano latinoamericano y caribeño; un modelo que promueve las inequidades, desigualdades e injusticias ya denunciadas en las Conferencias anteriores. Es bastante significativo que el tema de la educación aparece en más de 47 apartados⁷.

Es igualmente revelador que el CELAM (2007a) se ubica en primera instancia dentro del concepto de “promoción humana integral” (No. 98-99 y ss.); asimismo se enfoca el tema de la educación, en el capítulo sobre los “Itinerarios formativos de los Discípulos Misioneros” (Cap. 6). Este énfasis en la promoción humana integral implica una concepción de educación bastante amplia, ligada al desarrollo en el campo de la salud, la economía solidaria, el acceso a la tierra, el trabajo digno, la cultura y la asistencia social (Véase No. 2.2, No. 98 y ss.).

7 Concretamente los numerales que se refieren explícitamente a la Educación son: 35, 39, 65, 76, 98, 114, 117, 118, 170, 174, 178, 210, 298, 303, 321, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 346, 421, 422, 437e, 441d, 441f, 445, 446d, 453, 456, 463c, 471, 481, 482, 507, 530, 533, (CELAM, 2007a).

De igual manera, al mencionar a los “*rostros sufrientes*”: habitantes de calle (No. 407), migrantes (No. 411-416), enfermos (No. 417-421), adictos dependientes (No. 422-426) y detenidos en cárceles (No. 427-430), la V Conferencia hace mención implícita y explícitamente al tema de la educación en valores, a la educación como “promoción humana” y como sistema preventivo que defiende los derechos fundamentales, especialmente de los más necesitados, y aboga por la defensa de la vida en todas sus manifestaciones, incluyendo el cuidado del medio ambiente como parte del plan de “educación para la responsabilidad ecológica” (No. 470-475).

Por otro lado, aunque el CELAM (2007a) hace también referencia al tema educativo desde el ámbito de la formación sacerdotal, cuando habla de la educación hacia la madurez y la afectividad (No. 321), desde la formación en la fe en el contexto de la catequesis (No. 298) o desde el ámbito familiar (No. 303), es específicamente en el numeral 6.4.6 desde el No. 328 hasta el No. 346 en donde hace referencia a la “educación católica”, así como a la misión de los centros educativos y de las universidades católicas.

Con respecto al primer elemento de la educación católica y a los centros educativos, el CELAM (2007a) precisa lo siguiente:

- ◆ Latinoamérica y el Caribe experimentan en la actualidad una “delicada emergencia educativa”, toda vez que se nota con claridad un reduccionismo del proceso educativo en favor de la producción, la competitividad y el mercado (No. 328).
- ◆ Se debe insistir en el auténtico fin de la educación como lugar privilegiado para la “formación y promoción integral” mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura (No. 329).
- ◆ Es responsabilidad de la escuela como institución educativa poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura para reactivar el dinamismo espiritual de cada persona (No. 330).

- ◆ La educación debe garantizar la relación entre fe-vida tanto en la persona como en el contexto socio-cultural de la región (No. 331).
- ◆ Cuando se habla de educación cristiana, se debe entender que el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el cual Jesucristo es el centro que transforma la vida de cada persona (No. 332). La educación brindada por la Iglesia debe promover en sus escuelas una educación centrada en la persona humana, con altos estándares de calidad, especialmente para los más pobres y excluidos (No. 334).
- ◆ Es urgente una pastoral de la educación que sea dinámica y sepa acompañar los procesos educativos, salvaguardando la libertad de educación ante el estado y un derecho a la educación de los más vulnerables y excluidos (No. 334).
- ◆ El carácter específico de todo proyecto educativo es presentar a Jesucristo como modelo de hombre perfecto y fundamento de las virtudes y los valores que plenifican al ser humano (No. 335). Toda acción educativa debe conducir a las personas al encuentro con la persona viva de Jesucristo (No. 336).
- ◆ Se deben renovar profundamente las estructuras del sistema educativo de tal suerte que se proyecte una genuina pastoral del modelo de “educación participativa”, la cual promueva la formación integral de la persona con sólida identidad eclesial y cultural (No. 337).
- ◆ Se realiza una propuesta de educación en la fe en las instituciones católicas, educación que sea a la vez integral y transversal en todo el currículum (No. 338).
- ◆ Se invita a toda la comunidad educativa (maestros, estudiantes, padres y directivos) a ser “formadora de discípulos misioneros” que se comprometan con una pastoral de servicio, especialmente en los sectores más pobres y marginados (No. 338).
- ◆ La Iglesia no debe renunciar a la “libertad de enseñanza” como sano ejercicio educativo. Es particularmente importante la función de la familia para formar los valores y las virtudes sociales (No. 339).

- ◆ La libertad de la familia para educar en la fe a sus hijos debe ser garantizada por el Estado, incluso en los sectores más desprotegidos y marginados de la sociedad (No. 340).

Con respecto al tema de la educación superior, el CELAM (2007a) reconoce la importancia de las universidades en su misión evangelizadora, en la contribución al avance científico y tecnológico de la humanidad y en la formación de los valores éticos y profesionales, además de la apertura al diálogo intercultural (No. 341).

Asimismo, el CELAM (2007a) invita a las instituciones de educación superior a asumir con responsabilidad cada vez más grande el diálogo entre fe y razón y entre fe y cultura, además del compromiso solidario con la dignidad humana (No. 342).

Por último, en el apartado anteriormente citado, el CELAM agradece el invaluable aporte de las instituciones educativas en la promoción humana y en la evangelización de las nuevas generaciones; además, invita a fortalecer los estudios filosófico-teológicos y la pastoral educativa frente a los desafíos de la nueva realidad social, plural, diferenciada y globalizada de hoy (No. 345-346).

No se puede dejar de mencionar el numeral 10.2 del CELAM (2007a), que habla de la “*educación como bien público*”, en el cual dice explícitamente que es papel del Estado velar por la educación de los niños y jóvenes, sin olvidar la apertura a la dimensión trascendente de las personas. Esto implica que la educación como formación integral debe incluir contenidos religiosos y espirituales (No. 481).

Asimismo, el CELAM dice que, ante las dificultades que aún se presentan en Latinoamérica y el Caribe, la Iglesia se sigue empeñando en la for-

mación y educación religiosa como baluarte de la nueva evangelización (No. 483).

Conclusiones

Es difícil precisar en pocas palabras unas conclusiones con respecto al tema educativo en el contexto de las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y Caribeño; no obstante, después de realizar este recorrido desde la I Conferencia General de Río de Janeiro hasta la V Conferencia de Aparecida, se pueden extraer algunas.

La preocupación por el tema educativo ha estado presente en todas las épocas y etapas de la historia de la Iglesia latinoamericana y caribeña, como eje articulador de los procesos evangelizadores de la misma y como sustento pedagógico-doctrinal de su misión salvadora. Esto se refleja en las referencias directas que se hacen a la misma educación en los diversos documentos del Magisterio eclesial en nuestro continente.

El tema educativo, en el contexto eclesial, ha sido permanentemente interpelado por las situaciones económico-políticas, socio-culturales y por las coyunturas históricas por las cuales ha atravesado la misma Iglesia en el amplio concierto multicultural latinoamericano y caribeño. Esto se refleja en las diversas posturas y enfoques que se observan en los mismos documentos generales de las cinco conferencias: desde una visión educativa “como defensa de la fe católica”, en Río de Janeiro, hasta una propuesta de “educación liberadora”, en Medellín, así como lo hiciera Puebla, con la propuesta desde el espíritu eclesial, denominada “la educación evangelizadora”, hasta llegar a la invitación a colocar en marcha un modelo de “educación como promoción humana integral” proclamada en Aparecida. La misma Iglesia reconoce que la educación es uno de los pilares fundamentales dentro del tejido básico de su misión salvadora y liberadora en el continente latinoamericano y la región caribeña.

Cada una de estas propuestas realizadas por las cinco Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano refleja el interés y la preocupación de la misma Iglesia por responder oportuna y asertivamente a las demandas educativas y pedagógicas de la época correspondiente. Se puede percibir, en términos generales, un énfasis en el tema educativo ligado a la acción pastoral y a la tarea evangelizadora de la misma Iglesia.

Asimismo, los documentos generales de las cinco Conferencias insisten, unos más que otros, en el derecho a la educación en un ambiente de libertad religiosa, en una sociedad pluralista, lo cual exige que se asegure la garantía que tal enseñanza sea conforme a las convicciones de los padres⁸.

Por otra parte, las Conferencias desde Medellín hasta Aparecida parten de una concepción antropológica de la educación, abierta a la dimensión trascendente, como condición para alcanzar un desarrollo integral del ser humano, cuyo modelo es Jesucristo. De la misma forma, en todos los documentos generales insisten en que la enseñanza de la religión en la escuela constituye una exigencia de la concepción antropológica, abierta a la dimensión trascendente del ser humano: es un aspecto del derecho a la educación (Código de Derecho Canónico, 1983, No. 799)⁹.

La misma educación es vista, por las Conferencias desde Medellín hasta Aparecida, como un elemento esencial para el desarrollo personal y social de Latinoamérica y el Caribe; además es tarea de todas las comunidades eclesiales del continente alcanzar una armonía vital entre fe y cultura, entre ciencia y conciencia y entre educación y desarrollo integral humano.

8 El Concilio Vaticano II recuerda que: "A los padres, corresponde el derecho de determinar la forma de educación religiosa que se ha de dar a sus hijos, según sus propias convicciones religiosas ... Se violan, además, los derechos de los padres, si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no corresponden a la persuasión religiosa de los padres, o si se impone un único sistema de educación del que se excluye totalmente la formación religiosa" (Declaración *Dignitatis humanae* [DH] 5; Cf. c. 799 CIC; véase también Pontificio Consejo para la Familia, 1983).

9 Cf. CIC c. 799.

La educación a partir de la realidad latinoamericana y caribeña, según el sentir de los documentos de las Conferencias Generales del Episcopado ya analizados, va de la mano del desarrollo integral de la persona, de la formación moral y la educación para los valores, lo que favorece el desarrollo de la responsabilidad personal y social, así como de las demás virtudes cívicas, constituyéndose en una relevante contribución al bien común de la sociedad, especialmente cuando se dan tantas diferencias en materia económica, cultural y política en los países latinoamericanos y caribeños.

Desde Río de Janeiro hasta Aparecida queda explícita la idea de que en materia educativa la escuela católica no debe renunciar a la enseñanza de la religión como característica clave de sus proyectos formativos. La marginalización de la enseñanza de la religión en la escuela equivale a un grave error, según dicen los documentos del CELAM (Juan Pablo II, 1984)¹⁰.

De igual manera, los documentos buscan que el poder civil, cuyo fin propio es actuar por el bien común temporal, reconozca y favorezca la educación religiosa de los ciudadanos. Asimismo, los documentos generales analizados aclaran que corresponde a la Iglesia establecer los contenidos auténticos de la enseñanza y la educación religiosa en las instituciones educativas, lo cual garantice la autenticidad de la enseñanza transmitida como propiamente “católica”, sin excluir otras expresiones o confesiones religiosas.

Finalmente, se puede concluir que el componente educativo hace parte fundamental del proceso permanente de renovación de la Iglesia latinoamericana.

10 Juan Pablo II afirmó: “La cuestión de la educación católica conlleva ... la enseñanza religiosa en el ámbito más general de la escuela, bien sea católica o bien estatal. A esa enseñanza tienen derecho las familias de los creyentes, las cuales deben tener la garantía de que la escuela pública —precisamente por estar abierta a todos— no sólo no ponga en peligro la fe de sus hijos, sino que incluso complete, con una enseñanza religiosa adecuada, su formación integral. Este principio se encuadra en el concepto de la libertad religiosa y del Estado verdaderamente democrático que, en cuanto tal, es decir, respetando su naturaleza más profunda y verdadera, se pone al servicio de los ciudadanos, de todos los ciudadanos, respetando sus derechos, sus convicciones religiosas” Juan Pablo II, *Discurso a los Cardenales y a los colaboradores de la Curia Romana*, 28 junio de 1984.

americana y caribeña en su esfuerzo por transformarse de acuerdo a las exigencias del Evangelio y de la historia. Entre luces y sombras, la misma Iglesia ha recorrido un itinerario educativo bastante fecundo que se constituye en pieza clave de su misión evangelizadora y de compromiso socio-político y cultural en el concierto de Latinoamérica y el Caribe, que se debaten aún en medio de grandes contradicciones y paradojas, de temores y esperanzas; en este complejo panorama, las propuestas educativas de las cinco Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano siguen teniendo vigencia y continúan retando las prácticas pedagógico-formativas de los actores del proceso educativo actual en esta región del mundo.

Referencias

- CELAM. (1979). *Discurso inaugural de Juan Paulo II*, Roma: Imprenta Vaticana.
- CELAM. (1968). *Medellín: conclusiones*. Medellín: Imprenta del CELAM.
- Castro, E. (1979). *Guía para leer a Puebla*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Claretiana.
- Concilio Vaticano II. (1967). *Constitución Pastoral Gaudium et spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Concilio Vaticano II. (1967). *Declaración GRAVISSIMUM EDUCATIONIS sobre la educación cristiana*, No. 3 y 12. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Concilio Vaticano II. (1967). *Declaración Dignitatis Humanae sobre la libertad religiosa*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (1972). *Las universidades católicas en el mundo moderno. Documento final del II Congreso de Delegados de Universidades Católicas*. Roma, Italia: Editorial Vaticana.

Congregación para la Doctrina de la Fe. (1984, 6 de agosto). *Instrucción sobre algunos aspectos de la «Teología de la Liberación»*. Disponible en versión electrónica en http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_sp.html

Congregación para la Doctrina de la Fe. (1986, 22 de marzo). *Instrucción Libertatis Conscientia sobre Libertad Cristiana y Liberación*. Disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19860322_freedom-liberation_sp.html

Congregación para la Doctrina de la Fe. (1995, 6 de junio). *Directrices sobre la formación de los seminaristas en los asuntos relativos al matrimonio y la familia*.

Congregación para la Educación Católica. (1988, 30 de diciembre). *Orientaciones para el estudio y enseñanza de la Doctrina Social de la Iglesia en la formación de los Sacerdotes*. Disponible en versión electrónica en <http://multimedios.org/docs/d000135/>

Consejo Episcopal Latinoamericano. (1955). *I Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Río de Janeiro. Documento General*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

Consejo Episcopal Latinoamericano. (1968). *II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín. Documento General*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

Consejo Episcopal Latinoamericano. (1979). *III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Puebla. Documento síntesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

Consejo Episcopal Latinoamericano. (1992). *IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Santo Domingo. Documento General*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

Consejo Episcopal Latinoamericano. (2006). *De Río a Santo Domingo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

- Consejo Episcopal Latinoamericano. (2007a). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Aparecida. Documento conclusivo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. (2007b). *Las cuatro Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Doig, G. (1994). *Diccionario Río-Medellín-Puebla-Santo Domingo*. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Juan Pablo II. (1979). *Constitución Apostólica «Sapientia Christiana» del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades y facultades eclesiásticas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Juan Pablo II. (1981, 14 de septiembre). *Laborem Exercens*. Disponible en versión electrónica en http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens_sp.html
- Juan Pablo II. (1981, 22 de noviembre). *Exhortación Apostólica Familiaris Consortio de su Santidad Juan Pablo II al Episcopado, al Clero y a los fieles de toda la Iglesia sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual*. Disponible en versión electrónica en http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_sp.html
- Juan Pablo II. (1987, 30 de diciembre). *Sollicitudo rei socialis, al cumplirse el vigésimo aniversario de la Populorum Progressio*. Disponible en http://www.ewtn.com/library/papaldoc/spanish/encyclicals/19871230sollicitudo-rei-socialis/19871230sollicitudo-rei-socialis_2.asp
- Juan Pablo II. (1990, 15 de junio). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Juan Pablo II. (1991, 1 de mayo). *Centesimus Annus sobre la cuestión social. Carta Encíclica del Sumo Pontífice Juan Pablo II en el I Cente-*

nario de la Rerum Novarum. Disponible en versión electrónica en <http://es.catholic.net/empresarioscatolicos/721/1057/articulo.php?id=10570>

Juan Pablo II. (1994, 2 de febrero). *Carta a las familias del papa Juan Pablo II*. Disponible en http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families_sp.html

Newman, H. (1932). *The idea of a University*. London, UK: Longmans, Green and Company.

Pablo VI. (1965, 8 de diciembre). *Mensaje del Concilio a los jóvenes*. Disponible en http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/speeches/1965/documents/hf_p-vi_spe_19651208_epilogo-concilio-giovani_sp.html

Pablo VI. (1968). *Encíclica Populorum progressio*. Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.

Pío XII. (1955). *Carta del 29 del mes de junio del año 1955*. Roma, Italia: Ediciones Vaticanas.

Pontificio Consejo para la Familia. (1983, 22 de octubre). *Carta de los derechos de la familia presentada por la Santa Sede a todas las personas, instituciones y autoridades interesadas en la misión de la familia en el mundo contemporáneo*. Disponible en versión electrónica en http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_19831022_family-rights_sp.html

Nuevo t3pico formativo: “Aprender a emprender”*

Horacio Ademar Ferreyra**

con la colaboraci3n de Rub3n Rimondino***

El actual escenario social (econ3mico, pol3tico y cultural) en el que cada uno de nosotros nos desempe1amos viene indicando insistentemente la insuficiencia de la educaci3n centrada en la atenci3n de las “necesidades b3sicas de aprendizaje”¹ mediante el desarrollo de las denominadas “competencias esenciales”² y el abordaje de un conjunto de “saberes

* El presente trabajo recupera y actualiza ideas y reflexiones desarrolladas en el art3culo publicado por Horacio Ferreyra en la *Revista Novedades Educativas* No. 148. Buenos Aires, Argentina, abril de 2003 y en la *Enciclopedia virtual de did3ctica y Organizaci3n Escolar* de la Universidad Aut3noma de Barcelona, Espa1a. Abril de 2006. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/HFerreyra-Aprender-Emprender.pdf>

** Posdoctorado en Ciencias Sociales Sociolog3a/Econom3a/Historia/Pol3tica (Universidad Nacional de Cordoba - Centro de Estudios Avanzados, Argentina); Posdoctorado en Ciencias Sociales, 3rea Sociedad y Educaci3n (Universidad Aut3noma Metropolitana, M3xico); Doctor en Educaci3n. Subsecretario de Promoci3n de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educaci3n de la Provincia de C3rdoba; docente e investigador de la Universidad Cat3lica de C3rdoba; investigador invitado por la Universidad Santo Tom3s (Colombia) y de la Red de Posgrado en Educaci3n A.C., M3xico; capacitador y consultor educativo a nivel nacional, provincial e internacional. Correo electr3nico: hferreyra@coopmorteros.com.ar

*** Contador P3blico y Profesor de ense1anza media y superior en Ciencias Econ3micas (UNC); diplomado en Gest3n de las Instituciones Educativas (FLACSO); Exdocente universitario y Subdirector de Educaci3n Media y Superior; directivo y docente titular de escuela secundaria; jurado de concursos y olimpiadas; capacitador, coordinador, presentador y disertante en jornadas y congresos; asesor, autor y coautor de notas, documentos y publicaciones varias relacionadas con el 3mbito educativo. Correo electr3nico: rubenrimondino@yahoo.com.ar

1 V3ase ONU (1990) y UNESCO (2000).

2 Lectura y escritura, expresi3n oral, c3lculo y soluci3n de problemas.

básicos”³. A efectos de que podamos sobrevivir en estas sociedades cada vez más multiculturales y competitivas, hoy por hoy se hace imperativo ampliar y enriquecer ese piso formativo desde una perspectiva más cívica y liberadora, que posibilite a las personas además de alcanzar esos conocimientos esenciales, continuar desarrollando plenamente sus capacidades intelectuales, prácticas y sociales, con miras a vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo durante toda la vida. Una educación con este propósito será aquella que promueva el ejercicio pleno de la ciudadanía, vivida en paz y que represente una verdadera transformación social.

En este marco, tanto en lo individual como en lo comunitario, cabe el interrogante acerca de qué aprendizajes necesitamos hoy, aquí y ahora. Son loables los esfuerzos puestos en enseñar y aprender a pensar, a observar, a comparar, a clasificar, a resumir, a interpretar, a criticar y evaluar, a imaginar y a crear... Pero no son suficientes. Habrá que madurar aprendizajes que permitan a las personas y a las organizaciones la construcción de alternativas de promoción humana que les permitan salir del círculo vicioso de la pobreza y la marginación.

Desde el punto de vista de los aprendizajes y en un análisis temporal, en la modernidad, los vaivenes evolutivos de las sociedades se caracterizaron, en menor o mayor medida, por el disciplinamiento, por su organización en torno a espacios limitados y acotados –también llamados espacios de encierro– mientras que en la posmodernidad emergieron ciertos indicios de malestar, conflicto y crisis en estos espacios, apoyados por el pasaje de la predominancia del Estado al mercado y del disciplinamiento al control.

En la modernidad, la formación del ciudadano le competía a la escuela regida por el Estado. En ella se transmitían saberes y técnicas, se

3 Conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes.

diplomaba y habilitaba para una cierta práctica. En la posmodernidad, en cambio, la capacitación continua y diversificada ya comenzaba paulatinamente a ser un requerimiento más del mercado.

Desde esta visión, y en el orden netamente educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1993, estimó la conveniencia de construir, de cara al siglo XXI, una educación sobre la base de cuatro tópicos fundamentales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. Consideramos que a estos cuatro pilares es preciso adicionar un quinto: “aprender a emprender” (Ferreyra, 1996), destinado a promover el desarrollo de cierto espíritu emprendedor y pionero, de la disposición para esforzarse para alcanzar un objetivo, de una actitud proactiva, que desde el hacer, con saber y conciencia, posibilite a las personas fijarse metas, hacer propuestas y tomar iniciativas, enfrentando con inteligencia, innovación y creatividad las dificultades, y desde sus fortalezas, aprovechando las oportunidades y superando las amenazas que se le presentan en el escenario actual. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO] 2000) reconoce la importancia de enseñar a aprender a emprender como un reto en los tiempos actuales.

De estos cinco aprendizajes, abordaremos en esta oportunidad sólo el último, por ser el menos aludido en la literatura actual y el que mayores retos nos depara en un futuro cercano.

La idea de enseñar a aprender a emprender no es nueva; desde la década del sesenta, en distintos países de Europa y América —y particularmente en Latinoamérica—, se está aplicando como una verdadera estrategia vinculada a la idea de hacer, obrar, operar, trabajar, organizar, preparar, aventurar, realizar y ejecutar una o varias actividades según un plan, programa o proyecto específico con plena autonomía y responsabilidad individual y social. Inicialmente se la asoció con la educación empresarial

(IFAPLAN, 1987), pero en la década del noventa también fue vinculada con el plano social, político, cultural y tecnológico.

En general, la idea de abordar la “emprendibilidad” (Ferreyra, 2004) desde la escuela tiene como propósito influir en los enfoques y comportamientos de los estudiantes, de tal forma que muestren una mayor capacidad para resolver problemas con iniciativa y creatividad, desempeñen paralelamente un papel más protagónico en la construcción de su propio proyecto de vida y, por ende, actúen como verdaderos promotores de la transformación de su entorno. Esto se logra mediante el abordaje de un conjunto de capacidades relacionadas con la iniciativa personal, la adaptación a los cambios, el desarrollo del pensamiento creativo, el espíritu crítico y el aprender a trabajar en y con la incertidumbre (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2001; Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevíá, Nieto, Robalino et ál., 2007).

Por ello, el éxito de los estudiantes dependerá particularmente de lo que aprendan haciendo en situaciones reales, fortaleciendo al mismo tiempo su capacidad de conocer, cooperar y vivir juntos.

Cabe aclarar que el abordaje del aprender a emprender no supone la inclusión de una nueva área, asignatura o espacio al currículo existente. Es más acertado pensar que se trata de un principio transversal que se integra a las propuestas educativas de los distintos niveles y modalidades de los sistemas formativos.

Todo esto nos lleva a la necesidad y urgencia de repensar un sistema educativo que genere espacios de aprendizaje en los que interactúen situaciones formativas en el terreno pedagógico del “como si” –también conocido como “representación”– y del “es”, como lo “real”. Ello supone revisar el currículo e incluir los contenidos y las estrategias necesarios

para abordar dicho aprendizaje desde la educación inicial hasta el nivel superior, procurando su inclusión de manera progresiva. Se comenzará con un acercamiento y una aproximación de tipo afectiva y experimental en el nivel inicial de educación; se intensificará, luego, a partir del conocimiento, la acción y aplicación a la propia vida en la educación básica y se profundizará mediante el análisis crítico y la intervención reflexiva, primordialmente en la educación secundaria por las características de la trayectoria y la edad de los estudiantes próximos a ejercer una ciudadanía plena, como también en el nivel superior, con miras a un ejercicio profesional ético y responsable.

Desde el punto de vista didáctico-pedagógico, dicha propuesta exige un aprendizaje focalizado en la práctica social a través de un trabajo centrado en proyectos preferentemente organizados a partir de los propios intereses y necesidades de los estudiantes. Esta nueva dimensión de las prácticas pedagógicas supone estrategias diferentes⁴ que parten no sólo desde la iniciativa preparatoria del docente, ni de la actividad propuesta por los estudiantes, sino de la realidad social que ambos comparten; desde sus propios niveles de comprensión, como precursores de la transformación y no como meros espectadores, aunque esos niveles de comprensión sean diferentes, debido al conocimiento y a la experiencia previa que cada uno posee.

A partir de allí, la problemática social se convierte en organizadora de la acción. Con este insumo, el grupo-clase identifica los problemas que se presentan en su entorno inmediato (local), sin perder de vista lo regional, lo nacional y lo internacional (global); distingue qué cuestiones podrán o no resolverse en su ámbito y, en consecuencia, qué contenidos será necesario abordar o retomar para construir y/o reconstruir soluciones alternativas.

4 Para ampliar información sobre las estrategias, véase Saviani (1986).

De esta manera, la comunidad estudiantil iniciará un proceso preparatorio, a través de la iniciación, actualización y/o profundización teórico-práctica de herramientas, no solo conceptuales sino también metodológicas, con el fin de resolver los problemas que originaron el proyecto.

Aquí adquiere significado y relevancia la asistencia y el apoyo brindado por el docente y su participación inteligente, sensible, creativa y efectiva en el diseño, la ejecución y la evaluación del proyecto más allá de la mera aplicación por *repetición* —el como si— o la *experimentación por la acción* —el es—.

Para ello, será necesario un sistema educativo que transmita, por sobre todas las cosas, valores y saberes esenciales, tales como la responsabilidad, la honestidad, la capacidad de adaptación, el sentido crítico, etc., para que, a partir de este basamento esencial, se puedan construir otras capacidades más específicas, referidas al “aprender a emprender”.

Este replanteo implica tener presente un sistema que asuma una educación que atienda la satisfacción de determinadas demandas del mundo laboral, pero que —a su vez— no descuide el desarrollo de potencialidades individuales de los estudiantes y los promueva a horizontes más abarcativos que representen verdaderos desafíos de emancipación, como parte de una formación integral, con una visión más amplia y acabada del entorno en el que les tocará ejercer en plenitud su ciudadanía.

Todo esto con el propósito de que el estudiantado se vuelva a la realidad social a la que pertenece, pero ahora dotado con los elementos necesarios para comprender y enfrentar sus problemáticas desde otra perspectiva, gracias a la intervención pedagógica situada y oportuna. De esta manera, la realidad se convierte en principio, causa, condición y fin de las prácticas emprendedoras, que ayudan a ver, sentir, pensar y —por sobre todas las cosas— a actuar en esa realidad inmediata.

Esto nos permite afirmar que la idea de enseñar y aprender a emprender en el siglo XXI está directamente vinculada a un trabajo pedagógico con y en proyectos, que supone la realización de una serie de actividades de diseño, puesta en práctica y evaluación de emprendimientos investigativos, de intervención comunitaria o productivos, con el propósito de alcanzar determinadas metas y posibilitar aprendizajes efectivos operando sobre lo cotidiano.

En este sentido, esas actividades se podrían agrupar en:

Los *proyectos de investigación o científicos*, que procuran que los estudiantes se apropien de conceptos, procedimientos y actitudes propias de la investigación científica, los cuales les permitan construir sistemáticamente nuevos conocimientos vinculados al área de influencia de la escuela. Aquí los alumnos realizan investigaciones similares a las de los científicos, pero en menor escala; por ejemplo: la realización de estudios sobre las reacciones de los seres vivos ante ciertos estímulos, la actividad económica de la región, los gustos y las preferencias de los adolescentes y jóvenes de la escuela, el rescate de la historia del pueblo o barrio, la configuración del tercer sector en la localidad, la contaminación ambiental; un censo o encuesta barrial o local; las ferias de ciencias, los trabajos de campo, etc.

Los *proyectos de intervención social o participación ciudadana*, que conducen a que los estudiantes se involucren a través de diferentes prácticas en actividades socio-comunitarias, actuando como ciudadanos inquietos y críticos, que solidariamente consideran los problemas que los afectan, se informan, proponen soluciones y las ponen en práctica; por ejemplo, campañas de educación vial, educación ambiental, educación sexual, convivencia, salud comunitaria, reforestación, acciones de apoyo escolar, capacitación, actividades recreativas para la tercera edad, pasantías en organizaciones sociales y productivas, entre otras posibilidades.

Los *proyectos tecnológicos o productivos*, que requieren que los estudiantes diseñen, pongan en práctica y evalúen procesos productivos y de comercialización de bienes y servicios; por ejemplo, organización y gestión de cooperativas escolares y/o juveniles para la producción de alimentos, artesanías, indumentaria, etc., o la prestación de servicios tales como lavado de autos, jardinería, animación de fiestas infantiles, reparación y mantenimiento de automóviles, construcciones, reparaciones e instalaciones edilicias, entre otros.

Cabe aclarar que los grupos antes mencionados podrán depender de muchos factores aleatorios que hacen el contexto y los tiempos disponibles en cada institución y comunidad educativa, pudiendo existir casos que combinen dos o más propuestas complementarias entre sí o bien dar origen a otras experiencias noveles que puedan brindar tanto o más y mejores procesos y resultados que las planteadas.

El trabajo con y en este tipo de proyectos tiene como objetivo que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos no sólo aprendan a competir por placer, a trabajar de manera autónoma y a cooperar con los demás de manera eficaz, sino también a conocer, hacer, ser y convivir con otros a partir de emprendimientos colectivos que integren las metas y los esfuerzos personales y colectivos.

En definitiva, el desafío principal de esta propuesta educativa estará focalizado en la formación de personas que buscan el bien propio y el de los demás, dueñas de sí mismas, con capacidad para conocer, comprender, ser, hacer, enriquecer y transformar el mundo de lo cotidiano con su aporte inteligente y creativo en co-operación con los demás, no sólo en el lapso de su trayectoria como estudiantes, sino durante toda su vida.

Pero para que esto sea realidad, se requiere pasar de un estado de preocupación individual a otro de ocupación colectiva⁵ que contribuya con la formación de personas maduras, con capacidad para ser felices pese a que tengan que convivir en el estado de incertidumbre, presiones y cambios permanentes que caracteriza a los tiempos actuales.

Referencias

- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevía, R., Nieto, M., Robalino, M. et ál. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)*. 29 y 30 de marzo de 2007 Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Ferreya, H. (1996a). *De la educación comercial básica al Polimodal*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ferreya, H. (1996b). *Educación para el trabajo, trabajo en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Ferreya, H. (2003). Enseñar a “aprender a emprender”: orientaciones metodológicas. *Revista Novedades Educativas*, (148).
- Ferreya, H. (2004). *Transformación de la educación media en la Argentina*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

5 En el que se integren gobernantes, directivos, docentes, representantes de organismos internacionales, padres, estudiantes, expertos, voluntarios y empresarios.

- Ferreyra, H., Gallo, G. y Zecchini, A. (2007). *Educación en la acción para enseñar a aprender a emprender*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseño y gestión de una educación auténtica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Guerrero, L. (s. f.). Algunas competencias requeridas por los nuevos escenarios del siglo XXI. *Alerta Educativa*, (73).
- IFAPLAN. (1987). *Nuevos temas y lugares educativos. Jóvenes en transición 2*. Madrid, España: IFAPLAN, Ministerio de Educación y Cultura de España.
- IFAPLAN. (2002). La educación, un compromiso de todos. *Revista Compartir*, (45). Barcelona, España: Fundación Espriu.
- La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿límite o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, (16).
- Organización de Naciones Unidas. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación para todos*. Jomtiem, Tailandia: ONU.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2001). *Reforma Joven*. Asunción, Paraguay: MEC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000. Informe final*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2002). *Informe final. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: UNESCO - PRELAC.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximación*.

maciones te3ricas y aplicadas. Madrid, Espa1a: Fundaci3n Infancia y Aprendizaje.

Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. San Pablo, Brasil: Cortez.

Shweizer, M. (2000). *Aprender a vivir*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado - MPE.

Tapia, M. N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*

Horacio Ademar Ferreyra** y Gabriela Peretti***
con la colaboración de Silvia Vidales**** y Yazmine Alegre*****

-
- * El presente trabajo ha sido escrito con base en la Conferencia Magistral “Desarrollo de Competencias Educativas Prioritarias”, brindada en el 2003 por el Dr. Horacio Ferreyra en la Pontificia Universidad Católica Argentina (Sede Paraná, Argentina). La posterior revisión y actualización dio lugar a una ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, realizado en Buenos Aires (Argentina) en septiembre de 2010.
- ** Posdoctorado en Ciencias Sociales Sociología/Economía/Historia/Política (Universidad Nacional de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados, Argentina); Posdoctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación (Universidad Autónoma Metropolitana, México); Doctor en Educación. Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba; investigador invitado por la Universidad Santo Tomás (Colombia) y de la Red de Posgrado en Educación A.C., México; capacitador y consultor educativo a nivel nacional, provincial e internacional. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar
- *** Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación; Coordinadora General del Equipo de Gestión Curricular de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Córdoba. Correo electrónico: perettigabriela@cooplapara.com.ar
- **** Profesora y Licenciada en Letras Modernas; estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior. Se desempeña en Institutos Superiores de Enseñanza en la formación de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Ha sido también docente titular de varias cátedras de Práctica de la Enseñanza en Lengua y Literatura y de Expresión Oral y Escrita (Universidad Siglo XXI y Universidad Blas Pascal); capacitadora de la Red Federal de Formación Docente Continua; asesora en Lengua y Literatura de numerosas instituciones educativas. Actualmente, es coordinadora del Plan Provincial de Lectura y Referente Curricular en Lengua de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- ***** Profesora en Psicopedagogía. En la actualidad ejerce la docencia en el nivel secundario; es responsable de cursos de orientación vocacional y ocupacional realizados en la provincia de Córdoba, y es tesista de la Licenciatura en Psicopedagogía Institucional, en la Universidad Blas Pascal de Córdoba. Correo electrónico: yazmineal@hotmail.com

Reflexiones iniciales

La caracterización de la sociedad actual como *civilización sociocognitiva* supone fenómenos que atraviesan lo social, lo político, lo ético, lo económico, lo cultural, lo educativo... , con diversidad de efectos y consecuencias en todos los campos. Con la mirada centrada en el sistema educativo, diferentes autores destacan las nuevas demandas que exigen una redefinición de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de contenido escolar y de las relaciones entre estos.

Tales demandas hacen evidente la necesidad de diversas renovaciones en los modelos didácticos. Así, el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. Esto no conduce, sin embargo, a un recorte arbitrario del currículo o a la incorporación de nuevos contenidos a las propuestas curriculares. Se trata de pensar en la adquisición y el desarrollo de aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) inherentes a los núcleos de aprendizajes prioritarios¹, que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Las capacidades contempladas en este artículo no son las únicas que se pueden abordar en la escuela, pero son *fundamentales* por estar estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades del currículo, por

1 En la República Argentina y en el marco de la Ley de Educación Nacional, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para los diferentes niveles y ciclos fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación Nacional, y fueron aprobados por las autoridades educativas de todas las jurisdicciones en la sesión del Consejo del 13 de octubre de 2004.

resultar más potentes para la *apropiación de conocimientos* y constituir un requisito para seguir aprendiendo. Por otra parte, si bien para su análisis van a ser abordadas por separado, es fundamental tener presente que, en las prácticas, aparecen fuertemente vinculadas.

Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades implica, entonces, una nueva lectura de los marcos y materiales curriculares vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados –tanto docentes como estudiantes– de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos. En consecuencia, contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

Democratización en el acceso y apropiación del conocimiento

En reiteradas ocasiones se afirma que la esperanza de la sociedad, en el siglo XXI, está depositada en la distribución equitativa del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, como derecho humano, bajo la expectativa de que la concreción de este objetivo contribuirá a movilizar los otros derechos humanos. En este marco, en el que “educar es humanizar”, re-significamos y re-enunciamos las capacidades consideradas fundamentales para enfrentar los desafíos de una vida más digna para todos.

La necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los estudiantes es una constante en el debate pedagógico. Más allá de las respuestas teóricas que se han dado a esta inquietud, lo cierto es que la sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países atenta contra la calidad de la educación.

En el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2007), *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*, se señala que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Por ello, afirmamos que enseñar a aprender a aprender, a convivir y a emprender en la escuela del siglo XXI se ha vuelto un imperativo si se pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana, social, política –regional, nacional y mundial– y además, conciliar esta ineludible responsabilidad social con un proyecto personal de vida².

Se demanda a la educación relevancia y pertinencia, es decir, que promueva aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que, a la vez, considere las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive. Pero ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las presiones de los distintos actores sociales, “se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes debieran ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas” (UNESCO, 2007, p. 38).

Al llegar al aula, la decisión sobre qué enseñar debería realizarse considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar³. Responder a estas diferentes exigencias no es una tarea fácil; por el contrario, implica optar

2 Para ampliar, véase Ferreyra y Peretti (2006).

3 Para ampliar, véase Coll y Martín (2006).

—tras reflexionar— sobre lo imprescindible y lo deseable: una diferenciación que, sin estar exenta de dificultades, puede servir de ayuda para seleccionar qué contenidos enseñar y qué capacidades desarrollar, puesto que, de no hacerlo, pueden derivar consecuencias importantes para el futuro aprendizaje.

Capacidades: algunas aproximaciones conceptuales

Desde la perspectiva que orienta este artículo, *capacidad*⁴ implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas, cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. En tanto potencialidades inherentes a los sujetos y en tanto que estos procuran desarrollarse a lo largo de toda su vida, suelen clasificarse como macrohabilidades o habilidades generales, talentos o condiciones de las personas que les permiten tener un mejor desempeño o actuación en la vida cotidiana.

Es así como las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos que garantizan la formación integral de la persona, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Por este carácter integral e integrador, las capacidades atraviesan de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deben ser abordadas por las distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

4 A diferencia de la capacidad, la *competencia* es inherente al mundo social: es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o “los mercados” (de consumo, del trabajo, profesionales, etc.). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares. Para ampliar, véase el documento *Desarrollo de Capacidades EGB 3 - Polimodal* realizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación et ál. (2001).

Se pueden alcanzar diferentes grados de desarrollo de una capacidad y esta se va perfeccionando con la práctica. En este sentido, una capacidad es un aprendizaje permanente que, según su nivel de evolución y perfeccionamiento, supone el manejo adecuado de determinadas destrezas y habilidades. Son complejas en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a las personas a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación sino que posibilitan un manejo contextualizado que depende de la persona que las utiliza.

Existe discusión acerca de si corresponde hablar de *construcción* o de *desarrollo* de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término —que implica un proceso orgánico de crecimiento y progreso— es más apropiado que el de construcción, el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas cuidadosamente de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde *fuera* de la persona del estudiante. Así, el desarrollo y adquisición de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera: un docente puede informar y proporcionar ayudas al estudiante con la intención de promover o estimular el desarrollo y la adquisición de capacidades, pero los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basadas en intereses mutuos y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles que permitan modificar lo planificado, a medida que las condiciones cambian y se avanza en el desarrollo.

Acerca de las capacidades fundamentales

Las capacidades fundamentales se caracterizan por un alto grado de complejidad, se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina —desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas— contribuye al fortalecimiento, desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales, ya que estos logros se alcanzan al

operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo y lo enriquece.

Para poder cumplir entonces con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y la adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios. Tales capacidades son:

- ◆ Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- ◆ Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- ◆ Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- ◆ Comprensión y explicación de la realidad social y natural empleando conceptos, teorías y modelos.
- ◆ Pensamiento crítico y creativo.

Las capacidades enumeradas no son las únicas que deben abordarse en la escuela, pero sí son aquéllas que todos los estudiantes tienen que desarrollar, pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente⁵.

Comprensión y producción de textos orales y escritos

Asumir la enseñanza desde un enfoque centrado en las prácticas de oralidad, lectura y escritura, entendidas en tanto acciones lingüístico-comunicativas, mediadas por la sociedad y la cultura y que suponen numerosas estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo, de las cuales

5 Para ampliar, véase Ferreyra y Peretti (2008).

los estudiantes deben apropiarse, implica considerar como eje central de la acción didáctica y como aprendizaje prioritario la capacidad de comprensión y producción de textos orales y escritos. Esta capacidad supone el abordaje de las actividades lingüísticas claves: *hablar, escuchar, leer y escribir* en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que les dan sentido. Por su carácter generico y transversal a todos los aprendizajes, el desarrollo de esta capacidad es incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares.

Desde un punto de vista cognitivo, *comprender* es una acción compleja que se realiza por medio de distintas estrategias de diferente índole, encaminadas a lograr una representación *semántica* del contenido del texto y de sus implicancias —lo que el texto dice y le dice al lector— y *pragmática*: por qué y para qué lo dice.

Ser capaz de *producir* textos orales o escritos supone ante todo estar en condiciones de construir un mensaje que permita dar respuesta a una necesidad de comunicar sentido y establecer una interacción socio-comunicativa. Esta producción requiere representarse la escritura como un problema por resolver, ya que escribir demanda poner en juego una serie de saberes: conocimientos lingüísticos (gramática oracional y textual, aspectos normativos, etc.), conocimiento del tema, conocimientos sobre el proceso de composición (planificar, redactar, revisar, corregir) y conocimiento de las estrategias para resolver las demandas de la situación comunicativa.

La capacidad de comprender y producir textos orales y escritos se vincula plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se sabe y se necesita, en forma oral o por escrito, lo cual allana el camino a la inclusión y la igualdad.

Abordaje y resolución de situaciones problemáticas

Un problema puede definirse como toda situación nueva o sorprendente que un individuo o un grupo desea modificar y de la cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo (Pozo, Postigo y Gómez, 1995). Por ello, la descripción de una situación no retrata un problema hasta que no se incluye en el análisis a la persona que intentará modificar dicha situación; es decir, existen situaciones que no serían consideradas un problema si quien las resuelve ya sabe cómo hacerlo⁶.

Existen al menos dos modos diferentes de resolver los problemas con los que nos enfrentamos: uno, la transmisión cultural directa de la solución de dichos problemas de manos de alguien que ya no lo considera un problema, con indicaciones precisas de cómo se resuelve y con alguna clase de entrenamiento que permita automatizar su solución; el otro modo consiste en dejar que sea el propio individuo quien explore el problema y vaya construyendo soluciones adecuadas, con o sin ayuda y supervisión de expertos.

Si lo que preocupa no es tanto enseñar una respuesta de la manera más rápida posible sino utilizar cada problema que se va presentando como una nueva oportunidad para la adquisición y desarrollo de las capacidades de la persona, entonces será necesario dar tiempo al estudiante para que se involucre en el problema e intente encontrar modos de abordarlo por sus propios medios. Esto supone formarse una idea integral de la situación a la que se refiere el problema, identificar los aspectos que lo componen y los sujetos implicados; buscar varios caminos para solucionarlo (obtener datos, verificarlos, dar respuesta a lo que se ignora),

6 Con el tiempo, sea por entrenamiento específico o por el propio desarrollo normal (evolución cognitiva e interacciones sociales), adquirimos progresivamente procedimientos de solución a diferentes tipos de situaciones que van dejando de ser problemas. A lo largo de nuestra vida, aprendemos modos de eliminar problemas culturalmente identificados, desde el dominio de la gramática hasta los juicios sobre la validez de un silogismo.

seleccionar uno, aplicar el camino elegido, recorrerlo para solucionar el problema. Esto implica ser capaz de codificar, almacenar, recuperar y transformar la información, además de monitorear y evaluar la propia actuación.

En el ámbito de la propuesta didáctica, resulta imprescindible poder diferenciar entre problemas y ejercicios. Mientras estos tienen por finalidad el desarrollo de destrezas que se aplicarán luego a situaciones idénticas o muy similares a las que se utilizaron durante el entrenamiento, los problemas buscan el desarrollo de una habilidad compleja cuyo campo de acción se pretende que sea tan amplio como sea posible. Así, si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de abordaje y resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, apoyadas en los contenidos de las distintas áreas curriculares. Pero para ello es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; si son fructíferas o no y qué podrían hacer en lugar de eso. Decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde finalmente que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles.

Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos

La comprensión del mundo que nos rodea en toda su complejidad es una capacidad humana que se desarrolla a través de diversas intervenciones culturales, entre las cuales la enseñanza escolar ocupa un papel central debido a su carácter sistemático, gradual y planificado.

Las construcciones mentales que utilizamos para comprender el mundo y materializar esa comprensión en mensajes comunicables son los conceptos, los modelos y las teorías. Desde la tarea docente, desarrollar estas

construcciones cognitivas y ayudar a los estudiantes a que puedan usarlas para “leer los mundos” supone intervenciones tales como: proporcionar claves disciplinares para establecer un recorte adecuado de un fenómeno o situación; ayudar a reconocer lo que permanece y lo que cambia; acompañar en la identificación de los hechos que desencadenan un suceso o fenómeno, o que son consecuencias de este; enseñar a tener en cuenta los múltiples factores que operan en una situación (multicausalidad); enseñar a tener en cuenta las diversas interpretaciones de hechos y acontecimientos a través de la historia y en diferentes culturas; ayudar a reconocer los condicionantes geográficos, históricos y éticos de los avances científicos y tecnológicos, entre otras.

Todo esto implica que la capacidad pueda enriquecerse como resultado de un proceso conciente de aprendizaje impulsado por la acción educativa, situándose en el punto de vista de un contexto determinado de producción de conocimiento (por ejemplo, la historia, la biología, la matemática, la tecnología, etc.) y empleando las preguntas relevantes, los modelos explicativos, las formas de pensar y de hacer propias de estos contextos, como herramientas para abordar el estudio de una situación, un objeto, un fenómeno o un proceso. Pero esta capacidad también puede ser necesaria al plantearse preguntas sobre una situación, un objeto, un fenómeno o un proceso complejo para el que no sea suficiente la lectura particular de una disciplina científica, por lo que en estos casos se requieren intervenciones planificadas a nivel de la escuela que signifiquen oportunidades para que surjan estas preguntas multi o inter-disciplinares y que luego puedan derivarse a tratamientos disciplinares convergentes.

Utilizar de manera significativa y relevante los conocimientos adquiridos para analizar más profundamente una situación, un objeto, un fenómeno o un proceso del contexto natural y social permitiría operar sobre la realidad con mayor conocimiento y compromiso.

Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar

El valor de la educación reside hoy más que nunca en su potencial para contribuir a la construcción de un *mundo para todos*. Esto sólo será posible en la medida en que la escuela ofrezca a los estudiantes experiencias en las que el aprender a ser, a saber y a hacer se plantee como una empresa colectiva, basada en el *saber convivir*, en un simultáneo reconocimiento de lo que en tanto sujetos humanos los iguala y de todo lo que los hace diferentes.

Esta capacidad se refiere a la posibilidad de interacción y supone el desarrollo y adquisición de habilidades para receptar las ideas de los demás (escucha activa) y exponer las propias, contribuir a lograr los objetivos del trabajo conjunto, mejorar las prácticas cooperativas, apreciar los frutos de esas prácticas, cooperar con el desarrollo del entorno y valorar la tarea grupal.

Receptar las ideas de los demás y exponer las propias implica aprender con otros y de otros. Tanto la expresión como la escucha atenta y solidaria son requisitos básicos para el desarrollo de esta capacidad.

Elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos son algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo con otros. La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se aprende (o no) a valorar el trabajo conjunto y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral-profesional de los estudiantes.

Los problemas son resueltos por el equipo y quienes intervienen en él desarrollan las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de conflictos y responsabilidad por los resultados.

La capacidad de trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar supone *reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente. De esta manera, colabora con el proceso de aprendizaje en el que nos reconocemos como* ciudadanos en un mundo complejo, culturalmente diverso y desigual. La escuela debe propiciar que los estudiantes superen el egocentrismo y potencien su capacidad para distinguir entre el propio punto de vista y la perspectiva de los demás.

Pensamiento crítico y creativo

En el contexto actual —caracterizado por profundos procesos de transformación, en el que impera lo audiovisual, donde los medios de comunicación tienen una presencia y un poder enormes y pueden reducir el ser ciudadano a un mero ser espectador, donde todo queda al mismo nivel de significación, etc.— reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad del ciudadano para conmovirse, para discriminar, para pensar y actuar. Se trata de formar ciudadanos críticos y creativos, capaces de dirigir su visión, de observar, de situarse en el mundo, de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo y, así, poner en práctica nuevas ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un nuevo orden social.

El pensamiento contiene aspectos críticos y creativos. Es importante, por lo tanto, que cualquier tentativa de mejorar las capacidades del pensamiento preste atención a ambas dimensiones. El pensamiento crítico es necesario para analizar discusiones y para la toma racional de decisiones, mientras que el pensamiento creativo es necesario para desarrollar alternativas deseables. El pensamiento creativo implica la generación de ideas, el pensamiento crítico se refiere a su evaluación. Ambos se correlacionan.

Pensar críticamente es buscar argumentos para asumir o refutar lo que se sabe o piensa. El pensamiento crítico cuestiona las creencias infundadas, los prejuicios, y trata de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenidas. De la misma manera, examina los supuestos conocimientos,

rescata lo que tengan de verdad y tantea nuevas verdades, reconociendo que ellas son construcciones humanas susceptibles de nuevas críticas y refutaciones.

En síntesis, el pensamiento creativo complementa al pensamiento crítico, le da libertad para generar nuevas ideas y arribar a una solución original e innovadora. En este sentido, aprender a pensar de manera crítica y creativa es aprender a ser sujeto, es aprender a construir la propia subjetividad, es valorarse como ser capaz de producir significados e interpretar el mundo, es atreverse a pensar, a hacer y a ser.

El breve desarrollo de cada capacidad que hemos presentado nos ha permitido mostrar el estrecho lazo que existe entre el desarrollo de cada una de las capacidades fundamentales y la adquisición o despliegue de las otras. Más aún: es posible afirmar que el desarrollo y la adquisición de una capacidad se potencia cuando se pone en el marco del trabajo con otras.

El trabajo en las escuelas

Asumir con responsabilidad el desarrollo de un currículum centrado en el trabajo con capacidades supone un cambio en la cultura pedagógica de los docentes y de la institución escolar. Es preciso el trabajo en equipo para operar sinérgicamente, ya que en el desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales están comprometidas todas las áreas desde la especificidad de contenidos que les es propia y, simultáneamente, con la mirada puesta en la interrelación de los conocimientos. En consecuencia, focalizar la enseñanza en el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades fundamentales implica aprendizajes cuya consecución no es responsabilidad exclusiva del accionar de un área, asignatura o disciplina determinada, sino que requiere de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre distintos campos del saber y del hacer.

Cabe aclarar que no es suficiente la mención de las capacidades en las planificaciones anuales, sino que deben estar presentes en la preparación de cada instancia de aprendizaje. Esto supone que, al preparar las clases, el docente deberá tener en cuenta las capacidades que se incentivarán en ella, así como la planificación de la evaluación del grado de desarrollo que los estudiantes han logrado.

Las principales técnicas didácticas que se sugieren para el desarrollo y la adquisición de las capacidades, así como para la adquisición de conocimientos y la asunción de actitudes y valores son el *aprendizaje basado en problemas*, el *aprendizaje orientado a proyectos*, el *estudio de casos* y el *aprendizaje cooperativo*. Las estrategias de enseñanza surgirán de las adaptaciones y contextualizaciones que el docente realice de estas técnicas. Por otra parte, se procurará que las actividades permitan al estudiante desempeñar un papel activo, dándole la oportunidad de planificar, de participar en el desarrollo de las tareas y de sus resultados, y de revisar y mejorar sus esfuerzos.

Es necesario que el estudiante comprenda la importancia del desarrollo y la adquisición de sus capacidades para su crecimiento integral y desempeño exitoso en el mundo actual. Por ello, el docente debe reconocer las habilidades y estrategias implícitas en la capacidad que pretende desarrollar, valorar el nivel alcanzado al respecto por los estudiantes, comunicar el sentido y la importancia de su adquisición y explicar en qué consiste.

Orientar la acción de enseñanza hacia el desarrollo y la adquisición de capacidades supone convertir a la escuela y al aula en verdaderas comunidades de aprendizaje, cuyas características distintivas inciden decisivamente en los procesos, en las modalidades y en los criterios de evaluación, si es que estos pretenden ser coherentes con el enfoque en cuestión. Para ello, será importante entonces tener en cuenta que:

- ◆ Si una de las condiciones básicas del desarrollo y de la adquisición de capacidades es que se ofrezca al estudiante la posibilidad de participación en variadas y asiduas ocasiones de aprendizaje, auténticas y situadas, la evaluación ha de adscribir también a esta condición, configurándose a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y la posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución, no determinen explícitamente las acciones adecuadas.
- ◆ El aprendizaje no es una empresa individual y solitaria sino una tarea compartida, en la que se involucran cooperativamente los estudiantes, los docentes, también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno y los recursos e instrumentos que están a disposición. Ninguna evaluación será *auténtica* en la medida en que no tome en cuenta estos factores.
- ◆ En la búsqueda y construcción de conocimientos importa no sólo la capacidad personal que se pone en juego, sino también los valores compartidos y el espíritu cooperativo.
- ◆ El sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.
- ◆ La evaluación ha de permitir a los estudiantes la toma de conciencia acerca de sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello, es necesario que los procesos de evaluación, más allá de su valor instrumental en función de la acreditación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.

- ◆ En tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente, según el individuo, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.
- ◆ Dada la importancia de la actividad metacognitiva en el efectivo desarrollo y adquisición de capacidades, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus “modos” de afrontar y resolver situaciones nuevas, los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección, la adquisición de autonomía.
- ◆ Es fundamental que, en una situación de evaluación, exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de *saber* y *poder hacer*. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue *sentido* a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella como participante y no como objeto.
- ◆ Al momento de decidir *qué* evaluar, ha de tenerse en cuenta que los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los estudiantes adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza para el desarrollo y la adquisición de capacidades, el desafío radica en considerar el error como punto de partida para la corrección y la mejora, radica en entender la evaluación desde una perspectiva holística, como herramienta pedagógica que brinda información acerca del momento en que se encuentra el estudiante en el desarrollo de cierta potencialidad; una evaluación, por consiguiente, adaptada a los diferentes estilos de aprendizaje, que plantea alternativas a la situación de los diferentes estudiantes y sus posibilidades; que pretende saber más que cuánto sabe el estudiante, cómo

lo sabe, ya que su objetivo no es valorar el contenido sino el grado o nivel de desarrollo de la capacidad en cuestión.

Referencias

- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevía, R., Nieto, M., Robalino, M. et ál. (2007). Educación de calidad para todos. *Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). 29 y 30 de marzo de 2007. Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Casas, L., Briceno, D. y Palomino, G. (2007). *Guía para el desarrollo de capacidades*. Lima, Perú: Ministerio de Educación de la República de Perú.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de la educación básica. *Transatlántica de Educación*, 1 (1), 69-78.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). La vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC*, 3, 6-28.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ferreyra, H., Carandino, E., Peretti, G., Caelles, S., Gallo, G., Millen, D., Kit, I. y Eberle, J. (2005). *Claves de buena calidad para la educación básica argentina. Diagnósticos, desafíos y propuestas*. Córdoba, Argentina: Mimeo.

- Ferreya, H. y Orrego, S. A. (Eds.). (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos... *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3). Recuperado el 2 de junio de 2009 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/2702Ademar-Maq.pdf>
- Ferreya, H. y Orrego S. (coord.). Peretti, G., Fontana, M., Pasut, M., Seara, R. Del C., Caelles Arán, S., Eberle, J., Kowadlo, M., Bodoira, S., Millen, D. y Schneider, C. (2007). *Competencias Prioritarias en la Educación Primaria*. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Documento inédito.
- Ferreya, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseño y gestión de una educación auténtica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación. (2002). Las competencias educativas prioritarias. Un compromiso con la calidad. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*, (2). Serie de Materiales de Desarrollo Curricular. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2001). *Desarrollo de Capacidades en EGB 3 y Educación Polimodal*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. (2006, diciembre). *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (3). Recuperado el 3 de junio de 2009 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Documentos de referencia*. Disponibles en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/background-papers/>

Pozo, J. I., Postigo, Y. y Gómez, M. A. (1995). Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias. *Alambique- Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (5).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Economic and Social Council. (2003). *Right to education: Scope and implementation. General comment 13 on the right to education (Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)*. Recuperado el 12 de junio de 2009 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113e.pdf>

Enseñar a leer. O de cómo mediar sin interponerse*

Silvia Vidales**

Enseñar a leer no es enseñar una técnica; es enseñar una búsqueda, un modo de encontrar (se) y también de perder (se)

Bien podría el lector —confiado en la transparencia de intencionalidades del autor y guiado por el carácter indicial del título (o al menos del primer segmento de este)— anticipar que muy probablemente acaba de instalarse frente a un texto en el cual habrán de discutirse unas ciertas tácticas, unas determinadas estrategias, algunas técnicas destinadas a dar cuenta de *cómo se hace esto de enseñar a leer*. Le cabría también el derecho de pensar que la temática ha de girar seguramente en torno a la primera alfabetización —la de los primeros años escolares— en cuyo marco ya es

* Aquí se recuperan, reelaboran y amplian algunas ideas desarrolladas en la ponencia Enseñar a leer mediando lecturas: una empresa cultural, presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, realizado en Buenos Aires (Argentina), en septiembre de 2010.

** Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior. Se desempeña en institutos superiores de enseñanza en la formación de docentes de educación primaria y de educación secundaria. Ha sido también docente titular de varias cátedras universitarias vinculadas a la práctica de la enseñanza en lengua y literatura y de expresión oral y escrita. Capacitadora y asesora. Actualmente es Coordinadora del Plan Provincial de Lectura y Referente Curricular en Lengua de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

tradicional desempolvar la vieja¹ “querrela de los métodos”² para enseñar a leer y escribir. Y esto porque el *enseñar a leer* se entiende siempre como un imperativo de la alfabetización inicial, porque después —se piensa— los estudiantes *ya aprendieron a leer* y, por lo tanto, lo que les corresponde es *leer* y, al docente, *hacer leer*.

Pero no. La propuesta es otra, y consiste precisamente en aportar algunas líneas de reflexión que nos permitan acercar algunos argumentos a las siguientes proposiciones:

- ◆ *Enseñar a leer* no es enseñar una técnica y sus modos de aplicación, sino *enseñar una búsqueda* a través de la trama de significados que el texto teje y que el lector desteje (a veces, enredándola más).
- ◆ Enseñar a leer no es dar herramientas para construir certezas (por ejemplo, *explica qué quiso decir el autor... ¿cuáles son las ideas principales del texto?*), sino *enseñar a pelear con la incertidumbre*, porque ningún texto es totalmente unívoco (algunos no lo son nunca) y ningún lector “se las sabe todas”.
- ◆ Enseñar a leer no es tarea privativa de los maestros de los primeros grados; todo empieza mucho antes —“desde la cuna”, dice Reyes (2003b) y “antes de los textos escritos”, agrega Cabrejo-Parra (2001)—, atraviesa todos los niveles y ciclos de la escolaridad obligatoria y alcanza —con sus particularidades— a la actividad académica propia de los estudios de nivel superior. Empieza mucho antes, se proyecta, sigue, no acaba... Correlativamente, nunca se *aprende a leer de manera completa, definitiva y para siempre*. La búsqueda continúa... ¿Acaso nuestros lectores no están buscando ahora frente a

1 Aunque no tan vieja, si tenemos en cuenta algunos debates —todavía acalorados— que suelen suscitarse en las salas de maestros y en los encuentros de capacitación docente, y está bien que así sea, ya que por lo menos “allí está pasando algo”.

2 La expresión alude al libro de Berta Braslavsky, publicado en 1962, *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*.

este texto? E imaginamos que hace tiempo, ya que desalojaron los pupitres de su escuela primaria.

También me interesará, en este artículo, plantear algunas discusiones con base en ciertos interrogantes que, según me parece, se desprenden de las proposiciones antes sugeridas:

- ◆ ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que *a leer se enseña*?
- ◆ ¿De qué naturaleza es este acto pedagógico —aunque no sólo escolar— de *enseñar a leer*?
- ◆ ¿De qué orden es *lo que se enseña* cuando se enseña a leer?

Desde atrás y hacia delante

La lectura (y también su enseñanza y su aprendizaje) constituye una práctica sociocultural que se utiliza, se aprende y se enseña en contextos determinados, cuyas representaciones, concepciones y usos inciden de manera decisiva en las relaciones que los “aprendices” establecen con dicha práctica y en lo que entiendan y crean que ella es. Trataré de hacer un recorrido breve —y por lo tanto no tan prolijo, ni mucho menos exhaustivo— de algunos de los modos en que estos vínculos se han expresado en el contexto escolar de enseñanza-aprendizaje de la lectura, siempre teniendo en cuenta la advertencia de Ferreiro (1996) acerca de que, si bien la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria de la historia de las ideas sociales acerca de la cultura escrita y de las prácticas letradas que le son propias, no constituye un reflejo directo puesto que el contexto escolar (y el de cada escuela) opera transformaciones y traducciones desde una lógica propia que obedece a diferentes factores, que trascienden los alcances de este artículo.

Una dilatada tradición disciplinar y didáctica, fundada en una concepción de la lectura como simple proceso de decodificación, redujo durante

mucho tiempo las propuestas escolares de lectura a actividades de descifrado, de deletreo, que, como afirma Viñao (2002), “constituía, sin duda, una disciplina o sujeción de la mente, y por tanto del cuerpo, a un proceso en sí mismo carente de sentido ... lecturas disciplinadas y, en cuanto al sentido, sometidas...” (p. 349).

Se concebía a estas forzosas y esforzadas tareas como requisito previo y reaseguramiento de adquisición de la destreza lectora, asociada prioritariamente con la habilidad para *leer en voz alta*, esto es, saber “oralizar el texto”. En una secuencia de construcción estrictamente escolar, vendría luego el momento de la *lectura silenciosa*, destinada sobre todo a la actividad de estudio.

Esta tendencia a secuenciar el aprendizaje según una lógica de desagregado del objeto, se pone de manifiesto también en los llamados “pasos o momentos de la lectura”: lectura mecánica, lectura expresiva, lectura comprensiva; todas ellas etapas que el estudiante debía recorrer para conseguir el “*estatuto escolar* de lector” (Viñao, 2002; añadidas las cursivas) y para cada una de las cuales la acción de enseñanza tenía cuidadosamente prevista una serie *ad hoc* de ejercicios y rutinas.

Permítaseme, antes de continuar con el recorrido, derivar de lo expuesto algunas consideraciones:

- ◆ La dupla *lectura en voz alta* - *lectura silenciosa* y cada una de sus caras constituyen un fin en sí misma: dos destrezas que *hay que aprender*. La primera de ellas, para alcanzar precisión, fluidez y rapidez, y la segunda, para acceder al contenido del texto. Lo que nos interesa especialmente remarcar es la total desvinculación de estas modalidades, de los propósitos de lectura, de los contextos y situaciones en los que una y otra práctica se ejercen. Si bien en el contexto social extraescolar ambas modalidades están claramente presentes y obe-

decen a funciones de la lectura (el *para qué* se lee) bien diferenciadas, la escuela parecía construir un simulacro en el que ambas prácticas eran *enseñadas*, pero en una versión estrictamente escolar.

- ◆ Las etapas de la lectura a las cuales he hecho referencia refrendan el formato *escolar* de las prácticas, en tanto suponen una secuencia según la cual *para poder comprender lo que se lee hay que esperar*. Lo de lectura mecánica ratifica con desparpajo aquello que decía Viñao (2002) y que ya citaré: “disciplina o sujeción de la mente”, “proceso en sí mismo carente de sentido”, “lecturas disciplinadas y, en cuanto al sentido, sometidas”. Esto trae como consecuencia que el estudiante –concebido no un lector novel, sino sólo como *aprendiz de lector*– se aísle en torno a formas (las grafías) sin ningún significado y menos aún valor cultural (Medina y Bruzual, 2006)³.
- ◆ Por otra parte, se convierte a la expresividad de la lectura en voz alta casi en un ornamento (hijo de la declamación), en tanto es producto del respeto a unas ciertas prescripciones vinculadas con “pronunciar bien”, “respetar los signos de puntuación”, “atender a la entonación”, “variar el tono de voz y ajustar el volumen de la emisión”, etc. La expresividad, así, se adquiere por entrenamiento y no como construcción alcanzada a través de la interpretación del sentido, interpretación de lo que dice ese texto, de lo que *me* dice y de cómo lo está diciendo. Nuevamente, el sentido se encuentra desplazado, postergado “para más adelante”, cuando “seas más grande” y “ya sepas leer”.
- ◆ Esta pseudo secuencia de aprendizajes –*seudo* en tanto no obedece a un intento de acompañamiento de la lógica de posibilidad de las adquisiciones, ni menos aún a la curiosidad o las inquietudes hacia los textos y su sentido que podría manifestar el niño lector– crea un recorrido que se le impone al estudiante, cuyos procesos deben

3 Si bien estos autores orientan su estudio a las concepciones de escritura y sus métodos de enseñanza, sus aportes pueden transferirse al análisis de la práctica del lenguaje de la cual nos estamos ocupando.

“encajar” en la estructura temporal y de prácticas que para él están previstas. Este recorrido, previsto a priori, traslada las etapas que lo componen a la organización de niveles y ciclos de la escolaridad básica, y así se instala en las escuelas —durante largo tiempo— una suerte de “reparto de incumbencias” según el cual al nivel inicial le corresponde la tarea de *aprestamiento*: al primer ciclo de la escolaridad primaria, la adquisición de saberes sobre el sistema de escritura que garantizarán el descifrado y la oralización del escrito; el segundo ciclo pondrá el énfasis en el logro de la lectura expresiva y en la comprensión reducida a actividades de comprobación basadas en tareas de reconocimiento de información explícita en el texto, la reproducción y la reconstrucción del contenido de lo leído. Tras la adquisición de las habilidades propias de la lectura literal, correspondería abordar la lectura inferencial y, más tarde, la lectura crítica, durante el trayecto de la escuela secundaria. La concepción que subyace, a ojos vista, es que la complejidad que supone el acto de lectura y la diversidad de aprendizajes que implica se resuelven por acumulación en un trayecto lineal cuyo punto de partida es *el no ser lector, el no saber leer*, y el punto de llegada, *el estatuto escolar de lector*.

He aquí, hasta el momento, una fiesta en la que —según se nos figura— hay unos cuantos “convidados de piedra”. Pasemos revista:

1. *¿Sentido? ¿Dónde estás?* En la simple decodificación, en el descifrado, el sentido está definitivamente ausente, o, al menos, sometido a otras prioridades. Más adelante, postergado, cumpliendo dócilmente su rol de meta a la cual hay que llegar. ¿Y cuándo hablamos de comprensión, de inferencia, de juicio crítico? Es entonces cuando cabe hilar más fino y dirigir una mirada más aguda a las prácticas de enseñanza, a eso de enseñar a leer. Si recorremos las carpetas didácticas, los cuadernos de clase, las consignas de pizarrón, aparecerán nuevas dimensiones del lugar del sentido en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en la escuela: el control de la comprensión,

el cuestionario que pregunta pero no cuestiona, la interpretación dirigida, la semiosis encauzada, la reproducción de puntos de vista ajenos e inclusive ya cristalizados, las lecturas homogéneas y homogeneizantes, en síntesis: *el lector haciendo su trabajo de lector...* Mejor dicho, *su trabajo de lector escolar*, y el docente: trabajando para que lo logre, tratando de evitar lo más posible la dispersión, el juego de interpretaciones, las opiniones divergentes. Valga, como ilustración, una anécdota relatada por el escritor colombiano Gabriel García Márquez y algunas consignas de trabajo áulico:

Este mismo año —cuenta el novelista en 1983— mi hijo Gonzalo tuvo que responder un cuestionario de literatura, elaborado en Londres, para un examen de admisión. Una de las preguntas pedía que se estableciese cuál era la simbología del gallo en **El coronel no tiene quien le escriba**. Gonzalo, que conoce bien el estilo de su casa, no pudo resistir la tentación de gozar de aquel sabio remoto y respondió: 'Es el gallo de los huevos de oro'. Más tarde supimos que quien tuvo la mejor nota fue el alumno que respondió, como había enseñado el profesor, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe, me alegré una vez más de mi buena estrella política, porque el final que yo tenía pensado para ese libro, y que cambié a última hora, era el coronel torciéndole el pescuezo al gallo y haciendo con él una sopa de protesta. Hace años que colecciono estas perlas con las que los profesores de literatura pervierten a sus alumnos...

Busque en los dos textos anteriores las expresiones que ponen de manifiesto que el personaje protagónico es un *rebelde a la norma social*.

Marque en el texto dos fragmentos que sirvan para ejemplificar que esta novela efectúa una *denuncia contra la explotación de los indígenas*. (Citado por Lerner, 1996, p. 3)

2. *¿Sociedad y cultura están allí?* De ningún modo podríamos afirmar que estas prácticas escolares de lectura que tan rápida y escuetamente hemos relevado estén totalmente desvinculadas de un componente social y cultural. Sería un despropósito afirmarlo ya que bien vienen a mostrar de qué modo se plasma en la escuela —concretamente en lo

que a pedagogía de la lectura se refiere— el mandato social. Por ejemplo, como refieren Cucuzza y Pineau (2000), durante el período de organización nacional en la Argentina, los textos escolares destinados a la lectura, “aprobados y supervisados por el Estado, conjugaban una visión política-moral (formación de una identidad nacional homogénea, y una participación ciudadana restringida a los límites republicanos)” (p. 6). No abundaré en estas relaciones, pero sí quiero lanzar en este camino un guijarro, la miga de pan de Hansel, que luego nos permita desandar esta senda para llegar a la presente propuesta. Para hacerlo, recurriré a la autorizada palabra de Lerner (1996):

Al analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: “Todo parecido con la realidad es mera coincidencia”. Y los parecidos con el uso social de la lectura son realmente escasos. La presentación de la lectura como objeto de enseñanza ... está tan alejada de la realidad que no resulta nada fácil encontrar coincidencias. Por el contrario, las preguntas que uno se hace al “mirar la película” se refieren a las discrepancias flagrantes entre la versión social y la versión escolar de la lectura: ¿por qué la lectura —tan útil en la vida real para cumplir diversos propósitos— aparece en la escuela como una actividad gratuita, cuyo único objetivo es aprender a leer? (p. 4).

Por el momento, lo dejo ahí. Como cierre de este apartado, lo que he querido mostrar es que las prácticas escolares descritas no forman lectores ni evidencian lo que realmente implica el enseñar a leer. A lo sumo, *producen leedores y reservan, para el docente, el rol de instructor de práctica.*

El trayecto que estamos recorriendo no termina aún, pero quiero tomar un atajo y caminar con otra marcha. Avancemos.

Escenas y escenarios de lectura

Una *escena de lectura* puede ser definida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Entre sus componentes, puedo mencionar los actores, las finalidades, los espacios,

los tiempos, las tecnologías de la palabra (Cucuzza, 1998). Las prácticas de lectura y de enseñanza de la lectura que hemos estado relevando pueden ser leídas también desde las escenas en las cuales se construyen:

Se ritualizó la escena de lectura escolar. La maestra desde el frente de la clase realizaba la lectura “modelo”, a la que seguía la lectura “coral”, y después la lectura individual mientras el grupo realizaba el seguimiento con lectura silenciosa ... Desde la consigna “pase al frente” de la clase, a leer de pie al lado del pupitre personal, hasta consignas posturales más severas como “talones juntos puntas separadas” la práctica de la lectura en alta voz aparecía ritualizada en las prácticas escolares cotidianas de aula ... Al llegar al punto aparte se debía pausar y levantar la vista mirando al auditorio (El logro mayor de la elocuencia se premiaba si el lector adelantaba la lectura visual del párrafo antes del punto para mirar al auditorio “oralizando” el cierre expresivamente “como si no estuviera leyendo”). Y mantener el volumen de la voz hasta pronunciar la última sílaba de modo que fuera audible para el último alumno de la clase ... Se interrumpía la lectura en las comas, un alumno contaba “uno”, al llegar a la coma, “dos” en el punto y coma, “tres” en el punto, a la manera del bastonero y se levantaba la vista del texto... (Cucuzza y Pineau, 2000, p. 7).

Esta ritualización de la lectura en voz alta, cuyo actor comandante es el docente en su triple papel de modelo (recordemos lo de “lectura modelo a cargo del docente”), de instructor de lo que se debe hacer y de cómo hacerlo y, finalmente, de evaluador de la eficacia de los desempeños y de los avances graduales en los logros, ha sido una escena escolar constante y en muchos casos es recordada con añoranza y nostalgia como símbolo de “los buenos tiempos”, de la “edad dorada”⁴ de la pedagogía de la lectura.

Correlativamente ha tenido también mucho peso —y vivimos aún hoy sus resabios— la escena de lectura en la que el eje está puesto en la “correcta valoración de lo leído” (Cucuzza y Pineau, 2000), en la cual el enseñar a leer —como he mostrado en el relato del apartado anterior— consistía en gran medida en ejercer una autoridad: “El peso puesto en la valoración

4 Lo es sólo en la medida en que logró difundir masivamente la alfabetización.

correcta de lo leído –y no en su comprensión– implicaba la constitución de una autoridad capaz de determinar los descarrilamientos y reencauzarlos” (p. 7).

Este propósito, ligado inicialmente a la necesidad de reforzar la identidad nacional, se proyecta a escenas en las que la insistencia en la correcta valoración se traslada a los criterios que rigen la selección de los textos que se eligen para leer en la escuela el canon escolar, y ahí surge la subordinación a criterios de elección de los materiales textuales de naturaleza didáctico - moralizante.

El auge del estructuralismo lingüístico y las profundas transformaciones que produjo en las concepciones de la enseñanza de la lengua en general y de la lectura en particular permiten alumbrar otras escenas en las que un actor protagónico es el manual, el libro de texto, que inaugura ahora la tradición de su versión “para el alumno” y “para el docente”. Como bien señala Eisner (2002), las regularidades que pueden recuperarse consisten básicamente en:

- ◆ Son numerosas las consignas de aplicación de lo aprendido, generalmente en textos del mismo autor que se ha leído.
- ◆ Muchas veces, la actividad de comprensión se reduce al trabajo destinado a resolver las dudas que han planteado algunas piezas de vocabulario o referencias culturales.
- ◆ Es frecuente pedir a los estudiantes que realicen un “comentario” del texto leído, pero siguiendo un modelo que, previamente, el docente (con el manual como herramienta y/o como fuente única de materiales) ha proporcionado. Así, “el comentario de las autoras⁵ funciona como modelo en el aspecto textual y también en cuanto a los contenidos y al patrón estilístico” (Eisner, 2002, p. 3).

5 Eisner se refiere a las autoras del manual con el que el docente trabaja.

- ◆ La lectura de los textos (especialmente los literarios) se aborda desde una matriz de análisis externo y análisis interno⁶. Esto otorga homogeneidad a la lectura de diferentes obras.

La lista podría seguir, pero a los fines de nuestros objetivos parece suficiente para llegar a esta conclusión: un estudiante *lector aplicador de ciertos modelos y matrices* y el enseñar a leer reducido, en gran medida, ayudan a administrar una cierta secuencia de ejercicios de lectura; muchas veces, por otra parte, *el que enseña es el manual*.

Andamos a los saltos: constructivismo, giro cognitivo, modelos interactivos e interaccionales de lectura

Con base en los aportes de numerosas ciencias y disciplinas (entre ellas, la psicología cognitiva, la psicolingüística, la pragmática, la lingüística textualista –para mencionar sólo algunas–), las concepciones acerca de la lectura sufren importantes transformaciones que dan lugar a nuevas escenas escolares de lectura.

Se afirma que leer es *siempre* comprender y excede ampliamente la simple decodificación; por otra parte, se define a la comprensión como resultado de un proceso interactivo complejo y de carácter estratégico que supone distintos niveles de apropiación del contenido del texto. Heinemann y Vieweger (citado por Ciapuscio, 1994) sostienen que en la comprensión del texto se ven involucrados distintos sistemas de conocimiento. Entre ellos, destacan el saber enciclopédico, lingüístico, interaccional y el de los esquemas textuales globales; es decir, que, desde un punto de vista cognitivo, comprender es una tarea compleja que se realiza por medio de distintas estrategias, esto es, por medio de operaciones cognitivas de índole

6 *Análisis externo*: contexto histórico y cultural, datos biográficos; *análisis interno*: el estudio del texto, como una estructura organizada por medio del lenguaje.

diversa, encaminadas a obtener un resultado: lograr una representación semántica y pragmática del contenido del texto y de sus implicancias.

Sin querer profundizar más en las diferentes alternativas de estas nuevas conceptualizaciones, lo que me interesa es plantear algunas de las más relevantes consecuencias que pudieron haber traído aparejadas en el ámbito de la enseñanza de la lectura, algunas de ellas, verdaderas dicotomías:

- ◆ La idea de que la adquisición de la lectura es producto de una construcción interna de los sujetos en interacción con un medio lingüísticamente rico y pródigo en materiales escritos y de experiencias con ellos convirtió el enseñar a leer en una mera *exposición* de los estudiantes a la cultura escrita; y sólo a esto ha quedado muchas veces reducida la potente premisa de “la creación de los ambientes alfabetizadores” en la escuela y en las aulas. Por otra parte, si se trata de una adquisición, de una construcción propia del sujeto, *nada hay que enseñar*. Se suceden así las conductas expectantes (sostenidas en el cliché de que “los niños tienen que construir el conocimiento”), la negativa a proporcionar información que pudiera “alterar o conflictuar el proceso autoconstructivo” y, consecuentemente, el desdibujamiento de la importancia del enseñar a leer. Paradójicamente, se entendió muchas veces que este proceso tan respetable, en un cierto momento llegaba a su fin, que ya no había que esperar y que transcurridos los años de la alfabetización inicial, los estudiantes *ya debían haber aprendido a leer*. Entonces, ya tampoco era necesario enseñar a leer, había que *hacer leer, dar de leer, pedir que lean...*
- ◆ La idea de que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto y a través de él con el contexto, supo derivar en dos consecuencias extremas una respecto de la otra. Una de ellas: dada la consigna de lectura (*Lee comprensivamente el siguiente texto*), sólo cabía

esperar que se iniciara la interacción y el docente volvía a aparecer al final de la historia –nuevamente en su rol de “contralador del sentido”, aunque con otros matices– para evaluar las bondades (y las “maldades”, los defectos, las fallas) de ese producto del proceso de interacción que es la comprensión. La otra: verificados los defectos, las fallas y alentados por los no tan felices resultados de los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la comprensión lectora, se intensifica la tarea para dotar a los estudiantes de estrategias de comprensión, de técnicas de estudio, de métodos de lectura eficaz.

¿Conclusiones? Otra vez el estudiante lector aislado, ya no en torno a las formas (las gráficas) que hay que descifrar, sino en soledad frente a ese texto con el cual se espera que interactúe, que active sus esquemas previos, que establezca relaciones, que infiera, que elabore conclusiones..., solo en ese duelo sin padrinos y sabiendo que, en la escuela y fuera de ella, andan diciendo “que los alumnos no comprenden” y que a veces “¡ni siquiera saben leer!”, y el enseñar a leer, cuando no ausente, se encuentra reducido a un *entrenar*.

Mediar, pero no ponerse en medio

Después de tanto camino recorrido, recojamos el guijarro y reencontremos nuestra senda inicial.

“Al analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: ‘Todo parecido con la realidad es mera coincidencia’. Y los parecidos con el uso social de la lectura son realmente escasos...” decía Lerner (1996), y antes ha dicho, más dura aún: “Todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible. ¿Será que la escuela es una obra de ficción?” (p. 3).

Lerner lo dice haciendo referencia a lo que ella llama las notables discrepancias que existen entre la versión social y la versión escolar de la lectura porque:

- ◆ Habitualmente, el objetivo según el cual se aprende a leer en la escuela parece girar indefinidamente sobre sí mismo: se lee para *aprender a leer*, objetivo puramente escolar, desvinculado de los propósitos con los que en la vida “real” se lee.
- ◆ Se enseña una única manera de leer (de manera siempre lineal, de manera intensiva y analítica, de “punta a punta del texto”, cuando las necesidades de las prácticas sociales de lectura demandan un lector que sepa leer de modos diversos —explorando, eligiendo, saltando partes, rápida o lentamente...—, adecuados a los propósitos con los que se lee.
- ◆ Se supone que existe una única interpretación correcta para cada texto y, en consecuencia, se anulan no sólo los caminos personales de construcción de sentido, sino también las ricas posibilidades de la lectura dialógica y las interpretaciones construidas entre todos.
- ◆ Se reducen a la mínima expresión las experiencias lectoras de los más pequeños —porque no leen de manera convencional— desconociendo que son ávidos y lúcidos “lectores del mundo”, capaces de agudas interpretaciones sobre el entorno, sobre el mundo adulto, sobre las relaciones humanas y, por otra parte, enfrentados a los libros y otros portadores de escritura —desde muy pequeños— se lanzan a la aventura de atribuirles sentido.

Y podríamos agregar:

- ◆ El texto escolar único sigue ocupando un lugar preponderante en la escuela y en las bibliotecas escolares, en desmedro de la gran variedad contemporánea de materiales de lectura. El uso extendido del texto escolar único constituye, desde nuestra perspectiva, una práctica que afecta los procesos de formación de lectores y escritores

autónomos. Margina al alumno del contacto con la rica y variada oferta de materiales escritos de circulación social y presenta algunas evidentes desventajas: mecaniza al docente y al estudiante; al primero, le soluciona aparentemente todas las necesidades de contenido y metodología y, por tal razón, relega la consulta, la capacitación permanente y la lectura! Al estudiante le adormece el espíritu de exploración y búsqueda, le niega el derecho a elegir, no lo ayuda a aprender a elegir... Por otra parte, el texto escolar único –producto homogéneo y homogeneizante– desvincula al estudiante de su práctica cotidiana, le niega su cultura y su manera de ver el mundo y le muestra un estereotipo familiar, social y natural muchas veces totalmente desligado de su vida.

- ◆ En la práctica didáctica tradicional no hay una apropiación significativa de los materiales de lectura. Lo que comúnmente ocurre es que el texto *escrito* se use como una herramienta para dar cuenta del desarrollo de unas ciertas competencias y habilidades comprensivas que no parecen necesitarse por fuera de la escuela.
- ◆ Los textos que se ofrecen para la lectura se reducen muchas veces a fuentes mecánicas de datos y adquisición de saberes escolares y no se asumen como instrumentos de generación de conocimiento social y culturalmente válido, como apertura a la construcción de mundos posibles, como “despertadores” de nuevos intereses, como alumbradores de horizontes nunca antes ni siquiera imaginados.

Todas estas consideraciones nos llevan a reclamar para la lectura su condición de práctica sociocultural productora de sentido y para el enseñar a leer la plenitud de su estatuto de práctica –también sociocultural y semiótica– de mediación.

Leer es ante todo una práctica social mediante la cual nos apropiamos de todos los contenidos y sentidos que, a lo largo de la historia de la cultura, han ido plasmándose en la escritura y que aún siguen haciéndolo. Ante

la diversidad de textos que “habitan” el espacio social, la lectura aparece como una tarea permanente, multiforme, diversa. Leemos movilizados por diferentes necesidades y propósitos; diferentes son los modos de leer, distintas las estrategias lectoras que desplegamos. Este es el escenario de la cultura letrada, escenario que la escuela y el aula deben recrear para sus estudiantes, ciudadanos de esa sociedad y esa cultura. Así, en relación con la lectura, deben ponerse en tela de juicio algunos preconceptos y prácticas instaladas a fin de garantizar, para nuestros estudiantes, los aprendizajes prioritarios vinculados con su formación como lectores:

- ◆ Las funciones sociales de la lectura no pueden constituir un saber conceptual que se imparte –objeto de mera instrucción–, sino que deben *estar presentes* y resignificarse en las experiencias de lectura que se propongan en las clases.
- ◆ A la escuela debe ingresar la diversidad de textos que circulan en el espacio social, pero no han de ser objeto de prácticas de lectura con fines puramente escolares, que muchas veces “van en contra” de la función social de dichos textos y de los “movimientos de lectura” que en torno a ellos se despliegan. Se trata de abrir el aula al espacio cultural y social y convertir correlativamente a este en un aula, es decir, un ámbito donde, mediante la interacción y la exploración, se aprende... en este caso, A LEER.
- ◆ Corresponde evitar, como ya se ha dicho, que sea el manual el único material de lectura al que acceden los estudiantes, posibilitar la frecuentación del amplio espectro de los discursos de circulación social, favorecer el contacto con textos ricos, cada vez más complejos, pero sin abandonar la práctica de la lectura “asistida”, “acompañada”, “compartida”, por parte del docente y de los pares, porque el docente mediador sabe que nunca ocurre que sus estudiantes “ya sepan leer” y, por eso, sigue mediando, esto es, tendiendo puentes.

Convertir la escuela y las aulas no en espacios donde se aprende a leer sólo para eso, para hacerlo, sino en comunidades donde circula la lectura, requiere de una práctica de mediación cultural que prioritariamente asumirá el docente, pero que no le ha de ser exclusiva. Todos los miembros de la comunidad (los pares, los adultos significativos) enseñan y aprenden permanentemente a leer. *Enseñar a leer mediando lecturas* –y este plural es intencional– supone:

- ◆ Asumir un rol participativo; actuar como lector-mediador que habilita la interpretación y la palabra, pero que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura; que abre el diálogo y además se involucra en él y que también sabe dejar espacios para el silencio, la reflexión, el “no decir nada” después de leer, porque –como dice el dicho popular– algunas veces *la procesión va por dentro*. Renunciar a querer controlarlo todo, a tomar debida cuenta de todas las interpretaciones y las de todos y cada uno es haber tomado conciencia del carácter subjetivante de la lectura y de la necesidad de crear y respetar, en el espacio público de la escuela, un espacio privado, íntimo.
- ◆ La formulación de preguntas y la resignificación de las dudas e incertidumbres como instancias de aprendizaje.
- ◆ El planteo de desafíos y, al mismo tiempo, la propuesta de alternativas desde un saber-saber hacer más experto.
- ◆ Favorecer que las actividades de lectura y la frecuentación de diversos textos permitan una configuración de la experiencia y del conocimiento a través de enlaces que tejen trayectorias múltiples, posibles vías de recorrido.
- ◆ Estar convencidos de que los textos más potentes y desafiantes son aquéllos que cuestionan productivamente las experiencias de los lectores y “ponen en jaque” sus previsiones. Esto nos lleva a interpelar la dominancia del principio pedagógico de los *saberes previos* y *los intereses y expectativas de los estudiantes* como criterios de selección. Como contrapartida, se trataría de partir de la confianza en las posibilida-

des imaginativas de los estudiantes, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles (Carranza, 2007).

- ◆ El acompañamiento pormenorizado –y guiado por criterios definidos– de los procesos de los estudiantes a quienes, de antemano, se asume como individuales y diversos.
- ◆ El cambio del rol del docente como mero evaluador de lo comprendido/interpretado por los alumnos hacia la figura del coordinador que enseña.

Enseñar a leer mediando lectura a partir de concebirla como práctica social y cultural productora de sentido implica tener muy claro que a ella se accede no por instrucción, sino por participación. Hablar de participación supone la necesidad de la experiencia individual y colectiva como criterio determinante en los procesos de constitución y transformación de los sujetos sociales y sus interacciones, asumiendo sus potencialidades y sus riesgos: la imprevisibilidad, la incertidumbre, la diferencia, la curiosidad, la pregunta, el asombro, la provisionalidad de las posibles certezas.

Referencias

- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(2).
- Bombini, G. (2008, enero-abril). La lectura como política pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). Recuperado el 3 de diciembre de 2008, de www.rieoei.org/rie46a01.htm
- Bourdieu, P. (1996). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Braslavsky, B. P. de (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

- Cabrejo-Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos.. *Leer en familia*. Bogotá, Colombia: Fundalectura. Recuperado el 17 de octubre de 2008 desde www.leerenfamilia.com.
- Carranza, M. (2007, 14 de marzo). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (202). Recuperado el 2 de diciembre de 2009 desde <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, España: Alianza.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Madrid, España: Gedisa.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, H. (1998). *Oír o leer. El poder y las escenas de lectura*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Cucuzza, H. P. y Pineau, P. (2000). *Escenas de lectura en la historia de la educación argentina*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional “El diario en la escuela: los medios de comunicación y la educación”. Carlos Paz, Córdoba, Argentina.
- Cuesta, C. (2002). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1).

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*, Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Eisner, L. (2002). Estrategias expositivas y consignas en la pedagogía de la lectura. En *Lectura y escritura en E.G.B. 3 y Polimodal*. Ponencias del Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos", Mendoza, Argentina. Recuperado el 10 de enero de 2009 desde <http://www.educ.ar/educar/site/educar/estrategias-expositivas-y-consignas-en-la-pedagogia-de-la-lectura.html>
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17 (4).
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Novedades Educativas*, (115).
- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer. *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 15, 81-88.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales Online*, III (3). Recuperado el 24 de noviembre de 2009 desde http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf
- Reyes, Y. (2003a). Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas Hojas de Lectura* (3). Bogotá, Colombia: Fundalectura.

- Reyes, Y. (2003b). Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí. En *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes Lecturas sobre Lectura*. México.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura; análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, (5), 345-359.

Pedagogía de la cooperación

Horacio Ademar Ferreyra*, Griselda Gallo** y Gabriela Peretti***

Actualmente, la sociedad se debate entre la inclusión y la exclusión social, poniendo en evidencia lo que las personas deberían legítimamente poseer y no poseen, como también lo que esas personas podrían ser y no alcanzan a lograr.

Asistimos, de esta manera, a un atentado contra los Derechos Humanos que ocasiona una erosión económica, política y cultural, y nos muestra las dos caras de una misma realidad social: globalización y fragmentación.

* Posdoctorado en Ciencias Sociales Sociología/Economía/Historia/Política (Universidad Nacional de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados, Argentina); Posdoctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación (Universidad Autónoma Metropolitana, México); Doctor en Educación. Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba; investigador invitado en la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia) y de la Red de Posgrado en Educación (A.C. México); capacitador y consultor educativo a nivel provincial, nacional e internacional. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar

** Magíster en Administración Educacional (Mención Sistemas Educativos, Universidad de Playa Ancha, Chile); Técnica universitaria en investigación educativa; Posgrado en Educación Educativa y en Análisis e Intervención Institucional ante la Crisis Social en la Argentina; Profesora en Contabilidad, Computación y Cooperativismo; Coordinadora del Programa de Cooperativismo y Mutualismo Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: grigallo@gmail.com

*** Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación; Coordinadora general del Equipo de Gestión Curricular de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: perettigabriela@cooplapara.com.ar

A partir de esta situación, consideramos la necesidad de rescatar lo que tenemos, de revisar y recuperar el papel de las instituciones y sus prácticas, en función de la construcción de una cultura humanizadora, capaz de establecer una continuidad de compromisos de acción, con firmes lazos de integración y promoción humana.

Es por ello que, desde las instituciones educativas como parte de un todo social, nos planteamos la forma de contribuir desde nuestro lugar con la restauración de dichos lazos. En ese camino encontramos que una de las posibles respuestas es la *pedagogía de la co-operación*, que se circunscribe al paradigma que propone la fusión entre el pensar, el hacer y el sentir, y *responde* a la propia necesidad gregaria de la naturaleza humana. Coincidiendo con Sábato (1951):

No estamos completamente aislados. Los fugaces instantes de comunión ante la belleza que experimentamos alguna vez al lado de otros hombres, los momentos de solidaridad ante el dolor, son como frágiles y transitorios puentes que comunican a los hombres por sobre el abismo sin fondo de la soledad. Frágiles y transitorios, esos puentes sin embargo existen y aunque se pusiese en duda todo lo demás, eso debería bastarnos para saber que hay algo fuera de nuestra cárcel y que ese algo es valioso y da sentido a nuestra vida (p.140)

En otras palabras, para restituir los lazos sociales desde las instituciones, se requiere básicamente un proyecto común que aglutine las conciencias dispersas mediante un trabajo co-operativo, fundado en un sentimiento compartido de confianza, es decir, la construcción colectiva de proyectos socioeducativos, fundados en la co-operación, como espacios para vivenciar y ejercitar la vida de la tan ansiada sociedad democrática.

Aclarando conceptos...

Etimológicamente, el término *pedagogía* está relacionado con el arte o ciencia de enseñar y el término *co-operar*, con obrar juntamente con otro

u otros para un mismo fin; obrar que va acompañado siempre de la colaboración. Es así que *co-labor* significa trabajo compartido en diferentes grados de intensidad e implicación, es decir, la *co-relación*, como relación compartida, refiere a algo más que a una acción física.

Ambas acepciones se conjugan en un *trabajo cooperativo* en el cual la interacción entre alumnos y docentes ha sido concebida como una respuesta educativa para la renovación pedagógica. Se supera de este modo el individualismo, a partir de la visión de una educación renovadora que sirva al conjunto de la sociedad y no a intereses particulares, ya que, en tanto cooperar significa tener algo que compartir, implica interactuar y dialogar. Este interactuar da oportunidad de colaborar con el otro a partir del bagaje de experiencias previas, presupuestos y valores culturales y es también aprender del *otro* y enseñar al otro recursos mediante...

Por lo tanto, podemos decir que esa relación de co-operación no es de mero contacto o que se agota en la sola posesión. Es una relación de mutua transformación: el que co-opera participa y como *participante* construye y modifica el objeto o hecho en el cual participa y, al hacerlo, también él es transformado. Todo esto supone introducir cambios en situaciones de desigualdad y exclusión y hacernos responsables del presente que construimos con nuestra acción y del futuro que desde él generamos. En este sentido, el participar se concibe como una forma de ejercer nuestros derechos y de cumplir nuestros deberes: entender que la participación es la mejor escuela para la ciudadanía (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2004).

La visión de la educación actual está fundada en la solidaridad democrática presente en las relaciones interpersonales. De ahí que la co-operación sea una *invitación al trabajo mancomunado y solidario de los docentes, los estudiantes y la comunidad*.

La educación constituye esencialmente una “acción humanizadora”, una “práctica social intencionada” que posee, como uno de sus objetivos principales, el hecho de “contribuir al proceso de desarrollo y socialización de las personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos)” facilitándoles por diversos medios un conjunto de saberes, habilidades, actitudes, valores y formas culturales cuyo aprendizaje es fundamental para que puedan *comunicarse, trabajar y participar con plenitud en la sociedad de la que forman parte*, a través de la práctica real de los derechos y deberes que, como ciudadanos, les asisten (Ferreyra y Peretti, 2006).

Esto nos permite afirmar que la co-operación está íntimamente ligada a las nuevas propuestas formativas (educación formal y no formal), por cuanto los valores elementales que sustentan la idea cooperativa (libertad, justicia, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, ayuda mutua, autoestima, trabajo, integración y cooperación) conciben plenamente con los fines y objetivos que el sistema educativo se fija (Ferreyra, 1996).

Cabe entonces preguntarnos: ¿cómo incorporar el aprendizaje de la co-operación en las instituciones educativas?

La primera respuesta, desde una perspectiva socio-histórica, es que el aprendizaje de la co-operación *no debe surgir de la obligatoriedad*, sino del acuerdo, de la concertación y, sobre todo, del encuentro de los actores sociales que, capaces de comprender la necesidad de una acción conjunta, vivencian una práctica emancipadora cargada de valores y colocan a la ciencia al servicio del desarrollo humano sustentable. De esta manera, la enseñanza de la co-operación se inscribe en el marco conceptual, procedimental y actitudinal positivo de las distintas propuestas curriculares, a nivel nacional, provincial, departamental, comunal y escolar, y se integra como transversal y, en algunos casos, como disciplina académica (asignatura) bajo la forma de proyectos, talleres, servicios sociales, etc.

Dicho proceso formativo puede desarrollarse a partir del nivel inicial, propiciando un acercamiento afectivo y experiencial que supone el ejercicio de la cooperación en los quehaceres diarios, conociendo, obrando y apreciando sus virtudes para la convivencia humana. Durante la educación primaria, experimentando y aplicando la cooperación a la propia vida, y en la educación secundaria, valorando e integrando la cooperación como aspecto esencial de la vida, a partir de un análisis crítico y de la adhesión libre y voluntaria (Ferreya, 1996).

Este posicionamiento nos lleva a plantear al menos dos formas de intervención pedagógica. La primera supone incorporar en la propuesta formativa de los distintos niveles *el trabajo cooperativo como metodología* que posibilite la libre expresión de ideas y sentimientos, la interacción social, la investigación-acción y el trabajo cooperativo (intelectual, físico, artístico, manual, entre otros) en el contexto. La segunda, apunta al *diseño, gestión y evaluación de proyectos* que promuevan la construcción del “ethos democrático”, donde los estudiantes, guiados por sus maestros y/o profesores, desarrollen distintas actividades con el propósito de satisfacer sus necesidades intelectuales, prácticas, sociales, interactivas, físicas, artísticas, culturales, morales, económicas y espirituales; potencien la construcción de la vida democrática y la formación en, para y desde los valores. Todo esto porque la educación para la democracia no puede ser concebida como un mero contenido o un listado de prescripciones, sino que debe incorporarse a la vida cotidiana de la escuela, a su organización y gestión, mediante la conformación de cooperativas y consejos escolares, el aprendizaje en servicio, clubes de ciencias, consejos de convivencia, prácticas pedagógicas sustentadas en el diálogo y la participación. Todos estos espacios y prácticas potencian el desarrollo de habilidades sociales desde la dimensión práctica, ya que propician la interacción social a partir de acciones de planificación colectiva del proceso de toma de decisiones, de comunicación y de vivencia de distintas formas de ayuda recíproca que fundamentan el hacer y el saber con otros.

Es así que si se aprende a participar participando, la escuela aparece como un espacio muy importante para el desarrollo de competencias basadas en el acuerdo y en la concreción de un proyecto común que implique conjunción de esfuerzos, de acuerdos e interdependencia de los actores. Por ende, un sistema educativo de alto contenido formativo que contemple una pedagogía de la co-operación permitiría aprender a cooperar cooperando, mediante el desarrollo gradual y progresivo de *competencias sociales* (capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, valoración de la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, entre otras), *intelectuales* (análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita, gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, entre otras) y *prácticas* (aplicación práctica de los conocimientos, indagación e investigación, aprendizaje, adaptación, creatividad, liderazgo, trabajo autónomo, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación, entre otras)¹.

En síntesis, la práctica de la pedagogía de la co-operación –ya sea como estrategia de desarrollo socio-cognoscitivo o como una organización del trabajo socialmente productivo– contribuye a la formación integral del estudiante.

Desde este lugar es que alentamos una pedagogía de la co-operación como dispositivo para la acción educativa transformadora que puede promover el desarrollo social y educativo de diversos grupos, en el marco de una propuesta de trabajo interdisciplinario, orientada a la construcción de un proceso colectivo, enriquecido y cimentado en el abordaje de las actuales problemáticas sociales y los nuevos paradigmas educativos.

1 Sobre competencias y capacidades, véase Ferreyra, H., y Millen, D. (2005). Competencias educativas prioritarias. *Novedades Educativas*, 180, 33-35.

Referencias

Alonso, M. E., Bachean, L. y Correale, M. (1998a). *Los ámbitos de socialización-formación ética y ciudadana*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Alonso, M. E., Bachean, L., Correale, M. (1998b). *Los derechos de las personas-formación ética y ciudadana*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Balbi de Gonzalo, N. (1986). *La vida cooperativa en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Intercoop.

Espinosa, J. C. (1978). *Manual de educación cooperativa*. Buenos Aires, Argentina: Intercoop.

Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Ferreyra, H. (1996). *Aprender a emprender*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Ferreyra, H. (1999). *Educación para el trabajo... Trabajo en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Ferreyra, H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y la implementación en la provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.

Ferreyra, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseño y gestión de una educación auténtica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1999). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Maggio, M. y Ruffini de Lasagna, M. C. (1988). *La cooperativa en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Intercoop.

Mir, C. (Ed.). (1998). *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona, España: Graó.

Pérez, J. (2001). *Educación democrática y ciudadanía intercultural*. Actas del III Congreso Nacional de Educación y II Internacional. Córdoba, Argentina.

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Prevot, G. (1967). *Pedagogía de la cooperación escolar* (M. J. Miracle, Trad.). España, Barcelona: Planeta.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2004). *El desarrollo humano en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: PNUD.

Sábato, E. (2006). *Hombres y engranajes*. Buenos Aires, Argentina: La Nación.

San Pedro, J. (1985). *Cooperativismo para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Intercoop.

Pedagogía latinoamericana*

Enrique Bambozzi**

El presente trabajo propone la existencia de un campo disciplinar el cual se denomina “Pedagogía latinoamericana”, cuyo objeto de conocimiento es definido en la construcción de prácticas educativas humanizadoras.

Este campo pedagógico tematiza la dominación y, además de exponer la potencialidad explicativa y transformadora del pensamiento pedagógico freireano, intenta erigirse como una contribución pedagógica al pensamiento social latinoamericano y caribeño.

Introducción

El debate en torno a la pedagogía latinoamericana se inscribe en el marco de las respuestas o alternativas a la colonialidad del saber o eurocentrismo en el que se hallan discutiendo las ciencias sociales como intento de

* Esta ponencia ha sido publicada en la *Revista Diálogos Pedagógicos* de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, 2004, 3 (2). Disponible en dialogos@uccor.edu.ar

** Posdoctorado en Ciencias Sociales, Centro de Estudios Avanzados (Universidad Nacional de Colombia), 2005; Doctor en Ciencias de la Educación (Programa Multinacional OEA, Alemania, con sede en la Universidad Católica de Córdoba, 1993). Profesor-investigador en la Universidad Nacional de Villa María y Universidad Católica de Córdoba; profesor responsable de seminarios de pedagogía, pedagogía universitaria y pedagogía latinoamericana en programas de grado, maestrías y doctorados. Correo electrónico: enriquebambozzi@speedy.com.ar

cambiar el lugar de enunciación desde el cual se naturalizaron las legitimaciones que nos ubicaron (a los latinoamericanos) en el lugar –material y simbólico– de la dependencia y el subdesarrollo.

Dependencia de supuestas filiaciones civilizatorias que bajo la “concepción de la historia universal (europea)” ubicaron en un lugar particular y marginal a una concepción de tiempo, espacio y cultura que no respondía al modelo civilizatorio moderno y liberal. Nuestros primeros pobladores sufrieron la desafiliación bajo el dispositivo de la conquista.

Mediante las denominaciones de estudios pos-coloniales, pos-occidentales, estudios culturales, etc., han surgido distintas enunciaciones que, sin constituirse en un cuerpo coherente, dan cuenta de

una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial o eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal (Lander, 2003, p. 27).

En el contexto de las alternativas que, de manera original y genuina, ofrecen indicadores para pensar a Latinoamérica en clave pedagógica, esbozaremos unas reflexiones en torno a lo que denominamos pedagogía latinoamericana y la recuperación del pensamiento de Paulo Freire¹.

Pedagogía y educación: la humanización como tarea natural

En este apartado, las tesis que sostenemos son:

- ◆ La pedagogía y la educación abonan un proceso que de suyo es humanizador.

1 El autor realizó una primera aproximación a este tema en Bambozzi (2000).

- ◆ La pedagogía denomina lo natural, anuncia lo natural como humanizador.

En todos los pueblos encontramos prácticas educativas –en el sentido de prácticas sociales de transmisión de los valores y costumbres del grupo– a cargo de miembros de la comunidad, posición asumida naturalmente (padre, madre, hermano mayor) o ejercida desde un mandato de la comunidad (jefe de tribu). Este mandato es de origen divino o de origen histórico (el más antiguo, por ejemplo, representa la sabiduría y, por lo tanto, la presencia de los dioses). En todas las culturas podemos percibir que la educación tiene en su origen un mandato de continuidad y no de ruptura con lo existente. La educación aparece como una práctica de filiación, de enraizamiento, de endoculturación, que transmite la memoria colectiva posibilitando de esta forma convertir al sujeto en miembro del grupo, en “integrante”, en “parte de”. Podemos afirmar que no existe educación sin memoria y que la educación es el ejercicio de la memoria. Se asocia con el recuerdo (volver al corazón, a lo íntimo), con lo que posibilita la vida.

Lo expuesto señala en la práctica educativa una intención de mejoramiento, entendida como integración o adaptación de los miembros a la comunidad. Esta idea de mejoramiento es una de las primeras fuentes para entender el proceso de humanización y la relación entre ser más humano (sujeto individual) a partir de la integración con la comunidad (colectivo).

Así como en todos los pueblos encontramos prácticas educativas, no en todos encontramos la pretensión de explicar racionalmente –argumentativamente– esta práctica. Tal afirmación nos conduce a asumir que al no tener todos los colectivos, ni las mismas costumbres, ni las mismas normas (morales), la educación es particular de cada contexto, de cada tiempo y espacio, como también es particular o contextual la teoría o re-

flexión que sobre el fenómeno educativo se proponga. Pedagogía y educación pertenecen al dominio de la praxis.

Hasta aquí nos encontramos situados en el campo de prácticas que tienen relación con una idea de mejoramiento. Esta argumentación intenta explicar el desarrollo de la humanización, con lo cual la pedagogía cobra un sentido no sólo especulativo sino también crítico de algunas prácticas que no conducen a la humanización.

La pedagogía, entonces, tematiza la humanización o el proceso por el cual se humaniza al hombre. Hace objeto suyo la humanización del hombre mediante el proceso educativo. Tematizar supone realizar un corte reflexivo, establecer una “vigilancia pedagógica”².

La pedagogía no sólo comienza a explicar racionalmente lo que definirá como humanizador, sino que comenzará a aportar marcos explicativos para distinguir una práctica humanizadora de aquella que no lo es. La pedagogía surge con una función no sólo explicativa, argumentativa, sino también desnaturalizadora o problematizadora de prácticas sociales que, bajo el nombre de educativas, no humanizan.

Pedagogía latinoamericana: la deshumanización como tarea natural

En este apartado, las tesis que sostenemos son:

- ◆ Las prácticas educativas humanizadoras como el objeto de estudio de la pedagogía latinoamericana.
- ◆ La dominación como tema de la pedagogía latinoamericana.

2 El concepto de “vigilancia pedagógica” lo trabajamos en el Proyecto “La Pedagogía en la Escuela”, a cargo del equipo de cátedra de Pedagogía de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Este proyecto se realizó con los directores de escuelas municipales de la ciudad de Córdoba durante los años 2002 y 2003.

◆ El pensamiento de Paulo Freire como posibilitador del acontecimiento.

Si *hacer educación* (educar) es ejercer la memoria, *hacer pedagogía* en América Latina es un ejercicio de la memoria para *re-cordar*, volver al corazón de la humanización; es denunciar que la persona se ha perdido como horizonte y sentido de la educación. El rostro de la deshumanización no es otro que la consecuencia del olvido de la persona y del bien común.

En este contexto, algunos deciden “narrar otra historia”, es decir, volver a contarla desde lo no contado, abriendo la posibilidad de instalar nuevas preguntas a viejas clausuras.

La pedagogía latinoamericana se presenta entonces como acontecimiento: otra historia puede ser contada por “esos tantos otros” que deciden pronunciar su propia palabra y que denuncian a las prácticas de dominación que quieren aparecer como educativas, acontecimiento que se inscribe como proyecto político.

Este hacer pedagógico latinoamericano se inscribe en el movimiento de la pedagogía latinoamericana, entendiendo por movimiento a un conjunto de tradiciones teóricas y prácticas que guardan consenso en la denuncia hacia estructuras sociales deshumanizadoras y en el anuncio de prácticas humanizadoras, democráticas, emancipadoras.

Esta deshumanización se materializa en estructuras sociales cuyo núcleo constitutivo lo explicamos con la categoría *dualidad estructural naturalizada*³ que analiza el proceso de naturalización de la conciencia y la posibilidad de adjudicar causalidad histórica (intervención humana) a lo que se presenta como mágico o divino (sobrenatural).

3 Categoría creada por el autor de este trabajo para comprender el giro en la causalidad y relacionarlo con el concepto de concientización.

- ◆ *Dualidad o pensamiento dual*: se entiende la realidad como constituida por pares en una relación jerárquica de subordinación. Esta relación y las posiciones originales son invariables en el tiempo. En este sentido, por definición, un término es siempre superior a otro, a diferencia de la concepción dialéctica en la que no sólo son modificados los términos de la relación sino que, y sobre todo, cambian las posiciones en la existencialización de un término superior.
- ◆ *Estructural*: esta dualidad se hace cuerpo, se hace estructura social. En este sentido, se presentan estructuras sociales relacionadas jerárquicamente pero de manera subordinada: unas estructuras dominan a otras. Esta relación permanece en el tiempo de manera invariable.
- ◆ *Naturalizada*: lo asociamos al pensamiento substancialista o esencialista. La estructura social y los pares opuestos se presentan como desarrollos naturales, lógicos, que adjudican a la naturaleza aquello que, en definitiva, es una construcción social.

En síntesis, a la pregunta: ¿qué es lo que se presenta como natural?, la respuesta es: la dominación.

Este marco explicativo que intenta denunciar, poner voz a aquello que es dominación, lo contextualizamos en América Latina a partir de la aparición de corrientes que se apropian críticamente de las teorías reproductivistas europeas.

En la Europa de los años sesenta y setenta, teóricos sociales (Bowles y Gintis, Bourdieu, Habermas...) denuncian que la escuela reproduce la ideología de la clase dominante (ideología que reproduce el statu quo, la conservación, la desigualdad, la dominación).

Sostenemos como tesis que la apropiación crítica de las teorías reproductivistas europeas en el contexto latinoamericano origina dos movimientos pedagógicos representados por:

- ◆ El movimiento de la desescolarización, con Iván Illich.
- ◆ El movimiento de la pedagogía del oprimido, con Paulo Freire (1921-1997)⁴.

Paulo Freire propone a la humanización de la persona como objeto de la educación y tematiza en torno a la deshumanización existente en las prácticas sociales bancarias que se autodenominan educativas. Freire denuncia una estructuración social entre opresores y oprimidos, percibida no como construcción social sino como construcción natural perdurable, en estos términos, en el tiempo: dualidad y relación de subordinación entre opresores y oprimidos naturalizada.

Esta estructuración social penetra la escuela dando cuerpo social a una educación bancaria que es denunciada mediante el anuncio de la posibilidad del tránsito crítico hacia una educación problematizadora; tránsito que deviene de asumir críticamente la realidad como una construcción social. Nuevamente, el anuncio de un proyecto político.

Este tránsito es definido por Freire como un proceso de concientización, de toma de conciencia de lo que obstaculiza la existencialización del *ser más* del hombre, de su vocación ontológica de ser más. El paso de una conciencia mágica a una conciencia crítica.

Algunas conclusiones y derivaciones a la práctica educativa

La pedagogía latinoamericana posibilita tematizar aspectos de la práctica educativa, entre los cuales se mencionan:

4 Una biografía y estudio bibliográfico exhaustivo del autor se puede consultar en el Apéndice de Bambozzi (2000). En esta obra también se citan otras fuentes que estudian la vida de Paulo Freire.

- ◆ La escuela es entendida como espacio de lo público, es decir, en actitud dialógica para instituir procesos contextuales y no endogámicos.
- ◆ El docente trabaja con la palabra a los fines de la enseñanza y esta palabra debe cobrar sentido para el alumno. El educador dialoga y no yuxtapone.
- ◆ El alumno es invitado a construirse como sujeto histórico porque la práctica educativa es una constante acción y reflexión del mundo para transformarlo (praxis).

Desandar el camino de la pedagogía latinoamericana es aventurarse a concebirse como un *otro* tan valioso como “aquellos otros legitimados” que enunciaron una historia; otra nueva historia, otro acontecimiento, está emergiendo.

Referencias

- Bambozzi, E. (2000). *Pedagogía latinoamericana. Teoría y praxis en Paulo Freire*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bambozzi, E. (2001). Pedagogía latinoamericana. Las intencionalidades de Paulo Freire en los umbrales del siglo XXI. *Revista Alternativas, Serie: Historia y prácticas pedagógicas, IV* (4), 161-180.
- Bambozzi, E. (2003a). *Lectura pedagógica latinoamericana del conocimiento educativo: ciudadanía y bien común*. Conferencia pronunciada en el Congreso Internacional de Educación, Córdoba, Argentina.
- Bambozzi, E. (2003b). *Pedagogía latinoamericana*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Federal de Cátedras de Filosofía Latinoamericana. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Lander, E. (Ed.). (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO.

“Ahora, contame un cuento...”. **Derecho a la educación y la** **educación en derechos humanos:** **los mitos vigentes***

Luis Claudio Celma**

- ¡Le prometo ir a la escuela, estudiar mucho y hacerme un hombre de provecho!
- ¡Todos los niños repiten la misma canción cuando quieren conseguir alguna cosa!
- ¡Pero yo no soy como los demás niños! ¡Yo soy mejor que todos y digo siempre la verdad! Le prometo, papá, aprender un oficio para poder ser el consuelo y el apoyo de su vejez.

Carlo Collodi, *Pinocho*, Capítulo VIII

* Agradecimientos a Julio Luis Castro por el tiempo dedicado al diálogo enriquecedor para ir produciendo este texto, a Alejandro Vial por sus comentarios y a los y las participantes del Seminario 20 años de redes sociales, coordinado por Elina Dabas. Asimismo, el autor agradece a las personas con quienes ha ido ensayando las formas de ejercer una educación en derechos humanos, principalmente desde VinculArte, la Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CDIA), la Coordinadora por los Derechos Humanos en Paraguay (Codehupy), EnfoqueNiñez/Lazos para Crecer y Global Infancia, en Paraguay y desde El Pasaje, el Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo de Córdoba, la Fundación Geos, la Fundación para la Promoción de la Salud Humana (ProSalud) y el Servicio Habitacional y de Acción Social (Sehas), en Argentina.

** Educador, investigador social y actor de teatro espontáneo. Nació en 1974 en Asunción, Paraguay, y reside actualmente en Córdoba, Argentina. Estudió Ciencias de la Educación. Es miembro fundador de VinculArte asociación civil. Trabajó en asesoramiento pedagógico, apoyo y desarrollo organizacional con enfoque de derechos y producción de informes relativos a derechos humanos con diferentes organizaciones como Global Infancia, EnfoqueNiñez, CDIA, Codehupy, el Ministerio de Educación y Cultura, VinculArte y la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Paraguay) y de Sehas, ProSalud y los Ministerios de Industria, Comercio y Trabajo y de Educación y la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la provincia de Córdoba (Argentina). Fue consultor de Save the Children Suecia y de UNICEF Paraguay. Ha realizado publicaciones de investigaciones, estudios y sistematizaciones sobre la educación, los derechos humanos y la violencia en la sociedad, así como material didáctico sobre los mismos temas destinados a diversos públicos como niñas y niños, agentes de policía, profesionales del trabajo social, la educación y el derecho. Correo electrónico: luisclaudio.celma@gmail.com

Uno. El cuento: uno de los lugares del mito en la educación

El fragmento de *Pinocho* es una muestra más de las expectativas puestas sobre la escuela y sobre la educación en nuestra sociedad occidental¹: el anhelo de las personas adultas es que niños y niñas se vuelvan hombres de provecho (con el contenido que cada sociedad y cada época coloque dentro de la expresión).

El cuento de *Pinocho*, junto con muchos otros como *Caperucita Roja*, contiene un conjunto de reglas y normativas que deben ser cumplidas por niños y niñas para ser “de provecho”, mientras que las peripecias se derivan de las faltas a esas normas y las consecuencias son la humillación, el aburrimiento, la soledad e incluso la muerte².

Tal vez, cuando en la sociedad empieza a considerarse la posibilidad de la reivindicación por los propios actos, en estos cuentos se incluyen finales diferentes: la transformación milagrosa del muñeco en niño de carne y hueso y la aparición justo a tiempo del leñador para liberar a Caperucita de las fauces del lobo.

Los mensajes se van ampliando: del destino de muerte para quien no cumpla las normas a la posibilidad de redención para quien se sacrifique por los demás o se permita ser defendido por quien sabe³.

Si bien, por lo general, los cuentos están asociados a la infancia, un conjunto de otras narrativas está destinado a cobijar y dar forma accesible a

1 Si bien existe un número elevado de críticas a llamar a la sociedad en que interactuamos como “Occidental”, porque en realidad su punto de referencia original se encuentra al este de nuestro continente y no al oeste. Resulta comprensible en el imaginario y no es este el espacio para el debate sobre su sentido de dominación (véase Albó, 2001, pp. 41-66).

2 En la versión original, Collodi termina narrando el ahorcamiento de Pinocho por sus innumerables faltas y Perrault hace que el lobo se coma a Caperucita.

3 Generalmente, un varón como el leñador y, si es una mujer, asegurémonos que sea de fantasía, como el hada.

estas normas, preceptos y advertencias sociales a diferentes escalas: podemos pensar en los cuentos para adultos y adultas; para quienes detentan el poder, para quienes son oprimidos... (leyendas, novelas, más cerca aún las telenovelas y los *culebrones* en la región latinoamericana⁴), finalmente mitos.

En este texto, entendemos los mitos como las narrativas que expresan las concepciones sociales que sostienen nuestros actos y orientan nuestro actuar, les asignan un sentido y un motivo y, al ser compartidos (generalmente impuestos a través de la tradición), generan un cierto grado de cohesión social.

Los mitos nos explican nuestras acciones y a la vez las sostienen, regulando la vida social y generando una red de narrativas que construyen nuestra identidad y nuestro sostén como individuos de una sociedad; sintetizan en un signo o un símbolo esa normativa y nos la recuerdan en forma permanente.

¿Qué lectora o lector occidental no sabrá a qué nos referimos cuando decimos que algún político es como Pinocho o que a tal o cual dirigente le crecerá la nariz? Estos mitos se conectan con otras grandes entidades discursivas que sostienen el lazo social.

En las ciencias sociales actuales se suele llamar ficciones a estas grandes entidades discursivas que organizan y dan consistencia al lazo social. Entonces, el medio en que transcurre nuestra experiencia está hecho de ficciones. Pero no todo es lo mismo. Como confundimos profesionalmente lo real con lo simbólico y lo imaginario, preferimos llamar verdaderas en situación a las ficciones activas y ficticias en situación a las ficciones agotadas. Todo se juega en la temporalización interna de estas ficciones –y no en su supuesta adecuación o desacople con una realidad verdadera y considerada en sí–. Es lo que podríamos llamar carácter trágico de las ficciones y sus lazos sociales. No son ni verdaderas ni falsas, sino que funcionan como verdaderas

4 Que he descubierto como uno de los principales difusores del español en Europa del Este y en Asia.

o falsas. Y lo único que se sabe de lo activo es que en algún punto se agota. Lo único que se sabe de las ficciones verdaderas es que alguna vez se llamarán falsas de toda falsedad –sin saber cómo ni cuándo– (Lewkowicz, 2004, p. 26).

La explicación de Ignacio Lewkowicz sobre las ficciones verdaderas es retomada en este texto con la de “mitos vigentes”. Hemos elegido esta última expresión pues consideramos que da cuenta de una realidad similar en una poética que nos resulta convergente. En los mitos, los signos y los símbolos juegan el papel de tornar accesible el mito a la población en la cual debe permanecer vigente.

Un tránsito por el mundo de los signos y los símbolos implicaría un recorrido por diversas disciplinas (antropología, sociología, historia, psicología, psicoanálisis, heráldica, astrología, esoterismo...) que escapa a las intenciones de este texto. Sin embargo, consideramos que Michel Tournier pone en boca del *Kommandeur* de Kaltenborn cuando conversa con Tiffauges –el protagonista de su obra– una síntesis de los procesos que pueden vivir los signos y los símbolos (utilizados casi como sinónimos en el texto):

Los signos son fuertes ... son irritables ... De ser centro de luz y concordia, pasa[n] a ser poder de las tinieblas y el desgarramiento ... hay un momento terrible en que el signo ya no deja que una criatura lo lleve, como el soldado lleva el estandarte. Adquiere autonomía, escapa a la cosa simbolizada, y lo más temible es que es *él quien la lleva*. Recuerde la Pasión de Jesús. Durante largas horas, Jesús llevó su cruz. Luego fue la cruz quien lo llevó a Él ... Porque ya nada lastra al símbolo, que se adueña del cielo. Prolifera, lo invade todo, estalla en mil significados que ya no significan nada (Tournier, 2006).

El entramado de signos y símbolos se configura en los mitos en la forma de narrativas destinadas a cada grupo y sector social, permitiendo que, en cada cultura, el sujeto se vaya construyendo a partir de esas mismas narrativas:

La cultura no es sólo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia (Kusch, 1978, pp.13-14).

La búsqueda de universales se ha ido imponiendo a lo largo de la historia de diferentes maneras, a través de imperios que imponen las visiones de sus iniciadores dominantes sobre los pueblos dominados, pero también ha implicado repensar los modos de dominación y de sumisión, de resistencia y de revolución y proponer nuevos caminos, principalmente en épocas en que el desencanto con los ideales del dominante se hace presente con fuerza⁵. Sin embargo, en los tiempos contemporáneos en que “lo político está en retirada, lo público está en jaque, las instituciones están des-simbolizadas y las prácticas están deslibidinizadas” (Frigerio, 2005, p. 19), como en otras épocas, emergen narrativas que procuran fundamentar esta situación como natural y anestesiar posibles resistencias, se constituyen en una violencia simbólica significativa al momento de excluir y postergar a las personas:

Al igual que las dominaciones de género o de etnia, el imperialismo cultural es una violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación forzada, para imponer la sumisión. En este caso, su peculiaridad consiste en que universaliza los particularismos vinculados con una experiencia histórica singular, haciéndolos irreconocibles como tales y reconocibles en cambio como universales (Bourdieu y Wacquant, 2000, p. 12).

Por otro lado, Galeano (2003) advierte: “El sistema ha multiplicado el hambre y el miedo; la riqueza continuó concentrándose y la pobreza difundándose ... el engranaje internacional ha continuado funcionando: los países al servicio de las mercancías, los hombres al servicio de las cosas” (p. 341).

5 Para revisar una propuesta de itinerario de estas interacciones entramadas de dominación, sumisión, supresión del sujeto y nueva emergencia, referimos a Najmanovich (1995, 33-76; 2006, 19-42). Itinerarios vivenciados en América Latina se pueden ver en el clásico de Galeano (2003) de 1971: *Las venas abiertas de América Latina*. Las categorías que en la educación latinoamericana favorecen la construcción de una pedagogía propia que puede constituirse y entrar en diálogo son aportadas por Paulo Freire a través de su obra cotidiana y sus numerosos escritos (referimos a Gadotti, 2001).

El proceso contemporáneo de búsqueda de universales nos ha llevado como sociedad occidental a configurar los derechos humanos como una categoría de trabajo que, primero, nos pauta como un mito vigente en proceso de renovación y, luego, nos permite entrar en interacción –ora colonialista, ora dialogal– con otras sociedades humanas y configurar espacios de acuerdos sobre los mínimos requerimientos para poder vivir en una forma que podamos considerar humana. Entre ellos, ha sido reconocido el derecho a la educación.

Entonces, cuando la maraña de signos y símbolos con sus significados se vuelve incomprensible y la identidad de las personas se desdibuja en su proceso de construcción, “la educación es una guía que puede hacernos recorrer esta urdimbre de significados, sin quedar atrapados en la multiplicidad de signos, recuperando el valor cultural de la región desde la cual iniciamos el largo camino de reconocimiento e identidad” (Asís, 2001, p. 53).

Pensar la educación como ejercicio de nuestros derechos nos plantea dos cuestiones:

- ◆ Enfrentar la idea de que la educación puede ser vista de distintas maneras, como un bien público, como una tarea, como una exigencia, como una carga, como un negocio, como una mercancía...⁶ y esto depende de la experiencia e intereses de cada uno y una, de cada grupo social y de cada sociedad.
- ◆ Transitar diversos mitos que sostienen la noción de que se trata de un derecho humano.

Por ello, en este texto invitamos a compartir en primer lugar las vivencias del autor sobre lo que vienen siendo la educación y los derechos humanos

6 Véase Corvalán (2005, pp. 137-142).

en su vida y luego la aventura de visitar algunos de los mitos en torno a estos temas.

Dos. El espacio para estas palabras

El desafío que representó la invitación a poner en palabras las ideas y las concepciones sobre el derecho a la educación y la educación en los derechos me ha llevado a plantearme inicialmente la imposibilidad de contar con una mirada completa y acabada del hecho y a la importancia de explicitar el sesgo que corresponde a mi particularidad de sujeto de esta época histórica y sujeto de mi propia historia.

Habilitar un espacio para estas palabras implica abrir un lugar de mis vivencias y de mis reflexiones sobre ellas, en diálogo con otras reflexiones sobre vivencias similares o distintas, lejanas o cercanas.

Considero que no es menor delatarme como un escribiente masculino, proveniente de una familia conformada por migrantes y yo mismo transmigratorio, entre Asunción y Córdoba, más recientemente.

A la vez, me resulta importante compartir que mis inquietudes sociales me movieron a elegir las ciencias de la educación como un campo formativo inicial, que mis primeros pasos en hacer de las letras un modo de expresión se dieron en espacios de ensueños y encuentros adolescentes en el colegio católico y “para varones” al que asistía —no sin el esfuerzo de mis padres para asegurar una educación de calidad—.

Asimismo, las oportunidades para acompañar grupos y encontrarme cara a cara con el rol de educador se me abrieron primeramente en un movimiento religioso, en el que me permití explorar estas formas y donde construí gran parte de las concepciones que sostienen mis nociones de aprendizaje y educación.

He nacido durante la última dictadura reconocida en Paraguay. Compartía en las aulas con los hijos de sus jefes y tenía como docentes a personas que habían sido perseguidas, torturadas y exiliadas –vueltas a entrar–. Me perdí a los catorce años de edad estar en el lugar del golpe de Estado. Diez años después, recuperé la posibilidad de sentir que transitó un esfuerzo por construir ciudadanía, cuando en los días del marzo paraguayo⁷ estuve en la plaza desde donde ofrecimos resistencia al quiebre de la institucionalidad democrática, apenas incipiente en Paraguay.

Con todo esto, me crié con mis otros cuatro hermanos en una sociedad bilingüe, más bien diglósica⁸, entre usuarios y usuarias de la lengua dominante en el ejercicio del poder –el español–, pero que se extravía al querer expresar la vitalidad y la vivencia de la mayor parte de la población –a la cual el guaraní ha sabido contener y así se ha convertido en el lugar de la resistencia (Gómez, 1997)–. Lo aprendí en las calles, primeramente; luego en mis recorridos por escuelas rurales y en interacción con niños y niñas que trabajan en las calles de varias ciudades, abordando el mundo del desarrollo personal, la afectividad y la construcción de ciudadanía.

7 El *marzo paraguayo* fue la vivencia de la última semana de marzo de 1999, cuando tras el magnicidio del vicepresidente en la mañana en que miles de campesinos y campesinas ingresaron a la capital reclamando por tierras y trabajo, la clase media, indignada, sale a las calles y posiciona en la mira a quien representa al poder detrás del poder: Lino Oviedo, militar retirado que había formado parte del grupo militar que derrocara a Alfredo Stroessner en 1989. Tras días de resistencia en la Plaza de Armas, flanqueando el edificio del Congreso, el saldo resulta en siete compañeros jóvenes asesinados a mansalva, el presidente Raúl Cubas Grau, renunciante y exiliado en Brasil, y Lino Oviedo escapado a la Argentina, bajo protección de Carlos Saúl Menem. Un nuevo presidente en la línea de sucesión constitucional, Luis Ángel González Macchi, jerarca de la dictadura de Stroessner y casualmente presidente del Congreso en esos días, y un gobierno de unidad nacional que duraría muy poco tiempo. Sin embargo, queda la movilización de ciudadanos y ciudadanas con una conciencia de su capacidad para hacer resistencia (véase al respecto Bilbao, 2000, pp. 22-23).

8 La diglosia es entendida como un modo del bilingüismo en el cual una de las dos lenguas goza con respecto a la otra de prestigio y privilegios sociales y políticos superiores. Esto es aplicable al español con respecto al guaraní, en el territorio paraguayo en general; al guaraní, con respecto a otras lenguas indígenas en territorios más reducidos, y al portugués, con respecto al español en la zona de frontera con Brasil (véase Meliá, 2004, pp. 359-384).

Los trabajos emprendidos me han permitido investigar e indagar en la literatura y en las ciencias humanas, explorar modos de educación alternativa en espacios diversos como colegios secundarios, escuelas inclusivas de primaria, la formación docente, la instrucción policial, la formación profesional, las universidades, la plástica y el teatro, a través de las llamadas organizaciones no gubernamentales. En el último tiempo, también en organismos del Estado.

Mis experiencias de ensamble afectivo —con personas también trabajadoras del campo de la educación— me han llevado y me llevan a transitar mundos inusitados de bienestar y de malestar —en las sensaciones físicas de contacto y afecto, de placer y de separación, de reencuentros— que me han permitido mantener a la vista y transitar dos puentes desde y hacia mí mismo: el que va hacia las proyecciones y sueños y el que va hacia una realidad cotidiana donde estos se pueden vivir y donde no siempre somos tan conscientes de ellos.

Estas configuraciones —de género, de origen nacional, de lengua materna, de elecciones afectivas, de ejercicio de roles diversos, de convivencia con variadas personas— atraviesan mi existencia y mi historia y convergen a la hora de plantearme por mis aprendizajes y por las oportunidades que he tenido de ejercer mi derecho a la educación: en el seno de una familia de migrantes, en una escuela privada, en una ciudad capital de un país —primero en dictadura y luego en transición hacia algún modo diferente de gobierno—, en una marcada formación religiosa y con una personalidad debatida entre encajar con los otros y ser ella misma.

Desde el lugar de hoy, en el cual confluyen estos y otros relatos entre líneas, propongo recorrer juntos las nociones del mito y la ficción y, desde allí, ver cuáles se vinculan al quehacer educativo como un espacio del ejercicio de los derechos humanos.

Tres. Mitos sobre los derechos humanos

Los derechos humanos son cosas de abogados

Como los derechos humanos se consagran en instrumentos internacionales que van desde la Declaración Universal de Derechos Humanos hasta los protocolos facultativos de las convenciones internacionales y se realizan a escala de las Naciones Unidas, de los organismos asociados y de otras entidades multilaterales como la Organización de Estados Americanos, donde se generan comités, comisiones y cortes penales de diversa índole y cuyos postulados se incluyen en las constituciones y estatutos nacionales y cuyas firmas son ratificadas por los parlamentos u otros mecanismos de orden nacional, que requieren de un conocimiento del mundo del derecho, se ha establecido el imaginario de que se trata de una cuestión de abogados y abogadas.

Han contribuido a esta situación tanto el lenguaje en que son expresados y transmitidos a la sociedad en un sentido críptico y restringido para iniciados, como el hecho de que quienes trabajamos en el campo social y educativo no hayamos podido traducirlo suficientemente a nuestros códigos y a los de nuestros interlocutores.

Sin embargo, cuando nos preguntamos cómo traducimos los derechos humanos al mundo social y educativo para que la gente los entienda, reafirmamos la noción de que los derechos humanos nacieron en el mundo del derecho y no tienen nada que ver con la gente; por eso necesitamos traducirlos.

La pregunta ajustada debería ser cómo vivenciamos los derechos en nuestras vidas y de qué formas estas vivencias y expresiones se conectan con los derechos consagrados en los instrumentos internacionales.

El trabajo consistiría en descentrar la educación en derechos humanos de los instrumentos jurídicos y de las instituciones tendientes a garantizarlos, y conectarla con la vivencia de las personas, incorporando los aspectos legales y jurídicos en los momentos en que configuran una respuesta provisoria a los interrogantes y a los cuestionamientos.

Los derechos humanos sólo se violaron durante las dictaduras

Con la caída de los regímenes dictatoriales militares, principalmente en los ochenta, se abren pasos de construcción de nuevos modos de gobierno; se procura en varias ocasiones sanar las heridas abiertas por la desaparición forzada de personas, las torturas y los exilios forzados—dentro y fuera de los países— y la clausura de los centros de formación y de difusión de opiniones contrarias a las del régimen imperante⁹.

El trabajo posterior de reconstrucción de los hechos acontecidos, emprendido en varias sociedades latinoamericanas en momentos distintos, apuntaba a mantener viva la memoria: reconocer los crímenes cometidos, identificar a sus responsables y favorecer procesos judiciales ajustados a las normas de derechos humanos; en fin, evitar la impunidad a través de la documentación precisa de los relatos de las víctimas y sus familiares y, en ocasiones, de los victimarios. A la vez, tendían a favorecer que la justicia se materializara en la sanción a los responsables y la reparación a las víctimas y sus familias¹⁰.

9 Los países latinoamericanos hemos vivido, entre 1960 y 1990, procesos de dictaduras militares caracterizadas por el dominio del pensamiento único, la lucha anticomunista y la doctrina de la seguridad nacional, en el contexto de la Guerra fría. La duración de las dictaduras varió de un país a otro: en Argentina, de 1962 a 1964, de 1966 a 1973 y de 1976 a 1983; en Bolivia, de 1971 a 1982; en Brasil, de 1964 a 1985; en Chile, entre 1973 y 1990; en Ecuador, de 1963 a 1965 y de 1972 a 1978; en Paraguay, de 1954 a 1989; en Perú, entre 1968 y 1980; en Uruguay, de 1973 a 1985, por citar países sudamericanos.

10 Chile fue uno de los países donde este proceso se fue realizando en el ámbito de la concertación social. Argentina y Perú establecieron mecanismos similares a través de Comisiones de verdad y de justicia. Todos estos procesos dieron lugar a publicaciones donde se recopilan los resultados. En Paraguay, el proceso culminó en agosto de 2008 y fue publicado a principios de 2009 (véase Ramírez, 2008, pp. 756-783; Comisión de Verdad y Justicia, 2009).

Estas experiencias implicaron aprender a convivir con varias “memorias” (Celma, 2004, p. 273) y en cada una se vivieron avances y retrocesos conforme al contexto político local e internacional y a los intereses de quienes detentaban el poder en ese momento.

Asimismo, en cada sociedad, se mantienen vivos grupos de personas que resisten al olvido y procuran sostener la llama de la memoria en alto, reclamando justicia y reparación. Entre ellas, las más reconocidas son las agrupaciones de las Madres de Plaza de Mayo y las Abuelas de Plaza de Mayo.

El pronunciamiento de la expresión *derechos humanos* reiteradas veces, para referirse a las violaciones durante la dictadura, ha llevado a asociarlos en el imaginario casi con exclusividad a las torturas y las desapariciones forzadas, producidas en aquel tiempo.

Consideramos, en nuestra experiencia de convivir en diferentes países, que en la Argentina ha contribuido a ello la falta de otras voces, diferentes a las de las Madres y las Abuelas, que reclamaran con la misma fuerza y en el mismo volumen el cumplimiento de los otros derechos humanos hoy. Además, creemos que resulta funcional al statu quo convocar a las conversaciones sobre lo que pasó y mantener en silencio lo que está pasando.

En el ámbito de la educación, sostener este mito implica restringir la comprensión de la violación de los derechos humanos a un momento de la historia ya pasada y que no se repetirá, y desconoce las actuales condiciones de vulnerabilidad y violación de derechos en que pueden encontrarse los sujetos que participan del proceso educativo: la pobreza, la exclusión y la discriminación, por poner simples ejemplos.

Trabajar en la ampliación de este mito implicaría reconocer que en las dictaduras sí se violaron derechos humanos y que hubo responsables que

hoy deben ser sancionados y víctimas cuyo sufrimiento debe ser reparado y, a la vez, reconocer que hoy también se está atentando contra los derechos y que todavía debemos mantener la vigilia en alto por ellos, por todos los derechos, de los cuales somos sujetos: la libertad de actuar conforme a nuestras creencias y de expresarlas, la libertad de disentir con el régimen establecido, la libertad de asociarnos con fines pacíficos y lícitos, la garantía de nuestra seguridad frente a cualquier elección o condición en que nos encontremos, el acceso a la educación y el goce de la salud, la participación en la vida social, política y cultural, el trabajo en condiciones decentes, la garantía de ser escuchados y de que las opiniones propias serán tenidas en cuenta...

Los derechos humanos se tienen

La mayor parte de los mensajes en cuestiones de derechos que solemos escuchar dicen más o menos: “¡Los niños y las niñas también tenemos derechos!”, “las mujeres tenemos derechos”, “las comunidades indígenas tienen derecho sobre sus territorios ancestrales” e, incluso, “es mi derecho”, etc.

Estas expresiones denotan que los derechos humanos se tienen, pertenecen a alguien y, por tanto, pueden dejar de tenerse. Coincidimos en que ciertos derechos se adquieren de un modo como puede ser la costumbre, el uso o la práctica (los llamados “derechos adquiridos”), pero los derechos humanos no se constituyen de esta manera. Si así lo fuera, podríamos perderlos, podrían dejar de ser reconocidos.

Es entonces cuando emergen diferentes alternativas de lenguaje: entre ellas, *portar derechos*, con lo cual seríamos portadores de esos derechos. Sin embargo, terminan siendo todavía un ente diferente de la persona, algo que está en ellas y no una parte de ellas. Por ello, coincidimos mejor en la noción de que somos sujetos sociales de derecho y titulares de derechos, es decir, con nosotros y nosotras los derechos pueden ser y tienen sentido en un conjunto social.

Algunas “cosas” que podemos hacer con los derechos, ya que no los tenemos, son: gozarlos, disfrutarlos¹¹, ejercerlos, promoverlos, defenderlos y exigir su cumplimiento, garantía, protección, promoción y defensa por parte de quienes son responsables de ello: el Estado y sus actores¹².

Las implicancias para la educación tienen más que ver con las actitudes y los comportamientos de las personas responsables que con los conocimientos por trabajar. Cuando en una escuela se sanciona dejando sin recreo a un grupo por su mal comportamiento y al otro, por su aporte, se le permite salir, se está dando un mensaje de que el descanso y la recreación no son derechos sino simplemente una concesión de la autoridad. Ello viene a reforzar otro viejo mito de los derechos humanos y es que existen desde el momento en que son reconocidos por el Estado, no antes.

Cuatro. Mitos sobre la educación y los derechos humanos

El derecho a la educación se cumple cuando niños y niñas van a la escuela

Encontramos una tendencia común a equiparar acceso a la escuela y educación, considerándolos casi como sinónimos, sobre todo en lo referente al cumplimiento del derecho humano. Sin embargo, en relación con el goce y el ejercicio del mismo, deben ponerse sobre la mesa otras cuestiones.

11 Rescatamos el sentido erótico de *gozar* y *disfrutar* y resaltamos haberlos puesto antes de *ejercer*, que implicaría otros grados de responsabilidad.

12 Tradicionalmente, los derechos humanos son reconocidos por los Estados y ellos son los únicos que pueden garantizarlos y violarlos. Por lo tanto, son los únicos responsables de su incumplimiento. Sin embargo, diversas corrientes de pensamiento estiman que también deberían considerarse como responsables a otras organizaciones que, por su poderío e influencia, superan las capacidades de los Estados para proteger los derechos humanos y tienen condiciones de afectarlos: las organizaciones transnacionales del crimen (tráfico de armas, drogas ilícitas y otros productos ilegales, así como trata de personas), las compañías multinacionales y las organizaciones paramilitares (véase Angarita, 2001, pp. 142 y 143.)

En primer lugar, consideramos importante en este mito tener en cuenta que no podemos restringir la educación al simple acceso a la escuela¹³, sino que debemos considerar toda la tarea educativa de la sociedad, incluso en las comunidades humanas cuya organización social no ha dado lugar al surgimiento de la escuela como institución propia.

No nos detendremos en estos ámbitos de otras instituciones responsables de la educación, que incluyen a la misma sociedad en su conjunto, sino que partiremos del hecho de que las escuelas son las instituciones educativas que administran los Estados y es en ellas donde el mismo Estado, como responsable del cumplimiento de los derechos humanos, debe asegurar condiciones para el goce y el ejercicio de los derechos.

La mera consideración del número de niños y niñas que asisten a las escuelas nos brindará un indicador todavía muy inexacto de las condiciones del derecho a la educación en una sociedad. Todavía nos faltaría conocer el tiempo de permanencia en años, la cantidad de horas y de días de clase al año, la asistencia y permanencia diferenciada entre niños y niñas, entre quienes residen en el campo y quienes lo hacen en la ciudad, entre quienes realizan actividades económicas y productivas; en fin, un conjunto de otras diferencias que, por lo demás, terminan dejándonos todavía en el ámbito de lo cuantitativo.

Para 2015, la comunidad internacional se ha planteado asegurar que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de completar la educación primaria y eliminar la disparidad de género en todos los niveles educativos¹⁴.

13 Véase la Declaración Universal de Derechos Humanos; Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999, párr. 1); Comité de los Derechos del Niño (2001, párrs. 1 a 4).

14 Los objetivos de Desarrollo del Milenio fueron acordados en las Naciones Unidas como las metas a ser alcanzadas por todos los Estados al año 2015, a fin de asegurar a la humanidad en su conjunto un desarrollo equitativo y sostenible. Entre ellos, se ha propuesto alcanzar la educación primaria universal (objetivo 2) y lograr la equidad de género y el empoderamiento de la mujer (objetivo 3). Los indicadores que se consideran son: la tasa neta de matrícula en la educación escolar básica y media, diferenciando entre mujeres y hombres; la tasa de supervivencia hasta el quinto grado y alfabetismo de personas de 15 a 24 años de edad, diferenciando entre varones y mujeres; la participación de la mujer en el empleo remunerado no agrícola y la participación de mujeres en el Parlamento. Como puede apreciarse, se trata de indicadores netamente cuantitativos; al respecto véase www.unu.org

Aún nos quedará averiguar por otras condiciones, esas que se vinculan con el modo en que se produce el acceso y la permanencia, los contenidos que son vivenciados y transmitidos en la escuela y su interacción con la comunidad. En el ámbito del derecho a la educación, entonces, deben tenerse en consideración cuatro características básicas e interrelacionadas al momento de evaluarlo: la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad.

En relación con la *disponibilidad*, debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan (por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.); algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

En cuanto a la *accesibilidad*, las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente: 1) la no-discriminación, mediante la cual la educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos; 2) la accesibilidad material, con la cual la educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna, y 3) la accesibilidad económica, gracias a la cual la educación ha de estar al alcance de todos.

En relación con la *aceptabilidad*, la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, para los padres.

En cuanto a la *adaptabilidad*, la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunida-

des en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, párr. 6).

Entonces, no es suficiente con mandar al niño y a la niña a la escuela. Es necesario asegurar el conjunto de las condiciones de esa presencia en ella, para que responda a los propósitos de la educación en tanto derecho humano.

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, párr. 1).

La educación en derechos humanos es enseñarle a los niños sus derechos

Solemos encontrarnos en nuestros trabajos con docentes de las escuelas que afirman educar en derechos humanos porque niños y niñas pueden recitar los diez principios y con supervisores educativos (o inspectores de educación) que dicen que ya están en el currículum y que el programa los incluye en tales y en cuales grados.

Esta perspectiva supone uno de los mitos más enraizados en la educación escolar: que las personas adultas deciden el momento en el cual niños y niñas pueden aprender algo y entonces se les enseña. Niños y niñas, como cualquier otra persona, aprenden según sus propios intereses y conforme a las vivencias cotidianas en las cuales interactúan entre sí y

con otras personas, con un mundo en el cual se encuentran (objetos de uso diario o pautas culturales) y, entonces, no hay forma de que podamos desde fuera decidir qué deben aprender y qué no¹⁵.

En todo caso, sucederá que nos mostrarán que saben lo que pretendemos que sepan y así les dejaremos que se dediquen a ello. Recuerdo un encuentro con un niño que había culminado el preescolar y con mucho orgullo me mostraba sus trabajos: dinosaurios, plazas con juegos como él quería que fueran, él abrazando a su mamá..., pero algunas hojas se las pasaba, justamente las del *aprestamiento*. Entonces le pregunto qué son esos papeles; él me contesta que “no son nada, uno tiene que rellenar los caminitos y los dibujitos para que sepan que uno sabe hacerlo y que lo dejen jugar en paz”.

¿Qué implicancias tiene esto para la educación en derechos humanos? Sinceramente, no quisiéramos que ni niños y niñas, ni autoridades responsables de la seguridad nacional, nos reciten los derechos humanos para que los dejemos “jugar en paz”. El proceso comporta entonces otros aspectos más allá de incluirlos en el listado de temas del programa escolar y de las instituciones de formación de docentes, agentes de la administración de justicia y de la seguridad pública. Requiere, según Iturralde, Rodino, Molestina y Mizrahi (2006), que:

- ◆ Los contenidos incorporen los derechos humanos en los diferentes niveles del sistema educativo y que lo hagan en las diversas disciplinas o áreas en que se organiza el currículum en cada ciclo.
- ◆ Las instituciones educativas incorporen principios de los derechos humanos en su funcionamiento como un modo de interacción, gestión, administración de conflictos y de gobierno, lo que implica una transformación de la gestión institucional en principios democráticos.

15 Pueden buscarse referencias en los textos de Décroly, Dewey, Pestalozzi, Piaget y Vigotsky, pero también en relación con la formación y sus objetivos es significativo ver Gadamer (1994).

- ◆ Las cuatro características esenciales del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad) se concreten en el cotidiano de la institución para la vivencia de cada participante en ella, principalmente de quienes ocupan la posición de alumnas y alumnos.

Al respecto, en una investigación sobre las condiciones en diecinueve países del continente americano en torno al currículum de la educación en derechos humanos se ha encontrado que

la democracia como valor, como forma de gobierno y como atributo de las instituciones, las prácticas sociales y la vida personal es reiteradamente planteada en la documentación examinada Las modificaciones más importantes a lo largo de estos años tienen que ver con la concepción de la democracia como práctica y no únicamente como sistema; y con una creciente incorporación de la idea de participación ciudadana en la democracia, no confinada únicamente a los actos electorales y al ejercicio de los partidos políticos y de sus líderes (Iturralde et ál., 2004, p. 59).

Todas estas cuestiones implican que el lugar del aprendizaje de los derechos humanos es la práctica y los espacios de prácticas de reflexión habilitan a ponerle palabras a la vivencia y ver los modos en que estas palabras expresan el encuentro, la libertad y la seguridad de las personas, de todas las personas¹⁶.

La escuela es el tiempo de los niños para aprender a participar y ejercer ciudadanía¹⁷

Este mito conforma un conjunto de trampas que nos han tenido atrapados durante mucho tiempo en las dificultades para ejercer la ciudadanía, participar en democracia y gozar de nuestros derechos: una trampa es creer que primero nos entrenan y luego, con la credencial, podemos vivir;

16 Véase Martínez (2009), Celma (2009), Walder y Bareiro (2009).

17 Las reflexiones en este apartado dan cuenta de un devenir del pensamiento compartido principalmente al interior de Global Infancia en relación con la participación de niños, niñas y adolescentes en la escuela, la familia, la comunidad y las instituciones del sistema democrático (Rivarola et al., 2009).

la otra es creer que primero se transmite la información y luego se pasa a la acción; la siguiente es considerar que uno sabe de esto y el otro no; y otra más es que hay un lugar donde se entrena y otro donde se vive.

Estas trampas nos han sostenido en instituciones que en su tiempo funcionaron sobre el supuesto del enlace entre ellas —que venía dado por la modernidad—, en función de que la familia preparaba para la escuela; la escuela, para la fábrica y el cuartel, y el hospital y la cárcel recibían a quienes quedaban por el camino (Corea y Lewkowicz, 2004, pp. 19-40).

Con las actuales condiciones de las instituciones y la complejidad social cada vez más vertiginosa, hemos empezado a notar que aprendemos cuando ejercemos y actuamos; que estas acciones las realizamos en diferentes lugares y que es posible reflexionar sobre ellas y ponerles palabras para luego empezar a dialogar con el conocimiento y la información producidos precedentemente¹⁸.

Sin embargo, la participación se aprende al participar; vamos descubriéndola cuando la ejercemos y cuando nos vemos limitados, y no cuando nos hablan de ella, sino cuando conversamos sobre cómo la vivimos y construimos nuevas pautas desde nuestra experiencia¹⁹. En las escuelas y en las comunidades, así como en las familias, el trabajo de la educación en derechos humanos pasa por el modo en que participan las personas. En diversos estudios e investigaciones, así como en encuentros de carácter internacional, se han ido delineando algunos criterios comunes a

18 Un ejemplo puede ser el de la participación y la democracia. Una de las justificaciones de las dictaduras era la incapacidad del pueblo para vivir en democracia. Se le atribuye a Alfredo Stroessner, nefasto dictador del Paraguay entre 1954 y 1989, la frase: "Pero si el pueblo paraguayo no sabe vivir en democracia" ante la pregunta de por qué no daba espacio para ella... Hasta hoy estoy seguro de que varios políticos lo siguen sosteniendo, tal como lo han hecho muchos en relación con los bárbaros (los españoles con los indígenas en todas las Américas; los criollos de Buenos Aires con los indígenas del desierto y el sarmientino "Civilización o Barbarie"; los neoconservadores occidentales en relación con los pueblos árabes, persa y turco).

19 Véase Toranzo y otros (1999) y Gandin (1994).

experiencias de promoción de participación como un medio de educación en derechos humanos²⁰:

- ◆ Niñas y niños deben contar con la oportunidad de organizarse, de tomar decisiones sobre las cuestiones que les afectan y de interactuar, sosteniendo sus posturas y revisándolas en diálogo con los otros actores de la escuela y de la comunidad.
- ◆ Las personas adultas debemos trabajar por su participación genuina tomando conciencia de nuestros propios modos de participar y de promover la participación entre ellos y ellas, sobre todo, considerando las condiciones para favorecer el acceso de todas y todos a los espacios de conversación y toma de decisiones.
- ◆ Los modelos de organización no deben necesariamente reproducir los modelos adultos; no se trata de un ensayo de parlamento, ni de presidencia, sino de un modo de gerenciar las necesidades de todas y todos.
- ◆ Los espacios de reflexión deben producirse tanto al momento en que se generan los conflictos y estos son abordados, como con una frecuencia periódica y reconocida entre las personas.

Cinco. Pasando en limpio

En el recorrido de los mitos, hemos visitado otros que hacen a la concepción de educación tal como el cambio escolar que produce el cambio social y la rigidez en los roles de enseñante y enseñado.

Paulo Freire nos recuerda que no ha habido nunca una sociedad que haya cambiado porque primero cambiara su educación, sino que los cambios deben producirse en forma coordinada en los distintos ámbitos (educativo, productivo, político, económico...).

20 Véase Comité de Derechos del Niño (2010) y Save the Children – Suecia (2006).

En la educación en derechos humanos hemos encontrado significativo el hecho de que los aprendizajes se producen en la interacción y en la reflexión compartida sobre ella; que no hay quien eduque a otro, sino que juntos nos vamos educando.

Entonces, las premisas orientadoras de la educación en derechos humanos guardan relación con comprendernos como sujetos sociales de derechos y en constante aprendizaje; con reconocer que ese aprendizaje se produce cuando se ejerce y se reflexiona y que la protección de los derechos es una tarea primordial del Estado y compartida con la sociedad.

En el mundo de la educación institucional (formal o no formal), el rol de educador adquiere también características de vigilancia y defensa: asegurar el cumplimiento del derecho a la educación, favorecer el ejercicio consciente de los derechos y defenderlos en caso de que estén siendo restringidos.

Para ello, requerimos sensibilidad, memoria de la propia historia, conocimiento de los principios y las normas de derechos humanos y apertura al descubrimiento, el encuentro y la incertidumbre:

- ◆ La sensibilidad necesaria para entrar en contacto con nosotros mismos y con los demás y para poder probar la experiencia de la empatía y animar al otro a que la viva.
- ◆ La memoria de la propia historia, que incluye esos mitos que nos van orientando, guiando y narrando, representa habitar los mitos y habilitarnos a modificar su conformación.
- ◆ El conocimiento de los principios y las normas de los derechos humanos –mitos también, pero más explícitos– nos permite navegar en el mundo de la vida reconociendo los canales que la pueden contener y favorecer su desarrollo.

- ◆ La apertura a descubrir, encontrarnos y vivir en la incertidumbre, nos permite maravillarnos de la vida que se nos manifiesta como misterio en el estar con el otro, que es donde los derechos humanos tienen sentido.

Ya vendrán otros que consideren a estas premisas como mitos y los invitaremos a habitarlos y a que nos ayuden a habilitar la alternativa de modificarlos, en el encuentro entre personas y en el encuentro entre las vivencias y las ideas que generamos en ellas.

Referencias

- Albó, X. (2002). Tradiciones educativas indígenas. En P. Hünnermann, V. Pérez Varela y H. Neuser (Eds.), *Formar, educar, aprender. Promoción humana integral en una cultura global* (pp. 41-66). Buenos Aires, Argentina: Temas.
- Angarita, P. (Ed.). (2001). *Derechos humanos, seguridad ciudadana y sociedad civil*. San José de Costa Rica, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Asís, R. (2001). Cultura, educación y sentido. En A. Arnoletto (Ed.), *La mundialización en la realidad argentina*. Córdoba, Argentina: El Copista.
- Bilbao, L. (2000, marzo). Un pequeño país desbordado. *Le Monde Diplomatique*, 9, 22-23.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2000, mayo). Una nueva vulgata planetaria. *Le Monde Diplomatique*, 11, 12-13.
- Celma, L. C. (2004). A modo de epílogo. Reflexiones abiertas en torno a la democracia y los derechos de niñas, niños y adolescentes en Paraguay. En L. C. Celma y D. Cristaldo Raskin, *15 años de democracia, ¿cuánto hemos avanzado?* (pp. 271-275). Asunción, Paraguay: Global Infancia.

- Celma, L. C. (2009). *Jajerokypaitéta (Bailemos). Acciones y reflexiones en torno a la participación de niños, niñas y adolescentes en una organización de personas adultas promotora de derechos humanos*. Asunción, Paraguay: Global Infancia. Disponible en www.globalinfancia.org.py
- Comisión de Verdad y Justicia. (2009). *Anive bagua oiko. Informe final*. Asunción, Paraguay: Comisión de Verdad y Justicia.
- Comité de los Derechos del Niño. (2001). *Observación general N° 1: Propósitos de la educación*. Ginebra, Suiza: Comité de los Derechos del Niño.
- Comité de los Derechos del Niño. (2010). *Observación general No. 12: El derecho del niño a ser oído*. Ginebra, Suiza: Comité de los Derechos del Niño.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). *Observación general N° 13: el derecho a la educación*. Ginebra, Suiza: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Corvalán, R. (2005). La educación como un derecho humano. En L. C. Celma y D. Cristaldo Raskin, *Un Paraguay con todas y todos, ¿cómo lo hacemos posible? Convivencia - Inclusión - Exigibilidad*. Asunción, Paraguay: Global Infancia.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-32). Buenos Aires, Argentina: Del estante.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método* (Vol. 1). Salamanca, España: Sígueme.
- Gadotti, M. (2001). *Um legado de esperança*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2003). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Catálogos.
- Gómez, G. (1997). *Cultura popular y medios masivos en Paraguay. Un planteamiento ético*. Asunción, Paraguay: Alianza.
- Iturralde, D., Rodino, A. M., Molestina, M. y Mizrahi, G. (2004). *II Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países: desarrollo en el currículo y textos escolares* (2a. ed.). San José de Costa Rica, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Iturralde, D., Rodino, A. M., Molestina, M. y Mizrahi, G. (2006). *IV Informe interamericano de la educación en derechos humanos: Desarrollo en la planificación nacional*. San José de Costa Rica, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología americana*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Castañeda.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martínez, D. (2009). *Del afiche a la experiencia. La participación de niños, niñas y adolescentes en las decisiones del presupuesto público*. Asunción, Paraguay: Global Infancia. Disponible en www.globalinfancia.org.py.
- Melià, B. (2004). El estado del bilingüismo en el Estado paraguayo (2003-2004). En S. M. Cacace, A. Galeano y A. Ramírez (Eds.), *Derechos humanos en Paraguay 2004* (pp. 359-381). Asunción, Paraguay: Coordinadora Derechos Humanos Paraguay.
- Najmanovich, D. (1995). El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. En E. Dabas y D. Najmanovich, *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil* (pp. 33-76). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ramírez, A. D. (2008). La historia oficial de 35 años de dictadura stonista. El informe final de la Comisión de Verdad y Justicia. En Coordinadora por los Derechos Humanos en Paraguay, *Derechos humanos en Paraguay 2008* (pp. 756-783). Asunción, Paraguay: Codehupy.
- Rivarola, T., Celma, L. C. y Ritter, L. (2009). *Participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes. Una propuesta abierta a pensarse y recrearse*. Asunción: Global Infancia.
- Save the Children - Suecia. (2006). *Estándares para promover la participación de la niñez*. Londres, UK: Alianza Internacional Save the Children.
- Toranzo Roca, C. y otros. (1999). *Las paradojas de la participación. ¿Más Estado o más sociedad?* La Paz, Bolivia: Diakonia y Oxfam GB.
- Tournier, M. (2006). *El Rey de los Alisos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Walder, J. y Bareiro, M. de la P. (2005). *Protagonistas en conexión. Memoria y sistematización del apoyo al fortalecimiento de la organización y del protagonismo de niños, niñas y adolescentes en los ámbitos local y departamental*. Asunción, Paraguay: Global Infancia. Disponible en www.globalinfancia.org.py

La educación intercultural en México. Un reto para la escuela

Martha Vergara Fregoso*

Una educación intercultural no es ninguna utopía, ni se trata de una nueva ideología humanista ... sino ... una respuesta realista a las necesidades de las sociedades actuales, una alternativa posible y razonable para afrontar los desafíos que presentan las sociedades multiculturales y para enderezar los fracasos de los actuales sistemas educativos.

Xavier Besalú (2002, p. 72)

México es un país pluriétnico y pluricultural por la presencia de gran variedad de comunidades indígenas que tienen su propia identidad étnica, sus raíces y sus tradiciones, esto de acuerdo al artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece que la Nación Mexicana es única e indivisible, porque

tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

* Doctora en Educación por la Universidad La Salle. Actualmente se desempeña como Asesora en la Coordinación de Educación Básica en la Secretaría de Educación, en Jalisco (México) y como profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara.

Por este motivo, el país presenta numerosos problemas sociales, políticos, económicos y culturales que ha de resolver en la búsqueda de mejores niveles de vida. En este contexto, la educación como respuesta a las necesidades de la sociedad tiene la responsabilidad de la transmisión de los rasgos socioculturales, de la socialización y la formación de valores.

De esta manera, se gestan actualmente nuevos enfoques políticos y paradigmas educativos en los que se asume un proceso de interculturalidad que marca la formación de nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento y respeto del otro y, sobre todo, en la convivencia en medio de la diversidad con pleno respeto a su identidad y a la de los otros.

En México, la educación intercultural es una propuesta nacional que, de manera equivocada, sólo está dirigida a la atención de las comunidades indígenas, aludiendo a que se pretende, a través de ella, la formación y el desarrollo de la población en un contexto de equidad y de reconocimiento a la diversidad cultural. Por ello, se la denomina *educación intercultural bilingüe*, con la cual se trata de dar respuesta a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas, porque considera una educación que integra la cultura propia después de siglos de dominación y discriminación y de la puesta en marcha de programas asimilacionistas que fomentaron la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas y propiciaron el desarrollo de la exclusión y el racismo.

El énfasis en lo intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales que supone la reciprocidad y el diálogo desde su reconocimiento y valoración y comporta una solidaridad operativa. Se trata de un concepto que ha cobrado un sentido importante, ya que aparece en el ámbito pedagógico como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal, asociado a movimientos de reforma, de reno-

vación, de mejora de la enseñanza, o bien, como propuesta educativa, vinculada al intercambio, al enriquecimiento mutuo, a la cooperación entre personas y grupos. Uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Sin embargo, la forma en que se opera dista mucho de lograr lo que se propone, ya que hace falta impulsar programas de desarrollo cultural incluyente a escala regional, local y comunitaria, con propuestas adecuadas a las necesidades de la comunidad, a fin de enriquecer y ampliar el diálogo entre sus integrantes.

Al respecto, Schmelkes (2003) dice que la educación intercultural significa trabajar para lograr tres niveles de desarrollo: cognitivo, afectivo y social, mediante dos “saltos” epistemológicos fundamentales. Siguiendo a esta autora, lo primero que se debe buscar en la educación intercultural bilingüe es que los alumnos de grupos culturales minoritarios reconozcan la cultura que tienen para que, en un segundo momento, se le otorgue la importancia y el respeto que merece.

Algunos antecedentes

La educación para las comunidades étnicas en México se denomina de manera oficial en la Secretaría de Educación Pública como *educación indígena*. Este título se refiere tanto a la Dirección de Educación Indígena como a la identificación y delimitación de las zonas en donde se imparte la educación pública en su modalidad especial para los grupos étnicos; es decir, se establecen las zonas geográficas donde se imparte educación indígena y los planteles llamados escuelas indígenas o escuelas bilingües.

En sus orígenes, a finales de la primera mitad del siglo XX, la educación indígena tenía como finalidad brindar servicios educativos básicos a comunidades donde la lengua materna no era el español y donde los estudiantes tenían una identidad étnica. Los objetivos educativos eran la asimilación cultural y la enseñanza del español como lengua nacional. Tal

estrategia de aculturación que se plasmaba en los programas escolares se fundamentaba en la idea del progreso y la caracterización de los grupos indígenas como sociedades atrasadas en conocimientos y herramientas para entrar a competir en el mundo moderno. Había que incorporar a esas sociedades al progreso nacional y la educación indígena era la solución para el Estado mexicano.

Pronto se hizo evidente que la educación indígena sólo profundizaba las diferencias y contribuía a continuar con la subordinación de las comunidades étnicas a la sociedad nacional dominante, en un intento por despojarlas de su identidad, su lengua y sus tradiciones, sin llevarlas a una arena de trato igualitario, justo y digno en la sociedad mexicana.

Desde la década de los ochenta, empezó a tomar fuerza una visión que reconoce la riqueza de la composición pluriétnica, incluidas las lenguas nativas, en la sociedad nacional. A partir de tal reconocimiento, se apreció la necesidad de transformar el sistema de educación pública en las comunidades indígenas para que los programas educativos incorporasen de manera formal la cultura y la lengua nativa. Estos cambios traen una nueva visión de la formación educativa que se identifica como la educación intercultural bilingüe, la cual surge de un mejor entendimiento del concepto de cultura y de la diversidad cultural en el contexto de una sociedad nacional de cara al siglo XXI.

Hacia un nuevo rumbo de la educación indígena

Ahora, la orientación de la educación en zonas indígenas ya ha dejado atrás el ideal de la educación indígena tradicional que surgió hacia la mitad del siglo XX, que tenía como propósito mexicanizar y enseñar el español a los grupos étnicos de México, bajo un esquema de enseñanza vertical del conocimiento occidental que era el único conocimiento reconocido como válido.

De acuerdo con los lineamientos normativos de México, la educación intercultural es definida como aquella que

reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001, p. 11).

Además, es entendida como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (SEP, 2001, p. 12).

El marco formal para la educación ha cambiado y ahora se propone un modelo de educación intercultural bilingüe, el cual queda plasmado en las líneas de acción del Programa Nacional de Educación (SEP, 2001). Se trata de una educación de calidad que promueva el aprendizaje significativo y la motivación de los estudiantes para aprender con iniciativa; una educación que responda a las necesidades actuales de las comunidades indígenas locales en términos de un respeto profundo por sus tradiciones y su cultura. El objetivo central es que las escuelas “que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia” (SEP, 2001, p. 133).

En este sentido, es importante mencionar que la interculturalidad tendrá sentido sólo si se inicia el reconocimiento de que cada cultura hace referencia a características manifiestas, asumidas, identificables, tales como la lengua, la religión, las festividades tradicionales, las costumbres inculcadas desde la familia y el grupo social; aspectos que propician la diversidad, por lo que la escuela debe promover el uso de ambas lenguas

sin privilegiar a ninguna, ya que ambas son el medio de comunicación en un ambiente intercultural.

La diversidad cultural, elemento imprescindible en la educación intercultural

El reconocimiento de la diversidad cultural es un paso en la dirección de aceptar la conformación pluriétnica de la sociedad. Implica también el reconocimiento de que saber que otro es diferente en la esfera cultural constituye sólo el principio de una transformación social amplia, necesaria para que todos los ciudadanos participen en una sociedad democrática con igualdad y justicia (véase Rocatti, 1999; Rosaldo, 1993).

De nuevo, el reconocimiento a las diversas culturas es un hecho de cardinal importancia que no puede ser subestimado. Sin embargo, y dado que los elementos culturales no están aislados, se requiere un reconocimiento de igualdad en las relaciones de poder, en el acceso a oportunidades y recursos económicos, así como respeto a las raíces históricas de los grupos y un contexto amplio de equidad en el ámbito de las relaciones sociales. El reconocimiento a la diversidad cultural implica un impulso para el cambio y la transformación social, en particular, en lo económico.

Por otra parte, es importante que al aceptar la diversidad cultural se considere que el Estado “asuma la responsabilidad de transformarse en un Estado al servicio de las diversas culturas, en vez de estar al servicio de una sola” (Olivé, 1999, p. 40). Para Olivé, la participación del Estado es determinante; se trata de una participación respetuosa y comprometida con los derechos humanos, en particular, los de los grupos étnicos, de las comunidades que históricamente han sido subordinadas a la cultura nacional hegemónica.

En la actualidad, es preciso entender que hablar de diferencias culturales es redundante, ya que el estudio de la cultura lleva implícito el impulso por buscar las diferencias entre los pueblos e interpretar su lógica, su sentido propio (Rosaldo, 1993, p. 201). Dicho de otra forma, “la diversidad es consustancial a la sociedad, sobretodo en su configuración actual”, de ahí que la pluralidad sea “un hecho ineludible de las sociedades democráticas” (Díaz-Polanco, 2006, pp. 16-17). La diversidad empieza con un planteamiento de que los diversos sistemas culturales pueden coexistir y convivir, para después impulsar una transformación social desde el poder de la sociedad civil. El cambio en la sociedad y en el ejercicio del poder van de la mano, como bien lo señala Díaz-Polanco (2006, pp. 208-209). Promover la diversidad es parte de la construcción de un nuevo mundo, de un mundo mejor para todos.

El aprecio por la diversidad es una característica de la sociedad actual, en la que la diversidad cultural va de la mano con la diversidad política y la diversidad étnica. En el pasado, el Estado mexicano, como representante del interés de las mayorías, consideraba deseable la asimilación de las minorías a una cultura nacional que homogeneizaba las culturas indígenas, erosionando su historia y su identidad (de la Peña, 1999b). Por tal motivo, se puede decir que más allá de la diferencia cultural, de la pertenencia a un grupo étnico, el problema es la exclusión y la marginación de las comunidades indígenas.

Las políticas públicas del Estado mexicano postrevolucionario impulsaron la expansión del mercado y la consolidación de un sistema político que mantenía una “situación de subordinación neocolonial del indio” (de la Peña, 1999a). A partir de la década del setenta, surgió el indigenismo crítico que rechazaba la homogenización de la sociedad mexicana y exigía el reconocimiento de las identidades étnicas como parte de la identidad nacional mexicana donde los pueblos podrían desarrollarse sin perder su cultura (de la Peña, 1999a, p. 21).

Ante esta nueva realidad, la identidad nacional deja de ser monolítica, al tiempo que el Estado ha dado pasos, bajo la presión de grupos sociales y activistas de los derechos humanos, para reconocer la diversidad cultural.

De una manera análoga, el gobierno y la sociedad civil en México se empiezan a volver conscientes de que los grupos indígenas han sido tratados como extranjeros en su propio país y que el salvaguardar sus derechos humanos y su condición ciudadana implica un replanteamiento sobre la naturaleza del territorio, las jurisdicciones y las formas de representación.

En consecuencia, la diversidad cultural va de la mano con la ciudadanía étnica, cuya exigencia es consolidar su pleno derecho y su reconocimiento amplio por parte de la sociedad y del Estado, para que de esta manera se propicie la inclusión social y el acceso a oportunidades económicas, educativas y políticas.

Al respecto, es importante mencionar que el Informe de la UNESCO (Delors, 1996) invita a adoptar el respeto a la diversidad como principio fundamental para combatir todas las formas de exclusión en la educación y para devolverle a la educación su *papel central* en la contribución a la armonía social. Si las diferencias son algo normal en los seres humanos, entonces deben formar parte de la educación para todos y no ser objeto de modalidades o programas segregados. La atención a la diversidad ha de ser una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, el cual enfrenta el desafío de proporcionar aprendizajes básicos para todos y que aseguren la igualdad. Se trata de dar respuesta a las necesidades específicas de cada uno, sin que esto —al mismo tiempo— conduzca a la discriminación o la desigualdad.

En este sentido, educar implica asumir que todos los niños y niñas, que todos los sujetos somos diferentes pero que nos tenemos que educar juntos; por ello, educar en la diversidad es un proyecto social y cultural.

Educar no es sólo realizar ciertos ajustes en las instituciones, sino lograr cambios de manera general, esto es, en todos los sentidos, de modo global, tanto en los centros educativos como en la comunidad.

La función de la escuela para atender la diversidad

En un sentido tradicionalista, la escuela se ha visto como una de las instituciones de enculturación de las nuevas generaciones, como una institución que tiene como función principal la transmisión de conocimientos y valores que son culturalmente deseables (Kneller, 1965). Kneller discutía cómo abordar el problema de la enseñanza escolar para los niños discapacitados culturalmente, *culturally disadvantaged*, que en los Estados Unidos eran los niños negros, chicanos e indígenas; niños de clases bajas con retraso académico, con problemas para adaptarse a las instituciones escolares. Apuntaba que estos niños no se podían concentrar en temas académicos y que el papel que le cabía a la enseñanza era enfocarse al desarrollo de habilidades intelectuales básicas de lectura, escritura y matemáticas (pp.147-149). A pesar de que este enfoque está totalmente superado en las discusiones académicas, trae cierto aire familiar en cuanto a la cotidianidad escolar que se observa en las escuelas ubicadas en comunidades indígenas.

La escuela tiene un enorme potencial para promover cambios sociales, nos dice Banks (1974); además, es quizá la única institución social que puede ser la punta de lanza de los cambios necesarios para prevenir el racismo y la segregación con base en el origen étnico de los alumnos. A pesar de que reconoce que muchas veces la escuela se encuentra reticente a iniciar un cambio social y tiene tendencia a reforzar y perpetuar el statu quo, Banks considera que la escuela ha sido una institución a la que siempre se ha recurrido para impulsar nuevos programas sociales y cambios deseables (Banks, 1974, p. 185).

La escuela se encuentra siempre frente al dilema de constituirse como un *aparato ideológico del Estado* con la consigna de reproducir el sistema social, económico y político, manteniendo la división de clases. Sin embargo, a pesar de sus acciones pedagógicas que favorecen la reproducción social, tiene desfases con el sistema dominante y posee un margen de acción que la lleva a contar con cierta “autonomía relativa en relación a los intereses de clase, lo que significa que ni está sometida integralmente ni es absolutamente independiente” (Plaisance, 1978, p. 66).

Con todo, no hay que olvidar que la escuela es considerada como una institución social porque cuenta con un marco cultural específico que responde a las tradiciones, a las costumbres, a los valores y a los ideales de la sociedad nacional, de acuerdo a la interpretación de los grupos dominantes, por lo que no se puede restringir a la inclusión de la cultura occidental y a la cultura nacional en sus programas de enseñanza. De hacerlo, no sólo ignoraría la diversidad, sino que terminaría imponiendo la adquisición homogénea. De esta manera, se le atribuiría a la escuela un papel diferente al actual, en el que se reconoce la diversidad cultural de grupos étnicos que conforman la sociedad nacional. En el mundo del siglo XXI, la escuela se ve en la necesidad de incorporar en sus programas de enseñanza una atención especial a los componentes educativos de la diversidad cultural y la innovación curricular para integrar un modelo de enseñanza intercultural. Los programas escolares deben estar encaminados a fomentar y cuidar el desarrollo integral de los sujetos.

En el mismo sentido, la UNESCO (2001) reafirma su convicción de que la escuela ha de ser un espacio donde no sólo no se reproduzca la discriminación cultural, sino donde sea posible construir nuevas formas de relación basadas en el respeto al otro. Para ello, la escuela tiene que esforzarse en formar a sus estudiantes en las competencias sociales que les permitan reconocer y valorar la dignidad del otro en la convivencia humana.

La educación intercultural desde la escuela

Con referencia al ámbito educativo, en general se puede afirmar que el concepto de educación intercultural nace en los años sesenta y comienza a extenderse significativamente a lo largo de los años setenta, por lo que, de acuerdo a la investigación realizada por De Vallescar (2000), se puede decir que, en Estados Unidos de América, la propuesta educativa se vincula a una mayor conciencia de la naturaleza de la diversidad cultural que integra esa nación, en donde se constata la existencia de varias culturas que conviven, pero sin una interrelación. Por eso, los especialistas comenzaron a describir la realidad del país como una suma de culturas y, a la vez, a optar por un modelo intercultural que promueva una política educativa en favor del pluralismo cultural.

En la Unión Europea, comienza a hablarse de la educación intercultural a partir de los años ochenta, a raíz de la fuerte inmigración que genera una yuxtaposición de culturas –autóctonas e inmigrantes– en la sociedad, presentes específicamente en el aula escolar. La tendencia que se persigue es la de preservar las culturas étnico-grupales para que no sean absorbidas por la cultura dominante.

En el caso de México, la educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales; este tipo de educación se implementó en las escuelas ubicadas en las zonas indígenas, porque se reconoce a la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.

La educación intercultural desde la norma se propone principalmente intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodológicas que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).

De esta manera, se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios. Se puede decir entonces que uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar la escuela, para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Los programas educativos existentes, las estructuras y las prácticas tienen que ser reformadas, para hacerlas más accesibles y permitir que den respuesta a los grupos indígenas de nuestro país.

Queda claro que la educación intercultural debe tener un enfoque de carácter social en el que se busque crear las condiciones para facilitar y promover procesos de interacción cultural con base en un trato igualitario. Se plantea que es necesario integrar la visión de la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador, sino como componente que enriquece a la sociedad e integra a las comunidades étnicas del país.

La educación intercultural bilingüe mantiene en alto su propósito central de capacitar a todas las personas para que participen en una sociedad libre, además de favorecer la comprensión y la tolerancia entre la sociedad nacional y los grupos que mantienen sus raíces étnicas, su lengua y sus tradiciones culturales.

A pesar del nuevo marco normativo para la educación intercultural, del reconocimiento explícito a los derechos lingüísticos y educativos de las comunidades étnicas, la práctica cotidiana en las escuelas de la educación indígena sigue estando en una posición marginal y subordinada; continúa la docencia tradicional y se observa como resultado el rezago educativo de las niñas y los niños indígenas que asisten a la escuela primaria.

El plan rector de estudios de educación primaria se mantiene vigente desde 1993. Este documento es la columna central de toda la educación pública en el país y, con base en él, se estructuran las actividades

de enseñanza en cada grado y se realizan las evaluaciones a nivel nacional. Los programas de educación intercultural se desprenden del plan de educación primaria, el cual es adaptado a las diferentes tradiciones culturales de las regiones indígenas de México. Sin embargo, tal plan está fundamentado desde una perspectiva urbana que excluye en gran medida al contexto rural y, con mayor razón, al indígena. Hasta ahora, los profesores de educación para el medio indígena llevan a cabo una serie de estrategias y actividades para realizar la adecuación curricular de los contenidos al contexto de la comunidad indígena en que se aplica el plan de estudios.

El hecho es que no existen planes de estudio oficiales para cada región indígena y los profesores carecen del respaldo de un programa formal para la enseñanza intercultural bilingüe adaptado a su comunidad. Bajo esas condiciones, estos docentes están en desventaja para realizar una labor adecuada, acorde a los preceptos y lineamientos de la nueva educación intercultural bilingüe.

Hasta ahora se han modificado las normas que orientan la educación intercultural; sin embargo, el reto actual es transformar la institución escolar a partir de nuevos programas oficiales de enseñanza intercultural, de materiales educativos bilingües, de novedosas prácticas docentes y de un esfuerzo de colaboración educativa con las propias comunidades (padres de familia, autoridades tradicionales y líderes locales). Además, es importante considerar la revisión y la mejora del sistema de gestión educativa en las delegaciones educativas, con los responsables del sector y zonas de supervisión para poder consolidar una educación básica de calidad para los niños de las comunidades indígenas.

Por todo lo anterior, se puede decir que para lograr una educación intercultural, primero se debe considerar la dimensión de la diversidad, la cual debe tener expresiones concretas y más operativas en los espacios edu-

cativos, tanto administrativos como escolares. Por otra parte, también se han de considerar la gestión de la institución escolar y las prácticas de los profesores, entre otros aspectos. Todo esto para tratar de eliminar lo conocido como un sistema escolar uniforme, en el que las políticas para lograr la calidad, la equidad y la eficiencia no han sido traducidas adecuadamente en los espacios educativos. Por ello, es importante que se plantee una política educativa que reconozca la existencia de desigualdades, atendiendo diferenciadamente a todas las poblaciones; esto además de considerar el fortalecimiento de una nueva escuela.

Con la finalidad de focalizar la situación que tiene actualmente la educación intercultural bilingüe en las escuelas indígenas en México, se presentan a continuación algunos de los resultados de la investigación realizada durante el período 2004-2007, con la finalidad de conocer mejor las condiciones sociales e institucionales de las escuelas que atienden a la población indígena en el Estado. El objetivo es también poder entender mejor las prácticas docentes y las acciones de los agentes educativos que participan en la educación primaria en comunidades indígenas de Jalisco, a través de la comprensión de los factores y las condiciones que determinan el rezago escolar de un sector importante de la población de alumnos de primaria en las zonas indígenas.

La educación intercultural en la práctica cotidiana del aula

En la práctica cotidiana, la enseñanza en las escuelas primarias es básicamente una enseñanza que sigue reproduciendo la lógica y los resultados de la educación indígena que prevaleció durante la segunda mitad del siglo XX. Tal modelo educativo buscaba la enseñanza del español y la integración de los alumnos indígenas a la cultura mexicana y a la sociedad nacional, dejando atrás su cultura, sus raíces y su identidad. Si bien ahora el discurso de los profesores y de las instituciones educativas es incluyente y reconoce el valor de la diversidad étnica, tal reconocimiento no ha sido integrado de manera comprensiva y sistemática en los programas

de enseñanza de primaria y en la práctica docente. Se utiliza de manera permisiva y flexible la lengua nativa, pero falta integrar una estrategia articulada con los programas, que resulte en el fortalecimiento de la lengua nativa, en la lectoescritura y el impulso, desde la escuela, de la identidad étnica de los alumnos y su comunidad más amplia. La educación intercultural bilingüe en las escuelas ubicadas en las zonas denominadas indígenas no se percibe como tal, sino que se realiza como una educación tradicional a la que se le añaden actividades de traducción y manejo de vocabulario en las dos lenguas (Vergara, 2008b).

La puesta en marcha del modelo de educación intercultural bilingüe tropieza con diversas dificultades culturales, económicas y sociales. La extrema pobreza de las comunidades, la desnutrición y los problemas de salud limitan el desarrollo educativo. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INEE], 2004a y 2004b) señala los indicadores municipales de marginación alta y muy alta —son característicos de las comunidades indígenas en Jalisco— y los pobres resultados en indicadores de desempeño académico en español y matemáticas. Esto no sólo es resultado del factor de ingreso económico de las familias sino que la escolaridad de los padres, el capital cultural de la familia y la ausencia de recursos materiales para las actividades académicas inciden también tanto en el seno familiar como en la comunidad más amplia.

Por otra parte, también contribuyen los docentes que vienen de haber sufrido condiciones similares de pobre escolaridad en su propia formación básica y con limitaciones en su formación profesional como docentes. A lo anterior se suman las acciones de la institución educativa que tienden a la reproducción de los patrones de interacción dominante de la sociedad nacional sobre las comunidades indígenas y de alguna manera las preparan para aceptar esa relación de subordinación a la sociedad nacional.

Por lo anterior, el nuevo enfoque de la educación intercultural bilingüe y sus objetivos no han pasado de constituir un modelo ideal. A pesar de

la nueva legislación en materia de educación, de derechos lingüísticos, de los Acuerdos, los Lineamientos, etc., en la práctica, la educación indígena sigue estando en una posición marginal y subordinada, organizada a partir de una docencia tradicional y que trae como resultado los bajos indicadores de desempeño académico de los alumnos inscritos en estas escuelas.

A manera de cierre, se puede decir entonces que la escuela es el punto de encuentro de la diversidad; por lo tanto, es necesario que los diferentes agentes educativos cuenten con una formación inicial, capacitación y actualización permanente para el reconocimiento y aprecio de la diversidad, no como un problema sino como una ventaja para el desarrollo social.

Es necesario tener claro que el concepto de interculturalidad no resuelve los problemas que, en la realidad, propicia la coexistencia de diferentes culturas, sino que los enfrenta en la medida en que existe un reconocimiento de las diferencias.

Para lograr la interculturalidad, es necesario pensarla desde un proyecto político-social, basado en los principios de solidaridad, equidad, justicia social, tolerancia y respeto; por lo tanto, la escuela deberá de convertirse en mediadora de la paz, caminando de forma conjunta hacia el diálogo y encuentro entre todos los pueblos, en un plano de igualdad donde exista un pleno reconocimiento a las diferencias.

La educación se encuentra frente a un desafío importante respecto de los servicios educativos que se brindan a los diversos grupos étnicos del país. El reto es impartir una formación básica a los alumnos, a partir del entendimiento de su cultura nativa y la incorporación de esta en los programas educativos vigentes. La finalidad es lograr una educación intercultural bilingüe que sea el medio que pueda motivar a los dife-

rentes grupos culturales a reconocer, consolidar y construir identidades diversas, en referencia a una comunidad y una historia que sustente un horizonte de sentido para sus existencias.

La necesidad de extender la educación intercultural a todos los estudiantes implica inculcar en toda la población respeto a los miembros procedentes de las distintas culturas. La búsqueda se orienta a hacer consciente la pertenencia cultural, a lograr su aceptación y desarrollar disposición para comunicarse en términos de igualdad con los otros.

Para lograr una educación intercultural desde la escuela, es necesario el replantear la gestión escolar que se realiza, definir y desarrollar estrategias que apunten al fortalecimiento de la capacidad de gestión con miras al mejoramiento de los climas escolares, mediante la ampliación de la mirada hacia aspectos pedagógicos. Se impone además determinar procedimientos para establecer compromisos de gestión anuales entre las escuelas (directivos, docentes, profesores y estudiantes) y las diferentes instancias administrativas de las instituciones escolares.

Corresponde fomentar el desarrollo de experiencias de intercambio de buenas prácticas de gestión escolar a nivel nacional e internacional y considerar que las creencias del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje determinan el enfoque metodológico adoptado por el docente en el aula. Del mismo modo, las actitudes del profesorado hacia la diversidad del alumno también influyen poderosamente en su actuación posterior en el aula, en el tipo de dinámica que establece con el alumnado y en el modo de entender y valorar la propia atención a la diversidad. Por lo tanto, toca a las instituciones formadoras de docentes trabajar sobre estos rubros (Vergara, Bernache, Esparza, Cortés et al., 2008b). Tener presente que, en la práctica educativa, la figura del docente cobra un especial sentido implica que se deben desarrollar espacios y proyectos de trabajo colectivo, con énfasis en la reflexión y análisis de sus prácticas profesionales cotidianas, con la finalidad de lograr una mejora cualitativa en su hacer.

Implica también comprometer la participación de los padres y las madres de familia, así como de los líderes de las comunidades en el proceso educativo, para incorporar sus saberes en la escuela y contextualizar sus aprendizajes, reforzar con ellos las condiciones que favorezcan que los niños, las niñas y los jóvenes culminen su educación básica, con el suficiente desarrollo de sus propias capacidades.

Referencias

- Banks, J. A. (1974). Imperatives in ethnic minority education. En J. Menacker y E. Pollack (Eds.), *Emergin educational issues. Conflicts and contrast*. Boston, EE. UU.: Little, Brown and Company.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. En J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon.
- De la Peña, G. (1999a). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 1.
- De la Peña, R. M. (1999b). Tolerancias e intolerancias. Una perspectiva posmoderna. En J. Alonso, y cols, *El derecho a la identidad cultural*. México, D. F., México: Instituto de Investigaciones Legislativas. H. Cámara de Diputados.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO-Santillana.
- De Vallescar, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid, España: Perpetuo Socorro.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Dirección General de Educación Indígena. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México, D. F., México: SEP.

- EPT/PRELAC (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas. II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Buenos Aires: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=11510&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004a). *La calidad de la educación básica en México*. México, D. F., México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004b). *La educación indígena: el gran reto*. México, D. F., México: INEE.
- Kneller, G. (1965). *Educational Anthropology. An Introduction*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Olivé, L. (1999). *Heurística, multiculturalismo y consenso*. México, D. F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palaudàrias, J. M., Besalú, X. y Campani, G. (Eds.). (2002). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, España: Promares-Corredor.
- Plaisance, E. (1978). Interpretación del fracaso escolar. En L. Sève, M. Verret y G. Zinder (Eds.). *El fracaso escolar*. México, D. F., México: Ediciones de Cultura Popular.
- Roccatti, M. (1999). Derechos humanos, pluriculturalismo e identidad cultural. En *El derecho a la identidad cultural*. México, D. F., México: Instituto de Investigaciones Legislativas. H. Cámara de Diputados.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture & Truth. The remaking of social analysis*. Boston, EE.UU.: Bacon Press.
- Schmelkes, S. (2003). La educación intercultural en México. En *Reflexiones del Seminario Internacional* (pp. 185-189). Santiago de Chile, Chile: Fundación Ford/Universidad Padre Hurtado/UNICEF/UNESCO.

- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*. México, D. F., México: SEP.
- Spindler, G. (1974). *Education and cultural process. Toward an anthropology of education*. New York, NY, EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston.
- Vergara, F. M., Bernache, G., Esparza, I., Cortés, M. G. et ál. (2008a). *Educación intercultural bilingüe: un estudio en las comunidades indígenas de Jalisco*. Jalisco, México: SEP-CONACYT-SEJ. Ediciones de la Noche.
- Vergara, M., de la Cruz, H., Alcázar, M., Hernández, A., Cortés, M. G., Ponce, V. et ál. (2008b). *Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas nabuas y huicholes de nivel primario en Jalisco*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica. CONACYT (2007). Reseñas de Investigación en Educación Básica.
- UNESCO/OREAL (2001). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, Bolivia: UNESCO/OREAL.
- UNESCO (2002). *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. La Habana, Cuba: UNESCO.

El hecho pedagógico y los valores*

Susana Caelles Arán**, Jacinta Eberle***, Horacio A. Ferreyra****

Reflexionar en torno a la relación entre la *educación y los valores en la vida cotidiana* de nuestros ámbitos familiares, laborales y sociales, supone en primera instancia recordar que:

1. El mundo sigue avanzando aceleradamente y en él el hombre vive cada día más la incertidumbre, el cambio, la movilidad constante de los principios fundantes; lo que conduce, en muchos casos, a contradicciones, perturbaciones y a transformaciones sin sentido. Dentro

* Este texto retoma algunas reflexiones ya vertidas por el Dr. Horacio A. Ferreyra en la ponencia presentada en el Simposium Internacional Educación y Valores, organizado por la Secretaría de Educación del Estado de Durango, México (2006).

** Licenciada en Ciencias de la Educación; docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba; capacitadora y consultora educativa a nivel nacional y provincial. Correo electrónico: susanaeaelles@hotmail.com

*** Licenciada en Gestión Educativa; actualmente se desempeña como Rectora del Instituto "Sagrado Corazón" en el nivel EGB3 y Polimodal (Crespo - Entre Ríos) y como docente en el Instituto de Nivel Superior de Formación Docente (Crespo) y en la Universidad Católica Argentina (sede Paraná). Tiene una vasta experiencia como capacitadora. Correo electrónico: emigua@arnet.com.ar

**** Posdoctorado en Ciencias Sociales Sociología/Economía/Historia/Política (Universidad Nacional de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados, Argentina); Posdoctorado en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación (Universidad Autónoma Metropolitana - México); Doctor en Educación. Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba; investigador invitado en la Universidad Santo Tomás (Colombia) y de la Red de Postgrado en Educación A. C. (México); capacitador y consultor educativo a nivel nacional, provincial e internacional. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar

de esa realidad, a su vez, la humanidad siente y reconoce como necesario *recuperar* el norte orientador, reconocerse a sí misma, “reestructurar la cartografía” (Ferreyra, 2006, p. 48).

2. La humanidad seguirá evolucionando, pero deberá operar con sentido, sin fragmentaciones, sin angustias frente a lo nuevo, de frente al futuro. Es la necesidad de una sociedad que demanda ser cada día más humana, dentro de las dimensiones políticas, económicas, socio-culturales de la realidad mundializada contemporánea. En este sentido, tomar el timón de la propia barca para surcar los bravíos e inciertos mares constituye, a nivel personal, el primer desafío para poder conformar una sociedad íntegra que atraviesa una realidad compleja.
3. La realidad en donde nos movemos se debate entre las siguientes tensiones:
 - ◆ Continuidad y adaptación
 - ◆ Tradición e innovación
 - ◆ Solidez y fluidez
 - ◆ Racionalización y subjetividad
 - ◆ Preparación para el futuro y realización del presente
 - ◆ Comunicación e incomunicación
 - ◆ Productividad y desempleo
 - ◆ Derechos y obligaciones
 - ◆ Especialización y polivalencia
 - ◆ Respeto de lo privado, defensa de lo público
 - ◆ Identidad local y globalización
 - ◆ Proyectos colectivos y personales
 - ◆ Igualdad y diversidad

4. Es el hombre “persona” el que a través de la educación desea transformar su contexto para, a partir de allí, redefinir la política: el lugar del Estado, la economía, el trabajo y la tecnología, las cuales deben estar siempre al servicio del hombre. El conocimiento y la información ocupan un lugar importante en tanto recursos del crecimiento, del desarrollo y del progreso personal, en primer lugar, y como desarrollo socio-comunitario, en segunda instancia. En fin, una humanidad conformada por “hombres con raíces”, que son, a la vez, “hombres con antenas”, “abiertos a otras culturas”, capaces de edificar un “nosotros multicultural” (UNESCO, 2001, p. 4).

A partir de la visión panorámica de nuestra época, detectamos que el nuevo modelo de desarrollo estimula la competitividad, la participación en la vida pública, a la vez que demanda ética, seguridad personal y confianza en las interrelaciones. Vemos que el desarrollo posibilita una vida mejor, pero que también puede ser posible causa de contradicciones, equívocos, pérdida de equidad, de justicia, de valores éticos; de promoción de desigualdades, marginalidad, confusión y conflictos; todos estos aspectos que impactan negativamente en la paz social. Esta realidad dificulta en muchos casos el desarrollo social y el gobierno de las transformaciones. No pretendemos, sin embargo, ser utópicos sin sentido y reconocemos que este es un desafío complejo, difícil y de mucho compromiso. No obstante, hoy la preocupación por lo ético es la temática que debería atravesar todo análisis de la actividad humana, más aún cuando se refiere a la educación, a la formación humana; desde ella se inician las preguntas que interpelan todas las acciones pedagógicas. Esto es lo que trataremos de abordar a partir del desarrollo del presente texto.

Desde una mirada socio-político-jurídica, la temática ética tiene una vigencia actual y necesaria. Como ya lo hemos indicado, las prácticas sociales suelen desbordar límites, normas y expectativas que fueron y son comunitariamente aceptadas y construidas, y en determinadas circunstancias pueden cuestionar esos valores instituidos e, incluso, atentar

contra la humanidad misma. La pregunta ética emerge entonces como horizonte de lo admisible, como pregunta al hombre que opta por el bien; pregunta cuyo ejercicio comienza tempranamente, en el marco del proceso de socialización, particularmente a través de la educación.

Por ello, la educación no puede quedar separada de los valores, fuera de ellos, sino que ha de ocuparse de comunicarlos, clasificarlos, describirlos, problematizarlos y vivenciarlos. Se deben enseñar los límites, los márgenes, lo tolerable, el uso de la libertad, los derechos y los deberes, para evitar todas aquellas formas que favorezcan la violencia, la marginación, la exclusión, la perversión, la discriminación, las acciones injustas, en fin, la destrucción de lo humano. Es responsabilidad de la educación desarrollar competencias éticas que posibiliten reconocer, clarificar, vivenciar y actuar de acuerdo a valores asumidos como universales. Se deben enseñar aquellas competencias éticas que posibilitan el diálogo, la empatía y la reflexión moral; las habilidades sociales que contribuyen a la construcción intersubjetiva de la propia identidad en un mundo multicultural.

Entonces, sería interesante preguntarnos: ¿cuáles son los principios fundantes, las razones de educar?, ¿en qué bases se apoya la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos?, ¿qué importancia se le reconoce a lo simbólico?

Se trata de renovar el acto de educar, de hacer confluir en él la teoría y la práctica, el proceso reflexivo, el análisis crítico, el proyectar utopías y la experiencia socio-política, asumiendo como objetivo principal la recuperación de su dimensión moral, de su capacidad creadora y transformadora. Hay que tener presente que el horizonte de la tarea de educar es el compromiso social en la justicia, y también la toma de conciencia, a partir de enseñar y aprender a mirarse, a mirar a los otros y al mundo de otra manera, desde la reflexión sobre lo hecho y sobre el sentido, con la orientación del principio de justicia que atraviesa dicha tarea. Se trata de una transmisión de sabiduría, de sentidos más que de meros saberes.

Sin lugar a dudas, una breve y primera respuesta nos dice que *es necesaria*, en primer término, la transmisión de los bienes culturales, bienes construidos por el propio hombre y que conforman su contexto, por lo que la persona es parte de esa transmisión. Lo humano debe estar en el centro de lo educativo, favoreciendo la construcción del proyecto de vida de cada uno. Es la tarea de evitar la deshumanización, de evitar todo aquello que se puede vivenciar en la sociedad y que atenta contra la naturaleza humana –aunque se reconozca, en ciertos casos, como legal– educando en, por y para la libertad, en contra del sojuzgamiento, la discriminación, la violación, la mutilación. Se trata de promover la comunicación, la interacción dialógica, la integración, la solidaridad, contra la soledad, la indiferencia, el abandono, la incomunicación y el aislamiento.

Por lo tanto, se hace necesaria la reflexión ética junto a la difícil tarea de aprender a convivir; la promoción del desarrollo humano individual, como un acontecimiento ético fundamental del que depende el futuro de la sociedad.

La relación pedagógica (educador-educando) interpela nuestros saberes, al preguntarnos: ¿qué valor le damos a lo humano?, ¿qué sentido asume lo real, lo simbólico, lo cotidiano, lo imaginario?, ¿cómo definimos y entendemos el acto pedagógico?, ¿qué lugar le otorgamos al que aprende?, ¿aceptamos y asumimos que el que aprende debe crecer, a partir de aprehender contenidos, internalizar valores, vivenciar actitudes, apropiándose de habilidades, hábitos y destrezas?, ¿cómo se respeta la identidad del otro?, ¿qué conciencia tenemos de lo explícito e implícito del currículum (real-oculto)?, ¿cómo se transmite la moral, la ética y se enseña la convivencia?; el acto pedagógico, aparte de lo informativo-conceptual, ¿evidencia un carácter axiológico, teleológico?, ¿enseñamos para educar en, con y para la vida?... En síntesis, ¿favorecemos “la buena enseñanza” en todas sus formas y significados?; ¿respetamos a la otra persona, su identidad, su cultura, su contexto, su ser personal y colectivo?; ¿vigilamos cotidianamente nuestras prácticas pedagógicas desde lo epistemológico,

lo psicológico, lo axiológico, lo teleológico, la relación teoría-práctica, la vida cotidiana y la situacionalidad témporo-espacial histórica?

Todos estos interrogantes nos llevan a asumir necesariamente el enfoque ético del acto pedagógico y demandan que nos cuestionemos y reflexionemos acerca de las acciones humanas y los principios, las normas, las creencias y los criterios que las fundan.

Para iluminar la reflexión, compartimos algunas ideas:

Con Lagarrigue y Lebe (1994, p. 8), “la ética es una reflexión teórica sobre la moral”, entendiendo por tal un sistema de reglas de conducta, “un conjunto de reglas de acción y de valores que funcionan como normas en una sociedad”.

Por lo tanto, asumimos que reflexionar desde lo ético nos exige adentrarnos en el espacio y el tiempo de las acciones particulares y cotidianas de las personas sociales, para analizarlas a partir de esa perspectiva y a la luz de los fundamentos, los principios y los valores. Pero, a la vez, no se ha de perder de vista lo social, lo grupal, porque el juego de las libertades es mutuo y recíproco, tiene márgenes y límites y esto es lo que debe ser enseñado y aprendido. La elección es viable como ejercicio de la libertad, dentro del marco de lo posible.

Al respecto afirmamos con Paul Ricoeur que “entramos verdaderamente en el campo de la ética cuando, a la afirmación para sí de la libertad, se agrega la voluntad de que la libertad del otro exista. Yo quiero que esa libertad exista” (Souto, Guariglia, Ferry, Folloux, Nathanson, Cullen et al., 2000, p. 16). Por ende, es desde el “nosotros” que puede pensarse el bien como bien común y la justicia como valor constitutivo de la libertad de cada uno y de todos.

Dentro de este marco, es importante poder interrogarnos acerca de qué educación necesitamos hoy, aquí y ahora, para posibilitarles a las personas y a las organizaciones, la construcción esperanzada de proyectos de vida –personales y comunitarios– que ofrezcan a la vez alternativas para construir un mundo mejor.

Con referencia a este interrogante, encontramos múltiples respuestas. Ya desde 1993, la UNESCO determinó la conveniencia de construir la educación en y para el siglo XXI sobre la base de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a ser, a convivir y a emprender. Condición que supone el desarrollo de capacidades e iniciativas, autogestión, espíritu investigador que le posibiliten a cada uno fijarse metas, enfrentar dificultades y aprovechar las oportunidades (Delors, 1996; Ferreyra, 2005).

Por lo tanto, el desafío principal es la formación integral de personas que busquen el bien individual y el bien común, de manera simultánea y articulada. Una educación entendida como “el nuevo nombre de la justicia social” y dentro de una escuela abierta, que interactúa, porque “la escuela en solitario no podrá cambiar la realidad injusta” (Ferreyra y Peretti, 2006).

Sin dudas, este desafío supone pasar de un estado de preocupación y ocupación individual a un estado de preocupación y ocupación colectivo, lo que conlleva la exigencia de resituar los roles y las funciones de los actores y autores institucionales que indirecta y directamente participan en la construcción del entramado social que pretende ser saludable, justo y equitativo para todos. Se trata de la escuela concebida como promotora del cambio, que, al interactuar con las otras organizaciones de su comunidad, favorece procesos de desarrollo que mejoran la calidad de vida y, al hacerlo, brinda igualdad de oportunidades dentro de la diversidad y el respeto por la interculturalidad.

La relación entre educación y desarrollo es muy fuerte y cada vez más el desarrollo de la humanidad requiere una educación que combine el crecimiento integral, bio-psico-social y espiritual de cada persona con la capacitación para enfrentar los nuevos desafíos productivos, culturales y sociales. De allí que sea necesario introducir como ejes de la formación integral que se demanda la “educación en valores”: la temática de los valores como componente transversal y orientador de la finalidad educativa.

Ahora bien, ¿qué es educar en valores?

Primero es necesario expresar qué entendemos por valor y concordando con González (2005), decimos que “los valores son indicadores o ideales de comportamientos que estimamos y aceptamos positivamente ya que nos orientan sobre la forma en que debemos vivir para lograr el horizonte de felicidad que deseamos alcanzar” (p. 26).

Es importante partir de la premisa de que

los valores son eminentemente discretos: no nos arrastran, nos atraen. Se ofrecen a nuestra inteligencia y a nuestra voluntad y esperan a que los acogamos de forma activa y modelemos nuestra vida conforme a ellos ... El trato con los valores afina nuestra sensibilidad para ahondar en ellos y acogerlos en nuestra vida de manera eficiente. Para tomar esa decisión, debemos hacernos cargo de que existen, y eso requiere que nos acerquemos a su área de influencia. Piden ser realizados y, cuando alguien los acoge y les da vida, le muestran toda su capacidad de embellecer su existencia y engrandecerla (López, 1996, pp. 7-8).

Con relación a este tema, en un decálogo de urgencia, Carbonel (2005) sostiene que “en los tiempos actuales convendría pensar en cómo educar en aquellos valores que contribuyan con el fortalecimiento de la ciudadanía y que protejan la convivencia democrática y la cohesión social” (p. 69).

Por lo tanto, deberíamos educar en valores tales como: libertad, justicia, solidaridad, paz, igualdad, respeto, diversidad, cooperación, verdad, tolerancia, amor, esfuerzo, sacrificio, responsabilidad, esperanza y optimismo. Pero, a la vez, es significativo distinguir, como lo hace Hopenhayn (2006), lo que es educar en, con y desde los valores, cuando afirma que:

Educar **en valores** implica colocarlos como tema en el aula, en clases de filosofía, educación cívica o ciencias sociales: enriquecer la reflexión sobre valores que orientan la acción, traer a discusión situaciones que plantean dilemas éticos que interpelan a los alumnos, enseñar contenidos básicos de axiología y ética. Educar **con valores** implica transmitir, en la acción pedagógica y la relación entre sujetos dentro de la escuela, modelos de relación inspirados en el respeto, la reciprocidad en derechos, la aceptación de la diferencia, la justicia y la meritocracia, entre otros. Implica trato justo entre maestros y alumnos, reglas de comportamiento que armonicen conflictos y permitan dialogar diferencias, y sistemas de sanciones y reconocimientos que orienten constructivamente los fundamentos de las relaciones en la comunidad-escuela. Educar **desde valores** implica contextualizar los contenidos educativos en una perspectiva donde la pregunta por deber, virtud, bien común, y otros, esté presente o subyacente, imprimiendo dirección y sentido a los diversos contenidos y materias transmitidos en clase (p. 24).

Sea esta tarea concretada en el seno de las familias o de las escuelas, queda claro que los valores se aprenden, se construyen, se vivencian; por lo tanto, desde lo cotidiano y lo más simple, se puede conocer, comprender, mostrar, vivenciar y crecer en valores.

López (1996) agrega:

Para encontrarnos, no nos basta estar cerca. Necesitamos abrirnos unos a otros con generosidad, de forma sincera y veraz de modo que suscitemos confianza; debemos ser fieles y pacientes, cordiales y sencillos; hemos de estar dispuestos a compartir actividades llenas de sentido (...) Estas actitudes tienen **valor** para nosotros y las tomamos como **valores** en cuanto hacen posible crear relaciones de verdadero encuentro. Si asumimos esas actitudes valiosas en nuestra vida, le damos el nombre de **virtudes**. Para los latinos, **virtudes** significan

capacidades. Las virtudes son modos de conducta que nos capacitan para realizar toda suerte de encuentros ... Al vivir personalmente un encuentro, descubrimos el sentido profundo de las virtudes y los valores, la función decisiva que ejercen en el proceso de nuestro desarrollo personal (pp. 7-8).

De allí que las instituciones educativas como organizaciones culturales deban apoyar a las familias en la educación en valores, a través del logro de una vida que considera virtuosa.

Cualquier hábito operativo bueno –virtud– se puede vivir con diferente intensidad y motivación; el aumento de ellas asegura el objetivo, la finalidad buscada. Adquirir un hábito supone la repetición que debe estar acompañada de exigencias. Parece, por lo tanto, lógico el que haya que “exigir operativamente” para desarrollar las virtudes. Es “hacer” pero a la vez “pensar” para mover la voluntad y perseverar. Es orientar y a la vez exigir. Esta exigencia puede llevarnos a creer que se puede quitar espontaneidad y creatividad a la persona, o sea que no le enseñamos a ser libre, a obrar con libertad; por otro lado, puede caerse en la rutina, en un acto sin sentido.

Con relación a educar en la libertad responsable, queda claro que uno de los aspectos básicos de esta es *la capacidad de elegir entre varias posibilidades*, pero para que exista una verdadera elección, la persona debe conocer y saber lo que elige, conocer todo aquello entre lo que debe optar. Del mismo modo sucede con todos los aspectos que hacen a la vida de cada hombre: no se apetece ni se elige lo que se ignora.

Con relación a la rutina, se acepta que se caerá en ella en la medida en que el hábito virtuoso sea vivido como un fin en sí mismo y no como un medio para alcanzar el desarrollo personal y una convivencia feliz. La virtud como hábito, como comportamiento asumido, debe ser aprovechada como logro conseguido que nos posibilite seguir creciendo, mejorando, desarrollando una identidad personal y social cada vez más enriquecida.

Para poder decidir qué virtudes deben enseñarse en cada etapa de la vida, cuáles deben ser prioritarias en cada momento, se requiere tener en cuenta:

- ◆ los rasgos estructurales de cada persona y su edad,
- ◆ la naturaleza y características de cada virtud,
- ◆ las diferencias individuales, la diversidad de cada persona que se educa,
- ◆ las demandas, las condiciones y características de las familias y del contexto en el que nace y vive cada persona.

No es necesario destacar una virtud sobre otra; el desarrollo de un conjunto de ellas es lo que debe interesar si queremos educar en, con y desde los valores. Ellas responderán a los intereses y a las creencias personales, familiares y de la comunidad (Isaacs, 2003).

Estamos convencidos de que NO cualquier estrategia es adecuada para la educación en valores y la formación de hábitos virtuosos. Por eso, lo que no puede faltar en cada acto verdaderamente pedagógico-educativo es la perspectiva ética de la formación en valores. De allí que sea tan urgente y necesario que asumamos nuestro compromiso y orientemos nuestras acciones educativas hacia los valores que se requieren para transformar nuestras comunidades en sociedades cada día más justas, equitativas, solidarias, es decir, más humanas. En este sentido, es importante tener en cuenta que:

- ◆ el excesivo materialismo de la sociedad actual atenta contra los valores;
- ◆ debemos educar para cambiar la sociedad, no para adaptarse a ella;
- ◆ corresponde preguntarnos si estamos dispuestos a cambiar cada uno de nosotros o esperamos primero que lo hagan los demás;

- ◆ se requiere humildad personal, descentrarnos de nuestro egoísmo, reconocer que no tenemos la verdad, sino que, para aprender a convivir, debemos escuchar, dialogar y compartir;
- ◆ hay que reconocer como imprescindible la convivencia en sociedades pluralistas, secularizadas, inclusivas de la multiculturalidad y atravesadas por los avances de una cultura digital;
- ◆ los valores acompañan a los seres humanos. Con ellos ponemos un orden, jerarquizamos, calificamos de positivo o negativo; por tanto, constituyen la cualidad que otorgamos a personas, objetos, situaciones de nuestro contexto. Por ende, están presentes en todos los campos de la actividad humana. Y finalmente
- ◆ para educar desde los valores, tenemos que saber, querer y poder...

En conclusión, *educar en, con y desde los valores* supone asumir una visión integradora y contextualizada del hecho pedagógico; no buscar culpables externos y comenzar por la autoevaluación personal y la verdadera investigación del entorno para asumir el compromiso responsable de construir y reconstruir, cada día y desde lo cotidiano, un mundo más humano, una sociedad en donde el vivir sea una auténtica aventura hacia la búsqueda de la felicidad personal y comunitaria.

Referencias

- Alarcón, J. M. (2005). *Educación en valores en grupo*. Málaga, España: Aljibe.
- Baquero, P., González, M., Camaño, J., Teobaldi, D. G., Asis, R., Calneggia, M. I., et ál. (2001-2003). *La mundialización en la realidad argentina*. (Vols. 1-2). Córdoba, Argentina: El Copista.
- Bernal, A. (Ed.). (2005). *La familia como ámbito educativo*. Madrid, España: Rialp S. A.

- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Documentos de PREAL*, 5.
- Carbonel, J. (2005). 30 retos de futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 68-72.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1995). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, Chile: ONU.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana - UNESCO.
- Ferreyra, H. (2005). Nuevo tópico formativo: aprender a emprender. En *Foro Educativo*. Lima. Disponible en www.foroeducativo.org
- Ferreyra, H. (2006). *Transformación de la Educación Media en la Argentina*. Córdoba, Argentina: UCCOR.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseño y gestión de una educación auténtica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Gonzalez, F. (2005). *La educación como tarea humanizadora*. Disertación en 42^{do} Curso de Rectores del CONSUDEC. Buenos Aires, Argentina: CONSUDEC.
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal. *Revista PRELAC*, 2 (1), 12-25.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona, España: Octaedro.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona, España: EUNSA.
- Labake, J. C. (1997). *El sentido y los valores*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Lagarrigue, J. y Lebe, G. (1994). Ética y moral. *Recherche et Formation*, 24.
- López, A. (1996). *Los grandes valores*. Córdoba, Argentina: Galeón.

- Pérez, J. (2002). *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*. Córdoba, Argentina: III Congreso Nacional de Educación.
- Souto, M., Guariglia, O., Ferry, G., Folloux, J. C., Nathanson, J., Cullen, C. A. et ál. (2000). *Reflexión ética en educación y formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- UNESCO. (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones*. Documento presentado en la 46ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.

Formación de la conciencia moral a partir de dilemas morales

Omar Asdrúbal León Carreño*

En la actualidad ha venido cobrando mayor relevancia la formación de seres humanos capaces de establecer relaciones armónicas con sus pares y con el medio en el que se desenvuelven. Por esta razón, toman fuerza los temas relacionados, por ejemplo, con la construcción de una mejor comprensión de lo que significa ser ciudadanos y, en esta medida, de las implicaciones que tienen las acciones del ser humano, puesto que cada una de estas trae consigo consecuencias para sí mismo y para los demás. Ello reclama afrontar de nuevo el debate acerca de la moralidad de los actos y de la conciencia moral como aspecto fundamental al momento de tomar decisiones, de dar razón de las motivaciones que las sustentan o de asumir responsablemente las consecuencias de las mismas.

Es en este horizonte en el que se ubica el presente trabajo, que asume como punto de partida la investigación *Formación de la conciencia moral en la Educación Superior* adelantada por Suárez y Meza (2005), a partir de

* Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás; Licenciado en Filosofía y Letras de la misma institución. Docente investigador de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: omar.leon.c@gmail.com.

cuyos resultados se llevó a cabo en 2008 el proyecto *Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios*, por parte de los mismos investigadores, el cual se cuestionaba sobre la posibilidad de formar la conciencia moral y ubicaba dicho cuestionamiento en el ámbito específico de los estudios universitarios formales. La respuesta a la que llegaron con tal trabajo fue positiva y señalaron en el curso de la misma dos posibilidades para el desarrollo de la conciencia moral: por un lado, una vía basada en la no intervención, según la cual la sola inmersión e interacción del individuo en un ambiente cultural determinado basta para que este se desarrolle moralmente, pues la cultura le aporta suficientes elementos para ir escalando en cada una de las etapas del desarrollo moral. No obstante, hacían evidente, en el marco de nuestra cultura, la necesidad de acudir a una vía alterna, la vía de la intervención directa e intencionada, acudiendo a espacios educativos concretos de nuestro contexto colombiano para promover el desarrollo moral de la persona.

Tal investigación constituye el punto de partida del macroproyecto investigativo del mismo nombre, enmarcado en la línea de “Formación, convivencia y ciudadanía”, de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, del cual forma parte este trabajo. Como parte del mismo, este proyecto asume como objetivo fundamental la determinación del efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en estudiantes de secundaria. Los resultados del presente proyecto, unidos a los demás proyectos que de manera paralela se adelantan en esta fase, aportan al macroproyecto los datos y las experiencias de orden pedagógico necesarias para el análisis de la validez y pertinencia de la propuesta de formación de la conciencia moral de estudiantes de diferentes ambientes educativos en el contexto colombiano.

Para satisfacer su objetivo, la investigación se propuso un análisis del fenómeno del desarrollo moral desde el paradigma positivista, por lo que asumió el método cuantitativo y un diseño cuasiexperimental; de

allí que se utilice el Defining Issues Test (DIT) de James Rest, que tiene por objeto la recolección de datos que permitan caracterizar un grupo poblacional (en nuestro caso un grupo de control y un grupo experimental) frente a lo que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg propone en relación a los estadios del desarrollo moral de la persona. Con el uso de dicho instrumento, se estableció en primer lugar el nivel de desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes que formaron parte de la muestra, se puso luego en práctica la estrategia pedagógica basada en dilemas morales en el grupo experimental y se procedió a comparar el nivel de desarrollo de la conciencia moral del grupo de estudiantes que recibieron la estrategia pedagógica frente al grupo que no la recibió, en orden a establecer si se cumplía la hipótesis planteada, a saber: que “los estudiantes partícipes del uso de la estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales *muestran* un mayor desarrollo de la conciencia moral comparado con aquéllos que no participan de ésta”.

Descrito así el universo de interés de este proyecto, es necesario ahora abordar los presupuestos teóricos que dan soporte a la pregunta misma y aportan los fundamentos desde los cuales se adelantan los respectivos análisis. Ya desde sus orígenes, el pensamiento humano ha abordado ampliamente el problema moral y, dentro de él, la discusión respecto a la ley moral y la libertad de la voluntad. Del intelectualismo ético del mundo clásico a la ética de situación de nuestros días, podríamos decir que el hombre no ha hecho otra cosa que tratar de dar rostro y significado a sus acciones, unos negando la norma y otros la libertad, elementos ambos esenciales sin los cuales perdería sentido el problema moral mismo.

En esta perspectiva, se consideró pertinente, en primer lugar, delinear algunos conceptos básicos en torno a la moralidad, a las características de esta dimensión del ser humano, en orden a precisar, por ejemplo, qué queremos significar al hablar de conciencia moral o al decir que el ser humano es sujeto moral, y de dónde emerge esa característica particular, así como el lugar que ocupa en la vida personal y social. A continuación,

se ahonda en las posibilidades de formación de la conciencia moral, refiriendo diversas teorías que se consideran pertinentes, con particular énfasis en la teoría de Lawrence Kohlberg, para pasar a establecer algunos rasgos que pueden considerarse determinantes en el desarrollo moral del adolescente, ámbito en el que se ubica la población en la que se concentra nuestro trabajo.

La idea básica de la teoría de Kohlberg es que el desarrollo moral implica la evolución de las estructuras o esquemas mentales que se produce generalmente según una sucesión invariable de seis estadios, agrupados de a dos, en tres grandes niveles de desarrollo. Los estadios siguen un orden jerárquico, lo que equivale a decir que el razonamiento en estadios superiores tiende a suplantar el esquema de justificación moral de los estadios inferiores. Sin embargo, puede suceder que una persona aplique razonamientos de estadios superiores o inferiores a su estadio predominante. Kohlberg llega a la conclusión de que la mayoría de los adultos operan generalmente en el estadio 4 y que sólo un 15% alcanza el estadio 5, y 6%, el estadio 6.

El análisis conceptual de esta sucesión de estadios evidencia claramente la coherencia del sistema propuesto. Es fácil en efecto establecer que cada estadio del desarrollo se basa necesariamente en el anterior. Así, por ejemplo, no se puede llegar a considerar la ley como relativa (estadio 5) si previamente no se construye una representación de su función social (estadio 4); de la misma manera, para apreciar el funcionamiento social en su conjunto (estadio 4) se ve necesario haber experimentado el funcionamiento de los grupos sociales a escala más reducida en los grupos cercanos (estadio 3).

Lo que la teoría sobre el tema del desarrollo moral y los instrumentos actuales de estudio sobre el mismo permiten, incluido el DIT de James Rest y la entrevista semiestructurada de Kohlberg, es tener un modelo de subjetividad cognitiva desde el cual comprender el complejo siste-

ma moral del ser humano. Por tanto, como investigadores, usamos este sistema de referencia conceptual y metodológico para acercarnos a los grupos tanto experimental como de control y para el desarrollo de las intervenciones.

La población escogida para el desarrollo de esta investigación son estudiantes del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, institución confesional católica con una filosofía humanista orientada por la propuesta educativa salesiana; ubicado en el municipio de Cota, Cundinamarca, cuya mayoría de estudiantes proviene del noroccidente de la ciudad de Bogotá, de la que los separan unos 30 minutos por vía terrestre. Los estudiantes, que al iniciar contaban con una edad promedio de 14 años, cursaban grado noveno en el año 2008, en cuyo segundo semestre se dio inicio a las intervenciones realizadas en el marco del presente proyecto, y cursaban grado décimo durante el primer semestre de 2009, en el cual termina la fase de aplicación. La mayoría de estos estudiantes pertenecen a familias configuradas de manera tradicional, con imágenes paternas y maternas fortalecidas. El estrato socioeconómico promedio es 4, aunque algunos de ellos pertenecen a los estratos 5 y 6.

El grado noveno estuvo conformado por dos cursos, cada uno con un promedio de 30 estudiantes. Dichos cursos, y por tanto los grupos de trabajo, fueron de carácter mixto y homogéneos entre sí, y para determinar el grupo experimental y el de control, se hizo la elección de manera aleatoria para no viciar el proyecto. De este total, salió la muestra, constituida según los resultados arrojados por los análisis del pretest, de acuerdo con los criterios de validación propios del instrumento aplicado, el DIT de James Rest.

El grupo de control sólo fue objeto de la aplicación del pretest y del postest, mientras en el grupo experimental se llevó a cabo, entre estos dos momentos, la aplicación de la estrategia pedagógica, constituida por siete intervenciones, que se asumen aquí como variable independiente

(VI) y que se realizaron en el transcurso de cerca de diez meses entre los años 2008 y 2009. En cada una de las intervenciones se propuso una situación dilemática, la cual se usó como base para el inicio de una discusión de carácter formativo frente al dilema moral que encierra cada propuesta de intervención. En ellas, se indagó y promovió la argumentación moral frente a situaciones de difícil resolución por parte de los miembros del grupo experimental.

Atendiendo al diseño metodológico definido, se estableció nuevamente el nivel de desarrollo moral a partir de la aplicación del instrumento, el cual arrojó los datos necesarios para contrastar con los datos ofrecidos por el pretest; contrastación de la cual emergen los resultados que a continuación se sintetizan en cinco núcleos de análisis planteados a partir de las relaciones que pueden establecerse entre los grupos y fases del proyecto.

Análisis y comparación del nivel inicial de desarrollo moral de los grupos experimental y de control

Se puede afirmar la similitud entre los dos grupos respecto a la forma de asumir y actuar frente a diferentes situaciones sociales con implicaciones morales, dada la cercanía en los valores obtenidos en cada uno de los tres niveles de desarrollo. Así, la diferencia en el porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel preconventional es de apenas 1.25%, siendo levemente mayor en el grupo de control. Es en cambio levemente superior el porcentaje de alumnos del grupo experimental que se ubica en el nivel convencional, con una diferencia de 1.26%. Por último, la diferencia resulta ínfima para el nivel posconventional, con sólo el 0.01%.

Puede afirmarse, en primer lugar, que ambos grupos muestran un nivel de desarrollo moral acorde con su edad, en la perspectiva señalada por la

teoría de Kohlberg, según la cual existe un vínculo entre la maduración biológica y el desarrollo moral que permite afirmar que es propio de los adolescentes el ubicarse en el nivel convencional. A su vez, tal similitud es oportuna en la perspectiva metodológica, que exige buscar la mayor homogeneidad posible entre los grupos experimental y de control, en orden a que los cambios producidos en el curso de la estrategia pedagógica le sean atribuibles a la misma y no a aquellas variables que escapan al control por parte del grupo de investigadores.

Comparación del nivel posterior de desarrollo moral de los grupos experimental y de control

Transcurrido el periodo en el cual se aplicó la estrategia pedagógica en el grupo experimental, la primera constatación que puede hacerse es la cercanía de los porcentajes de estudiantes que se ubican en el nivel preconvencional en ambos grupos, con una sutil diferencia de 0.26% del grupo experimental sobre el grupo de control, en oposición al momento inicial, en el que el grupo de control mostró un mayor porcentaje de alumnos en este nivel. No es en cambio sutil la diferencia que se da en los niveles restantes; en efecto, los puntajes del nivel convencional muestran una diferencia de 6.72% a favor del grupo de control sobre el grupo experimental, que ratifica la tendencia de aquél a la permanencia general en el nivel convencional. En el nivel posconvencional, la diferencia es también sustantiva y aún más marcada, alcanzando un 6.86%, pero ahora del grupo experimental sobre el grupo de control, lo que evidencia la tendencia de crecimiento en los índices de desarrollo de la conciencia moral hacia el nivel posconvencional que se da en el grupo experimental.

La relevancia de estos datos se hace más clara al comparar los resultados al interior de cada uno de los grupos en los dos momentos de aplicación del instrumento.

Análisis y comparación de los resultados de pretest y postest en el grupo de control

Al comparar los resultados obtenidos por el grupo de control, tanto en el pretest como en el postest, se puede constatar que el grupo concentra su ubicación en el nivel convencional, que aumenta en un 4.28%, al tiempo que decrece en un 1.76% en el nivel preconventional y un 2.44% en el posconventional. Simultáneamente, el análisis de los resultados arrojados por el instrumento respecto a las categorías M y A, que tipifican el rango de distracción o rechazo ante el instrumento, permite apreciar una disminución del puntaje M, que pasó de 134 puntos a 63, lo que equivale a un 52.98%, y una reducción en el puntaje A, que pasó de 107 a 46, lo que indica una diferencia porcentual de 57%.

De lo anterior puede afirmarse que el grupo, en relación con los resultados revelados por el pretest, se afianzó en el nivel convencional. Dada la expectativa de maduración cognitivo evolutiva de los estudiantes en virtud de los procesos atinentes a su edad y educación, podría esperarse que sus niveles convencional y posconventional aumentaran; sin embargo, se presenta más bien una reducción de las respuestas que señalan el nivel posconventional. Tal decrecimiento podría explicarse en virtud de la disminución de los puntajes M y A, que señalan mayor nivel de comprensión del instrumento o un ejercicio de respuesta más atento y dispuesto; ello significaría que la respuesta dada en el pretest fue menos razonada y afectó el resultado final mostrando un valor superior, mientras que la mayor atención prestada al momento de responder al postest reveló de manera más fehaciente la ubicación real de los estudiantes en los niveles respectivos, lo que permite identificar el nivel convencional como aquel en que se ubica la mayoría de los estudiantes.

Utilizamos el verbo en potencial (*significaría*) en virtud de que es una de las conclusiones posibles, dada sí, a partir del análisis de los elementos constitutivos del DIT, pero que escapa a todas las variables que han

podido influir en el resultado, pues no habiéndose dado ningún tipo de intervención directa sobre el grupo de control, cualquier afirmación que vaya más allá de lo que el mismo test revela se ubica en el ámbito de la especulación.

Comparación del pretest y postest del grupo experimental

Los resultados que se presentan en este apartado tienen particular significación en el marco de la presente investigación, puesto que permiten ver el comportamiento que tuvo el grupo experimental.

A partir de la comparación de los resultados de pretest y postest, de la información recabada en el proceso de implementación y desarrollo de la estrategia pedagógica, así como de la información sistematizada en una base de datos relacional que se construyó con el ánimo de tener una herramienta de contrastación de los datos que permitiera verificar el desarrollo y maduración del nivel de conciencia moral mostrado en el proceso de intervención pedagógica que se llevó a cabo, puede afirmarse que efectivamente se comprueban tanto la hipótesis alterna como la variable independiente planteadas en la presente investigación. Lo anterior se puede evidenciar en lo siguiente:

- ◆ Mientras en el pretest el porcentaje alcanzado en el nivel preconvencional fue de 10.97%, en el postest este porcentaje decreció a un 10.2%, lo cual indica que hubo una disminución de 0.77%, y en tal medida, que el porcentaje restante se movió a los niveles superiores, sea convencional o posconvencional.
- ◆ Asimismo, el porcentaje alcanzado en el pretest, en el nivel convencional, fue de 64.53%, mientras en el postest fue de 60.83%, lo que muestra una disminución de 3.7% en este nivel. Estadísticamente,

los valores en los que disminuyen estos dos primeros niveles deberían trasladarse al tercer nivel (nivel posconvencional).

- ◆ En línea con el enunciado previo, el nivel posconvencional alcanzó en el pretest un porcentaje de 24.49%, porcentaje que en el postest se elevó a 28.92%, para un incremento de 4.43% en este nivel.
- ◆ Es importante, asimismo, anotar que en la aplicación del postest el puntaje M y el puntaje A disminuyeron significativamente. Por un lado, el puntaje M pasó de un total de 130 puntos a un total de 66, lo que equivale a una diferencia del 49.23%, y por el otro, el puntaje A pasó de 94 a un total de 75 puntos, lo que equivale a una diferencia de 20.2%.

Análisis general de resultados

Se han descrito y comparado con anterioridad los resultados que se encontraron en el grupo objeto de la investigación. A continuación, trataremos de explicar, a la luz de la estrategia pedagógica desarrollada, así como de la propuesta metodológica planteada y la teoría que fundamenta el discurso sobre el desarrollo moral, qué significan los distintos cambios en los niveles de conciencia moral mostrados por el grupo experimental en la investigación.

Por un lado, los datos reflejan unos valores en las categorías M y A menores para el momento del postest, así como un movimiento en la tendencia del grupo experimental hacia niveles superiores. Si se tiene en cuenta que los valores de las categorías M y A decrecieron, parece coherente afirmar, al menos metodológicamente hablando, que las respuestas dadas en el postest reflejan con mayor certeza la ubicación del grupo en los respectivos estadios de desarrollo moral que enuncia la teoría de Kohlberg. En efecto, para el análisis del postest, no hubo necesidad de eliminar ningún estudiante en virtud de su puntaje M, pues ninguno sobrepasó la barrera de los 14 puntos porcentuales.

Diferente aconteció en el grupo de control, donde, a pesar de decrementos superiores al 50% en las categorías M y A para el postest, y ningún estudiante eliminado por criterio metodológico en relación al valor $M > 14$ tanto en el pretest como en el postest, no muestran, sin embargo, un movimiento hacia niveles superiores de desarrollo moral tal como se supondría, lo cual estaría explicado, como se expuso antes, por una respuesta dada en el pretest menos razonada que afectó el resultado final.

Al contrastar los anteriores resultados se puede afirmar que, tras las intervenciones realizadas con el grupo experimental, se dio un salto significativo en los índices de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes que conformaron dicho grupo. Todo esto nos lleva a plantearnos la pertinencia de la propuesta de trabajo con dilemas morales, puesto que el acercamiento a dicha estrategia pedagógica hizo evidente que favorece en los estudiantes el desarrollo de la conciencia moral.

Finalmente, de acuerdo a la formulación del problema, a la hipótesis planteada y a los resultados de la investigación puede concluirse, con relación a los objetivos específicos planteados, que logró cada uno de ellos. En efecto, se estableció, en primer momento, el nivel de desarrollo de la conciencia moral en cada uno de los grupos que configuraron esta investigación a través de la aplicación del DIT de James Rest; luego, se puso en práctica la estrategia pedagógica basada en dilemas morales mediante las intervenciones y, por último, se determinó nuevamente el nivel de desarrollo moral de los grupos experimental y de control y, en virtud de ello, se comparó dicho desarrollo en los dos momentos.

Dicha comparación hizo evidente el crecimiento en los niveles de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes que conformaron el grupo experimental debido a la estrategia pedagógica (variable independiente), dado que se presenta una disminución paralela de los niveles preconvencional y convencional, y un aumento en el nivel posconvencional. Ello adquiere mayor significado al constatar, por ejemplo, que muchos

estudiantes fueron demostrando un mayor nivel de argumentación frente a la mayoría de los dilemas morales planteados para cada una de las sesiones desarrolladas, tal como se puede evidenciar en la base de datos desarrollada para tal fin.

Por otro lado, aunque las investigaciones relacionadas con el desarrollo moral a partir de propuestas concretas de formación sugieren que estas tienen mayor incidencia si se aplican en periodos largos de tiempo, sería importante decir que en el caso particular de nuestra investigación, en donde el proceso de intervención tomó cerca de un año, este hecho condujo a una relativa distensión de los estudiantes del GE producida por el corte de año escolar, justo en la mitad del proceso de intervención, lo cual en últimas jugó en contra del proceso, como se puede verificar por ejemplo en el nivel de argumentación moral de los estudiantes durante las sesiones 4 y 5, que se realizaron antes y después de dicho corte.

Referencias

- Barba, B. (2001, septiembre-diciembre). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13), 501-523
- Barba, B. (2002, julio 4). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(4), 23-25. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.
- Bermúdez, Á. y Jaramillo, R. (2000). *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá, Colombia: Corpoeducacion.
- Castorina, L. (2007). *Lo sviluppo del giudizio morale. Ricerca su un campione siciliano e confronto dei dati con un campione del nord Italia*. Tesi di Laurea, Università di Padova, Padua, Italia. Disponible en <http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=18661>.

- Coppens, M. (2008). *Les dilemmes moraux dans le cours de morale. Diotime, Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*. Academie de Montpellier. Disponible en <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32528>
- Dal, I. (2002). *Conflitto e comunicazione. Per una critica di Jürgen Habermas*. Milán, Italia: Edizioni Ghibli.
- Daukins, R. (1993). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona, España: Salvat.
- De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona, España: Paidós.
- Dreyfus, H. L. (1998). *What is moral maturity? A phenomenological account of the development of ethical expertise*. Berkeley, University of California. Disponible en http://www.nuc.berkeley.edu/courses/classes/E-124/Moral_Maturity_8_90.pdf
- Gibbs, J. C. y Schnell, S. V. (1985). Moral development versus socialization: A critique. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.
- Hauser, M. (2006). *Moral minds. How nature designed our universal senses of right and wrong?* New York, EE. UU.: Ecco.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, España: Narcea.
- Kohlberg, L. (1983). La comunidad justa en el desarrollo moral. *Educación hoy*, 20, 75-78.
- Kolakowski, L. (1993, 19 de abril). Utopía y futuro. *El País* (pp. 13-14).
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnel*, 33, 289-314. Disponible en <http://osp.revues.org/index2163.html>.

- Musco, S. (2008). *Buoni per natura. Le radici evolutive della coscienza morale*. Tesi di Laurea Università della Calabria, Catanzaro, Italia. Disponible en <http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=27015>
- Oser, F. (1995, mayo-agosto). Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8. Disponible en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a01.htm>
- Oser, F. (1998). *El hombre: estadios del desarrollo religioso. Una aproximación desde el estructuralismo genético*. Barcelona, España: Ariel.
- Ouellet, F. (Ed.). (2006). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Pagoni-Andreani, M. (1999). *Le développement socio-moral: des theories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Aseq (Nord), France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Pérez-Delgado, E., Gimeno, A., Oliver, J. C. (1989). El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. *Revista de Psicología de la Educación*, 2, 95-111.
- Riechmann, J. (2009). ¿Somos los seres humanos egoístas por naturaleza? En *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Madrid, España: Los libros de la Catarata (en prensa). Disponible en <http://www.scribd.com/doc/17280913/EGOISMO>
- Schlaefli, A., Rest, J. R., y Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-52. Recuperado el 18 de enero de 2010 de la base de datos ProQuest.
- Suárez, G. y Meza, J. L. (2005). *Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*. Informe final de investigación. Grupo Ambiente Ético. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

- Suárez, G. y Meza, J. (2008). *Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de educación superior*. Tesis de Maestría en Docencia. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Thoma, S. y Rest, J. (1999). The relationship between moral decision making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development. *Developmental Psychology*, 35 (2), 323-334.
- Villegas, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(2), 223-232.
- Wenek, K. W. J. (1996). Une perspective psychologique du développement moral. En *Les multiples faces éthiques de la défense. Actes de la Conférence sur l'éthique dans la défense canadienne. Ottawa, 24 et 25 de octobre 1996. Présentée par le Programme d'éthique de la Défense. Chef – Services d'examen. Quartier général de la Défense nationale* (pp. 84-97). Disponible en <http://www.dep-ped.forces.gc.ca/publications/documents/conf1996-fra.pdf#page=90>
- Wren, T. E. (Ed.). (1990). *The moral domain. Essays in the ongoing discussion between Philosophy and Social Sciences*. Massachusetts, EE.UU.: Massachusetts Institute of Technology.

Los valores y las TIC en las instituciones educativas*

José Luis Pariente**

Introducción

La tecnología nunca ha sido neutral y menos aún si de asuntos educativos se trata. Para bien o para mal, pensar acerca de la supuesta neutralidad ideológica de la tecnología no deja de ser, en el mejor de los casos, una romántica ilusión o, en el peor, una peligrosa candidez. “La tecnología, a pesar de mostrarse como una instancia neutral, encarna formas de poder y autoridad, y aún en su diseño se encuentran pautas que van a ordenar la vida social de muy diferentes maneras” (Bustamante, 2001, párr. 41). Las tecnologías, en especial, las relacionadas con la informática y las telecomunicaciones, por tanto, llevan siempre consigo una carga valorativa, y cuando las utilizamos en la educación, esta carga de valores puede ser aprovechada para potenciar sus benéficos efectos o convertirse en una

* Ponencia presentada en el Simposium Internacional de Educación y Valores, organizado por la Secretaría de Educación del Estado de Durango, México. El artículo fruto de la ponencia fue publicado en el No. 28 (julio de 2006) de *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación* (pp. 63-76), Universidad de Sevilla, España.

** Profesor emérito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. En la actualidad es Director de la División de Posgrado e Investigación del Centro de Excelencia de la misma Universidad. Autor, coautor y editor de catorce libros y más de cincuenta artículos especializados en temas relacionados con estudios organizacionales y educación a distancia.

maléfica y potente arma en contra de los valores trascendentes más apreciados por la propia humanidad que les dio vida.

Habría que recordar que, desde la aparición de la tecnología, los valores que la representan han estado simbolizados por dos poderosos personajes a los que ya hemos hecho referencia en otro documento acerca del papel de la videoconferencia –sin duda, uno de los más potentes desarrollos de las TIC–, en los procesos educativos (Pariente, 2000): el señor Tecnofobia y la señorita Tecnofilia.

El señor Tecnofobia siempre ha hecho gala de su liderazgo indiscutible en gayola, al frente del inmenso coro de los marginados tecnológicos, mientras que la señorita Tecnofilia, proveniente de más refinadas familias, no ha cesado de coquetear con la educación para convencerla de sus múltiples encantos. En la escena socio-cultural, la irrupción de la Tecnología siempre ha provocado que las “claques” aplaudan ruidosamente o se unan al coro de la rechifla general. El señor Tecnofobia y la señorita Tecnofilia, son, al fin y al cabo, el Juno educativo, las dos caras de la misma máscara teatral (p. 197).

Desde mediados de la última década del siglo pasado, los partidarios de la tecnofilia han crecido sin cesar, defendiendo su postura con best-sellers como *Road Ahead* de Bill Gates o *Being Digital* de Nicholas Negroponte, quien, por cierto, hay que recordar que fue también el principal promotor de las computadoras de cien dólares para los niños, denominadas –no sé si eufemísticamente– “computadoras de los pobres”, desarrolladas por el laboratorio de medios del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) y presentadas por primera vez durante la Cumbre Mundial sobre Internet que se realizó en Túnez del 16 al 18 de noviembre de 2005.

En el otro bando, sin embargo, los amantes de la tecnofobia tienen importantes antecedentes. No hay que olvidar que los ataques en contra de la tecnología comenzaron con la destrucción de uno de los primeros telares industriales, por Ned Ludd, personaje entre real y legendario, que le diera su nombre a una de las más famosas corrientes de enemigos de

la tecnología: los “ludditas”, bandas de individuos organizados, enmascarados y anónimos, cuyo objetivo era destruir la maquinaria usada en la industria textil a principios del siglo XIX en Gran Bretaña.

Ya en tiempos más recientes, Clifford Stoll es un buen representante de un neo-luddismo electrónico, como bien demuestran los ataques que este autor lanzara en contra de la tecnología en su famoso *Silicon Snake Oil*, en el cual “sataniza el uso de la tecnología argumentando, entre otras cosas, el tiempo valioso que desperdicia la gente relacionándose con una máquina, en vez de utilizarlo en procesos de socialización con sus semejantes.” (Pariente, 2000, p. 197).

Si bien es cierto que en el discurso de las tecnologías educativas han surgido en los últimos años otros temas apasionantes, como el de los nativos e inmigrantes digitales, la brecha cognitiva o la polialfabetización, en nuestra realidad latinoamericana, tanto la aceptación incondicional como el denuesto y el rechazo, siguen siendo el pan de cada día entre un numeroso grupo de docentes en todos los niveles educativos.

Por si fuera poco, nuestro actual mundo tecnologizado se ha convertido ya en la aldea global preconizada por McLuhan, en una tecnópolis –por utilizar el término acuñado por Neil Postman para describir “un estado de la cultura”–. El autor lo define también como

un estado de la mente. Consiste en la deificación de la tecnología, lo que significa que la cultura busca su autorización en la tecnología, encuentra su satisfacción en la tecnología y obedece las órdenes de la tecnología. Esto requiere el desarrollo de un nuevo tipo de orden social, y su necesidad conduce a la rápida disolución de mucho de lo que asociamos con las creencias tradicionales (Postman, 1993, p. 71).

Consciente de la importancia de los valores, esta tecnópolis global ha tratado, de muy diversas formas, de regular el comportamiento de sus ciberciudadanos, proponiendo para ello desde un simple conjunto de re-

glas básicas para el uso de los correos electrónicos y la navegación en la red en general, denominado “netiqueta” (Shea, 1994), hasta la propuesta para la Declaración de Derechos Humanos en el Ciberespacio de Gelman (1997), basada en los principios que inspiran la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas de 1948), y que tienen como importante antecedente la *Declaración de independencia del ciberespacio*, histórico documento de John Perry Barlow, co-fundador de la Electronic Frontier Foundation (Barlow, 1996), proclamado en Davos, Suiza, pasando por los innumerables códigos de ética de las asociaciones profesionales, de los cuales la Carta de APC sobre Derechos en Internet puede ser un buen ejemplo.

En este último documento, elaborado por la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC), en noviembre del 2002, los autores afirman textualmente que la Carta

ha sido desarrollada por los miembros y socios de APC durante talleres de derechos en Internet en Europa, Asia, América Latina y África. Los temas y principios esbozados expresan las visiones y objetivos de nuestra comunidad respecto al derecho de los/as ciudadanos/as y de las organizaciones a utilizar Internet libremente, especialmente en su trabajo, a favor de la justicia social, económica y del medio ambiente.

La carta analiza siete grandes tópicos relacionados en mayor o menor medida con los valores más trascendentes señalados por la UNESCO, como son la verdad, la libertad, la justicia, la tolerancia, la paz, la responsabilidad y la solidaridad. Los temas contemplados son los siguientes:

- ◆ El derecho a comunicarse.
- ◆ Libertad de expresión y de intercambio de información.
- ◆ Diversidad de contenidos, propiedad y control.
- ◆ Software libre/de fuente abierta, desarrollo de tecnología y derechos de propiedad intelectual.

- ◆ Privacidad.
- ◆ Gobierno de Internet: internacional, regional y nacional.
- ◆ Concientización, protección y ejercicio de los derechos en Internet.

Cada uno de ellos tiene importantes implicaciones axiológicas, por lo que analizaremos con un poco más de detalle su impacto en una educación preocupada por la formación en valores.

La formación en valores

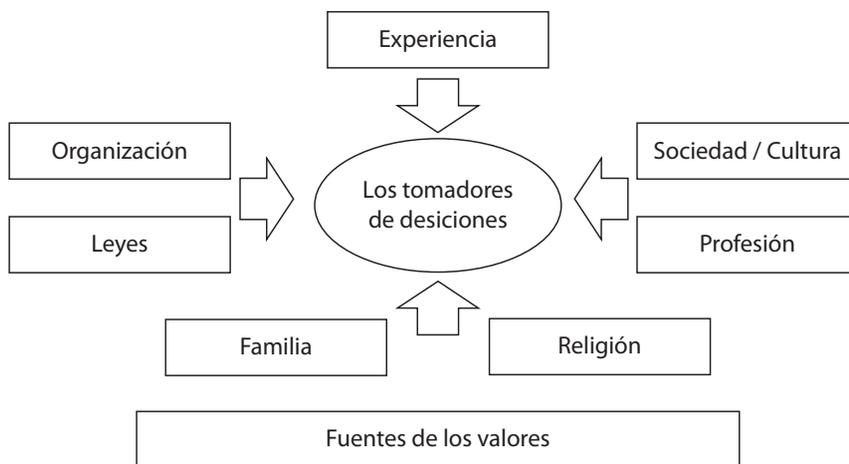
Es común escuchar hoy en día que tenemos crisis de valores, aunque tengo la sospecha de que la queja es inherente a todas las épocas de grandes cambios por las que ha atravesado la humanidad. Si en realidad tenemos hoy una crisis de valores, no es tanto por su presunta desaparición, como dice el Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura (2004, párr. 4), sino

por el hecho de que no alcanzamos a orientarnos en un mundo de valores a veces contradictorios y de que estamos buscando un rumbo a seguir. De ahí que la crisis por la que estamos atravesando no sea una crisis de los valores en sí, sino del sentido de éstos y de nuestra aptitud para gobernarlos y orientarnos.

Pero, ¿qué son los valores y de dónde provienen? Definir los valores no es tarea sencilla, y como no es este el propósito central de nuestro trabajo, sólo apuntaremos la conocida definición de Frondizi (1968), en el sentido de que “son propiedades, cualidades *sui generis*, que poseen ciertos objetos llamados bienes” (p. 14), o la definición de Cardona (2000), para quien los valores son “convicciones aprendidas mediante experiencias significativas, relacionadas con la responsabilidad del hombre hacia sí mismo y hacia todo lo que lo rodea, en armonía con las leyes de la naturaleza” (p. 137).

La segunda parte de la pregunta inicial, o sea, de dónde provienen los valores, tiene también numerosas respuestas; sin embargo, por su claridad y sencillez, adoptaremos para contestarla el modelo organizacional basado en la propuesta de la Dra. Joan McIver Gibson, ex-directora del Programa de Ética Científica de la Universidad de Nuevo México, e ilustrado en la Figura 1.

Figura 1. Las fuentes de los valores



Fuente: tomado de Gibson (2001, p. 19) .

El modelo ilustrado implica que el tomador de decisiones debe considerar preguntas relacionadas con estas importantes variables, como podrían ejemplificar los siguientes cuestionamientos:

- ◆ Legales: ¿qué es lo que requiere la ley?
- ◆ Científicas: ¿son las explicaciones coherentes, comprensivas y simples?
- ◆ Económicas: ¿es la mejor distribución de los recursos disponibles?

- ◆ Sociales: ¿respetan esta política los valores y las tradiciones de las personas o comunidades involucradas?
- ◆ Estéticas: ¿ensamblan las cosas entre ellas y funcionan de manera suave y eficiente?
- ◆ Morales: ¿se están haciendo realmente las cosas adecuadas y correctas?

Una formación en valores, por tanto, debe considerar el análisis de este tipo de cuestionamientos trascendentes; preocupación que ha sido reflejada en numerosos documentos publicados por las más altas instancias internacionales.

En 1996, por ejemplo, Jacques Delors presentó su conocido “Informe Delors”, titulado en español *La educación encierra un tesoro*. El principio fundamental del informe es el aserto de que la educación debe contribuir al desarrollo integral del individuo, en mente y cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad social y valores espirituales.

La formación en valores se ha convertido desde entonces en uno de los asuntos prioritarios de un buen número de escuelas e instituciones de educación superior, como ha sido el caso de nuestra propia universidad, que ha incorporado como una materia obligatoria para todas las carreras de licenciatura el tema de profesión y valores, con la edición de un libro específico para el curso (Amaro y Navarro, 2004) o uno de los proyectos correspondientes al Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Educativas del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, finalizado en 1998 bajo el título de *La enseñanza de la ética como tema transversal* (Basanta, 2001), por citar sólo un par de ejemplos.

Sin embargo, no hay que dejar de insistir en el hecho de que una educación basada en valores no descansa en la enseñanza de materias específicas, aunque sea con estrategias transversales, sino en el currículum oculto, en el propio comportamiento del profesor en el aula o en las actitudes y acciones concretas de las autoridades educativas, desde el más humilde de los puestos hasta los cargos de mayor responsabilidad universitaria, como ya sostuve en un trabajo anterior, donde analicé las implicaciones de una educación para la democracia en un sistema educativo que, como el nuestro, presenta profundas contradicciones internas en estos aspectos (Pariente, 2002).

Las TIC y la formación en valores

Los valores fundamentales de la educación —entre los que podríamos destacar la verdad, la sabiduría, el carácter, la imaginación, la creatividad o la reflexión, etc.—, están siendo sustituidos de manera creciente por los valores que actualmente prevalecen en el discurso educativo oficial: certificación, estándares de calidad, empowerment, procesos de evaluación y productividad, por citar sólo algunos de los más perversos, si sólo se trasladan alegremente del ámbito empresarial al entorno educativo. Estamos llegando incluso a fabricar medicamentos que tratan de tomar el lugar de los valores y los sentimientos que nos diferencian de los demás seres de la creación. Ahora usamos, por ejemplo, la tecnología Ritalín, para arreglar los desórdenes del comportamiento de niños cuyo único problema real es la falta de atención (Monke, 2004), que pudiera ser provocada por un desfase inadecuado entre los requerimientos de los menores y el diseño de los modelos educativos utilizados actualmente, que no contemplan los niveles de atención y la velocidad de respuesta a las que las TIC ya han acostumbrado a nuestros jóvenes escolares.

Los valores en la ciencia y la tecnología, por otro lado, tienen que ver, como argumenta Resher (1999), en su libro *Razón y valores en la era científico-tecnológica*, con una serie de consideraciones que, si bien no discre-

pan con las educativas, sí presentan variaciones importantes de tomar en cuenta para su aplicación, ya que se derivan, de acuerdo con el autor, de

- ◆ Los objetivos propios de la ciencia;
- ◆ Los valores de la ciencia en cuanto a teoría, como pueden ser la coherencia, la consistencia, la confiabilidad o la exactitud, entre otros;
- ◆ Los valores de la ciencia en cuanto a procesos de producción, relacionados con los actores mismos, como la perseverancia, la persistencia, la veracidad, la honradez intelectual o la modestia; y, por último,
- ◆ Los valores de la ciencia en cuanto a aplicación (se incluyen en este último apartado aspectos como el bienestar o la comodidad).

Por otro lado, el uso creciente de las TIC en la educación presenta una tendencia irreversible para la formación de los futuros profesionales y no hay que olvidar que estas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones llevan también consigo, de manera inherente, su propia carga de valores. Como ya mencionamos en otro escrito:

El potencial de las altas tecnologías en la educación es una espada de dos filos: por un lado favorece la expansión del lado oscuro del capitalismo, pero por el otro permite su uso en función de la creatividad y depende de su apropiación crítica el poder trastocarse, convirtiéndose, de un mero instrumento de dominación, en un medio para hacer de este mundo una ciberdemocracia educativa global (Pariente, 2000, pp. 197-198).

Esta ciberdemocracia educativa global en la que ya nos encontramos inmersos, para bien o para mal, está también preocupada por los valores por los que debe regirse. Como un ejemplo más de lo anterior, podemos citar un artículo publicado por EDUTEKA (2004), en el cual se señalan algunos de los valores ciudadanos que las TIC pueden promover y se sugieren diversas actividades educativas que tienen como objetivos específicos promover los valores en las áreas informáticas. Cada uno de ellos

va acompañado de su correspondiente definición y de los desempeños que, para evidenciarlos, deben demostrar los estudiantes al término del periodo lectivo. Los valores que se promueven son los siguientes:

- ◆ Honestidad.
- ◆ Solidaridad/Generosidad.
- ◆ Tolerancia/Respeto.
- ◆ Responsabilidad.
- ◆ Perseverancia.

Incluso, para algunas de las nuevas opciones educativas apoyadas por las TIC, como es el caso de la educación a distancia, se han propuesto ya sistemas clasificatorios para la dimensión axiológica en esa modalidad, como puede ser el esquema desarrollado por Rodríguez, Acosta y Alfonso (2004), en el que, por cierto, pueden también observarse claras implicaciones ideológicas.

La creciente sujeción a las presiones ideológicas y comerciales puede contemplarse, día a día, de manera conjunta, con el incremento del poder de los medios. El show de las tragedias de la vida cotidiana se nos presenta a diario en la televisión con una mezcla de fácil entretenimiento, muchos comerciales y dramáticas imágenes, pero la mayoría de las veces desprovisto de un análisis reflexivo y bien informado de los hechos.

Una de las tecnologías más utilizadas en la educación y, por tanto, con mayor posibilidad de análisis de su impacto en la misma es sin duda Internet, la red de redes, como ha sido bautizada en numerosos medios. Tan importante es este tema que ha sido objeto de estudios y opiniones de las autoridades eclesíásticas de mayor nivel. Incluso, el papa Juan Pablo II le dedicó un mensaje especial en la Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales. En ese documento, afirmó textualmente:

En una cultura que se alimenta de lo efímero, puede existir fácilmente el riesgo de considerar que lo que importa son los datos, más que los valores. Internet ofrece amplios conocimientos, pero no enseña valores; y cuando se descuidan los valores, se degrada nuestra misma humanidad, y el hombre con facilidad pierde de vista su dignidad trascendente (Juan Pablo II, 2002, Inciso 4).

Las nuevas tecnologías dan un importante soporte a los fenómenos de la globalización, con sus enormes posibilidades, pero también con sus lacerantes exclusiones. Internet tiene la capacidad de unir a las personas, pero también de dividirlos. La brecha digital entre los ricos y los pobres en el acceso a la información se abre cada día de manera más dramática, por no mencionar los más graves problemas de la dominación y el imperialismo cultural.

Para los propósitos de nuestro trabajo, podemos tratar de clasificar y analizar, aunque sea de manera somera, algunos de los problemas de mayor impacto relacionados con los valores y el uso de las TIC en la educación.

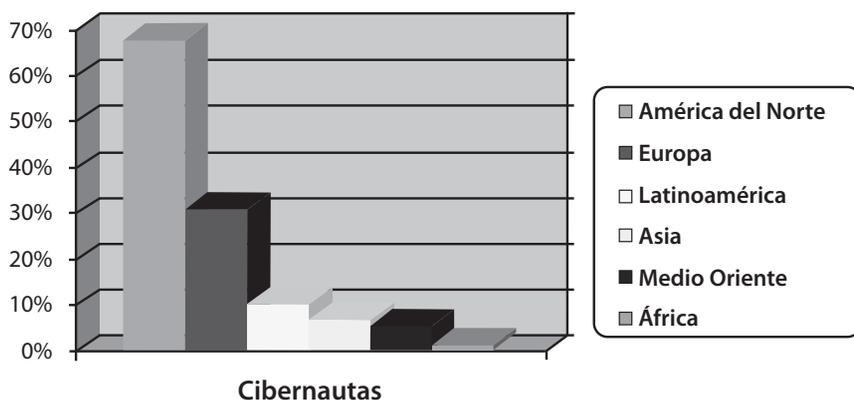
La brecha digital

En los últimos años, y de acuerdo a las estadísticas de la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (ITU por sus siglas en inglés), más de 888 millones de personas en el mundo tienen acceso a Internet desde sus hogares, cifra que si bien se ha incrementado con creces en la última década (de 2000 a 2005, se ha multiplicado casi ocho veces), también muestra que sólo el 14% de la población del planeta está conectada.

Con base en estos datos, no puede negarse la dramática y creciente distancia entre los que pueden navegar en el ciberespacio y los marginados digitales, en especial, en nuestro propio continente o en lugares como África, que sólo reporta el 1.4% de los cibernautas mundiales, como puede observarse en la figura 2. Al respecto, es importante anotar los esfuerzos que están haciendo esta misma organización y sus asociados

para movilizar recursos y forjar alianzas a través reuniones cumbres, la primera de las cuales, precisamente la Cumbre Conectar África, se celebró en Kigali (Rwanda) en octubre de 2007.

Figura 2. Distribución de los cibernautas mundiales



Fuente: Unión Internacional de las Telecomunicaciones.

Sin embargo, es importante recalcar que no sólo la brecha económica entre los países sigue creciendo, sino que también lo siguen haciendo, en parte derivada de estos mismos factores monetarios, las brechas técnicas, las sociales y las culturales, entre las que se encuentran, por ejemplo, las relacionadas con las cuestiones de género y el restringido acceso de las mujeres a estas tecnologías en numerosos países del mundo.

Otra brecha quizás no tan estudiada es el analfabetismo informático, que se presenta incluso entre los que tienen las posibilidades económicas de contar con las tecnologías más avanzadas. El analfabetismo en este mundo globalizado no es ya sólo funcional o idiomático sino también informático. Ya sea por pereza, desidia o temores mal fundados, los ágrafos informáticos ocupan un importante lugar entre las capas de los de mayor edad y, a menudo, de buen estatus económico en numerosos países del mundo.

Valores culturales

Los valores culturales, entre los cuales ocupan un importante lugar los que se refieren a las maneras de pensar acerca de las relaciones sociales, la familia, la religión y la condición humana, están entre las preocupaciones prioritarias del uso de las redes. Las consideraciones de la multiculturalidad y, en muchos casos, su contraposición a lo local son asuntos preocupantes cuando las TIC promueven simulaciones de la vida real normadas por los valores y pautas de conducta impuestas por detentadores de las tecnologías que las producen, como puede ser el caso de algunos juegos interactivos muy usados por la juventud actual; los Sims, por ejemplo, o peor aún, los videojuegos *Aryan Test* o *KZ Manager*, en los que se puede con la mayor naturalidad jugar a los campos de concentración y “gasear” a los grupos étnicos considerados “inferiores”, lo que nos evoca reminiscencias de una etapa de la humanidad cuya sola mención sigue provocando horror y repulsa.

Ante esta apabullante dominación cultural, cobra nueva importancia el diálogo intercultural y la superación de los problemas de las lenguas en el uso de los medios tecnológicos, así como la necesidad, en el caso latinoamericano, del diseño y la promoción de sitios educativos en nuestro propio idioma, sitios que promuevan tanto los valores culturales locales como los que son patrimonio de toda la humanidad.

La libertad de expresión

Internet se ha convertido en un gran foro en donde todas las voces tienen cabida. Los intentos por coartar la libertad de expresión en el ciberespacio se han visto frustrados en repetidas ocasiones y sólo han tenido éxito cuando los gobiernos totalitarios restringen o bloquean los accesos a los usuarios. La libertad de expresión es uno de los valores más preciados de las democracias y, como tal, uno de los que más deben exigirse en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, máxime cuando de

su empleo para fines educativos se trata. La regulación de la red es uno de los grandes temas de debate relacionados con las TIC (Muñoz, 2000).

Privacidad y derecho a la intimidad

En directa relación con el tema de la libertad de expresión, podemos mencionar los derechos a la privacidad y la intimidad en el uso de las TIC. Sin embargo, hay que dejar bien en claro que en la actualidad no existe ninguna actividad en Internet que garantice absoluta privacidad. Todos los sistemas son vulnerables en mayor o menor medida. La única computadora segura, se dice en el medio, es la que no está encendida ni conectada. No obstante, existen numerosos programas y medidas de seguridad que pueden ayudar a preservar estos importantes valores individuales y una de las principales tareas de los responsables de la gestión de estas tecnologías, en especial en las instituciones educativas, debe ser, sin duda, la de velar porque se respeten estos derechos fundamentales de los individuos. Reprobamos enérgicamente cualquier tipo de práctica que viole estos derechos fundamentales al hacer uso de las TIC.

Materiales prohibidos y no deseables

Los valores morales y religiosos se enfrentan en el ciberespacio a los ataques producidos por los sitios en donde los menores pueden entrar en contacto con contenidos no deseables por sus padres o educadores. Una primera cuestión sobre la que debemos tener una claridad absoluta, nos recuerda Villate (2001, pfo. 25) es la distinción entre aquellos contenidos que son ilegales y aquellos otros que, siendo legales, son considerados nocivos para los menores.

Los contenidos ilegales, nos dice el autor,

pueden variar ampliamente entre los diferentes países. Los regímenes dictatoriales suelen criminalizar las ideas disidentes y opositoras al régimen; muchos países con regímenes islamistas prohíben un am-

plio abanico de “ideas occidentales”. Pero, incluso entre países con regímenes democráticos, existen también diferencias importantes. Algunos, por ejemplo, persiguen la distribución y la posesión de pornografía infantil, como es el caso de Estados Unidos, otros solo prohíben la distribución, como en el Estado español, y otros no penalizan ni una cosa ni la otra, como sucede en algunos países del Sudeste asiático. Otro ejemplo bien conocido es la prohibición, existente en Alemania y Francia, de expresar ideas y símbolos nazis, algo perfectamente legal en Estados Unidos.

En todo caso, pueden ser contenidos ilegales la obscenidad, la pornografía infantil, las informaciones falsas, la incitación a la comisión de delitos, las amenazas o la apología de la violencia, entre otros.

El sentido de urgencia

La parsimonia, uno de los valores que caracterizan a las ciencias, ha sufrido un duro embate con el surgimiento de una de las TIC más conocidas y utilizadas: el correo electrónico. Nos referimos al sentido de urgencia que despierta entre sus usuarios esta poderosa tecnología. En otras épocas, recibir una carta, sobre todo si era de algún ser amado y portadora de alguna noticia importante —la aceptación en una universidad, por ejemplo—, se consideraba un acontecimiento que demandaba la espera hasta poder leerla con quietud y cierta tranquilidad, cuando no placer emocional. En estos días, la recepción de un correo electrónico implica cancelar de inmediato cualquier otra actividad para proceder, no sólo a leer el mensaje lo antes posible, sino, peor aún, contestarlo con una premura y un lenguaje que le pondría los pelos de punta al más iletrado de los escritores.

Pero no sólo es el valor de la parsimonia el que ha venido a retar el correo electrónico, sino todos otros aquellos que tienen que ver con el cuidado del entorno y la conservación de nuestros recursos naturales, como los bosques de cuya madera aún seguimos fabricando el papel. Con el correo electrónico, dice la gente, ya no necesitamos usar el papel. Pero, ¿qué

hacemos en general con los correos electrónicos, y no sólo con los especialmente importantes?: los imprimimos, por supuesto.

Propiedad intelectual

En el ámbito intelectual, otro asunto de indudable actualidad es el tema de los valores relacionados con la propiedad intelectual. La práctica ya generalizada del “copiado y pegado” indiscriminado con que la mayoría de los alumnos cibernautas inundan las tareas escolares ha permeado incluso las capas más serias de la investigación académica. Los derechos de autor en Internet son un asunto controvertido sobre el que existe ya una amplia literatura, por lo que en este apartado sólo apuntamos su importancia y la imperiosa necesidad de revisar, incluso, la pertinencia del propio concepto en los espacios de la Red.

Adicción y ciberdependencia

Mencionaré, por último, otro aspecto de las TIC que está teniendo profunda influencia en el comportamiento de los estudiantes y que afecta, en mayor o menor medida, otros valores educativos o personales. Me refiero a los problemas que van desde el ya conocido “tecnoestrés” (Weil y Rosen, 1997), hasta los casos más agudos de ciberadicción o ciberdependencia.

El tecnoestrés es un término acuñado hace ya poco más de veinte años (1984), por el psicoterapeuta estadounidense Craig Brod, al referirse a “una nueva enfermedad causada por una incapacidad para enfrentarse a las nuevas tecnologías computacionales de un modo psicológicamente saludable”. De acuerdo con Brod, el tecnoestrés se manifiesta de dos diferentes maneras: en una lucha en contra de la aceptación de las nuevas tecnologías y en una forma más especializada de sobre-identificación con la tecnología computacional.

La adicción a Internet, como parte del tecnoestrés, implica la imperiosa necesidad de estar conectado de manera constante. En el medio electrónico circulan documentos que ilustran numerosas variantes de este problema, desde un enfoque jocoso y divertido hasta la presentación de encuestas muy formales para su detección. Existen ya, incluso, clínicas especializadas para tratar esta nueva y no, por ello, menos peligrosa forma de adicción que ocasiona, en no pocos casos, problemas que van desde los meramente físicos, como fue el famoso síndrome del túnel carpial, hasta serios desequilibrios mentales y emocionales.

La administración por valores en las TIC

Si tomamos en consideración todos los aspectos analizados hasta el momento, se hace patente el enorme reto que representa una responsable gestión de las TIC en las instituciones educativas. ¿Qué hacer para conciliar estas poderosas pero frías e impersonales herramientas con los valores humanos y el sano desarrollo de los individuos que las utilizan? No tenemos aún una respuesta definitiva, pero podemos hacer referencia a algunos valiosos instrumentos que pueden ayudarnos en la tarea.

En 1997, vieron la luz dos importantes publicaciones relacionadas con un nuevo modelo administrativo basado en valores, que bien podríamos aplicar a la gestión de las TIC en las instituciones educativas con un sentido ético.

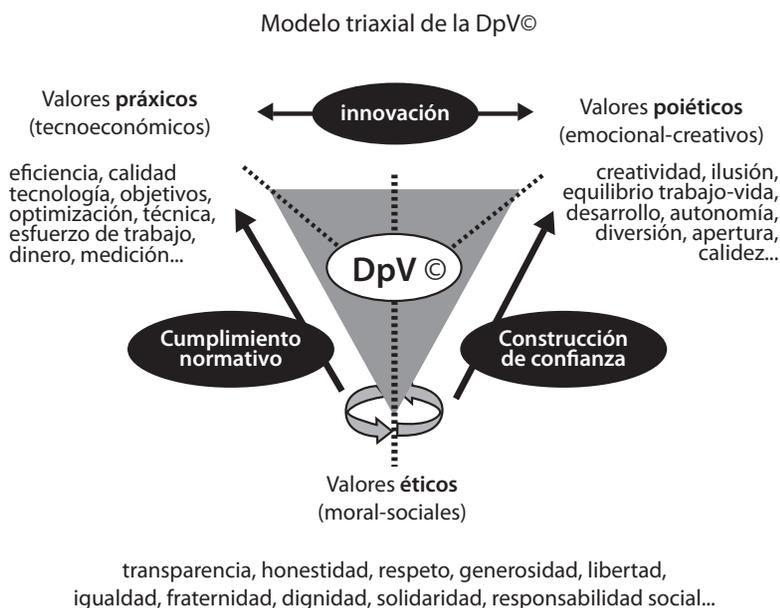
El término “Dirección por valores” (DpV) fue acuñado por los profesores Salvador García y Simón Dolan, en su libro del mismo nombre (1997); en el mismo año en que apareció publicada la obra de corte más novelado, *Managing by Values*, escrito por Ken Blanchard y Michael O’Connor acerca del mismo tema.

García y Dolan (1997) afirman que la dirección por valores sigue una línea administrativa que comenzó en la dirección por instrucciones, con-

tinuó con la dirección por objetivos y desembocó, como heredera de los aspectos humanistas del desarrollo organizacional, en la dirección por valores. La DpV, por tanto, es un método para construir, en las organizaciones, los valores finales (reflejados en la visión y la misión) y los instrumentales.

Esta visión humanista de las organizaciones descansa en el equilibrio de tres facetas del bienestar: económico, emocional y ético. Para ello, construyen tres ejes regidos, cada uno de ellos, por sus valores correspondientes, a saber: los valores prácticos, relacionados con los tecno-económicos; los valores poiéticos, que tienen que ver con los aspectos emocionales y creativos, y los valores éticos, en los que agrupan los valores morales y sociales. La figura 3 ilustra los ejes mencionados.

Figura 3. Modelo triaxial de la DpV



Fuente: tomado de S. García y S. L. Doren (1997, p. 8).

La DpV, por tanto, propone

la necesidad de equilibrar los “valores de control” tecnoeconómicos utilitariamente necesarios (eficiencia, optimización, orden, resultados, rapidez, etc.) con la incorporación de “**valores de desarrollo**” **igualmente o más imprescindibles como generadores de riqueza**, tales como la ilusión, flexibilidad, creatividad, apertura, calidez o generosidad (García, 2001, p. 6).

La dirección, así como los modelos de toma de decisiones basados en valores, pueden ser dos poderosos instrumentos para la gestión de las instituciones educativas modernas y comprometidas con un entorno tecnológico cada vez más sofisticado y absorbente. Sus responsables deberán tomar decisiones basadas en valores y realizadas con integridad, que conformen un triángulo de comprensión, coherencia y transparencia. De comprensión, porque deberán homogeneizar un amplio rango de intereses y valores; de coherencia, porque necesitarán establecer claramente las bases que den soporte a sus decisiones, y de transparencia, porque deberán tener la sabiduría necesaria para aceptar que sean probadas, cuestionadas y juzgadas por los demás (McIver, 2000).

Conclusiones preliminares

En 2005, concluyó en Túnez la segunda fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, una iniciativa oficial de las Naciones Unidas que tuvo su primer encuentro en diciembre del 2003, con la participación de 175 países, y en la cual se aprobó la Declaración de Principios y un Plan de Acción. En esta segunda fase se contó con la representación de 174 países y la asistencia de unos 20 mil delegados. En ella, se presentaron al debate asuntos de vital importancia que hemos comentado en los apartados anteriores: el “gobierno y control de Internet”, la libertad de expresión, la brecha digital e Internet y educación, entre otros.

Si tomamos en consideración que la meta de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información es que para el año 2015 todas las escuelas, aldeas y hospitales del mundo tengan conexión a Internet y que una de cada dos personas tenga acceso a la red, podremos aquilatar el reto que estas acciones plantean para conciliar su uso con un sistema integrado de valores que ayude a los individuos a utilizar las TIC con una visión más humanística y responsable.

Las instituciones educativas, y en especial las de educación superior, en la actualidad se mueven en entornos tecnológicos de alta complejidad y no pocas veces situados en la frontera del caos, lo que demanda de sus líderes y administradores una serena visión regida por los valores más trascendentes. Coincidimos con las tesis de García y Dolan (1997) en el sentido de que las condiciones esenciales para su más sano desarrollo y auto-organización sólo pueden conseguirse con el soporte de un sistema equilibrado de valores estratégicos, articulados en tres grandes ejes: la profesionalización, la creatividad y la ética; todos ellos sustentados en un núcleo de coherencia central: la confianza.

Confiamos, pues, como ya expresara Schmelkes (1996, pfo. 35) hace casi una década, que en un horizonte no muy lejano:

el sistema educativo todo, la escuela y las modalidades no formales de educación en todos sus niveles y con todas las edades, tendrá una irrenunciable responsabilidad en la formación valoral, ética y moral de sus beneficiarios. Al hacerlo, tendrá que asumir también una responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad que permita una vida en dignidad para todos; una convivencia respetuosa de las diferencias individuales, de género, culturales, raciales y religiosas; la posibilidad permanente de participar en forma activa en la toma de decisiones y en la vida cívica y política cotidiana; una sociedad capaz de asegurar el mejoramiento continuo y de largo plazo de la calidad de vida en el planeta.

Las tecnologías forman ya parte indisoluble de nuestra vida cotidiana. Las TIC, con sus peligros y promesas, con sus valores y amenazas, son el espacio irrenunciable en donde se desenvuelve la educación del futuro, la educación que estamos legando a nuestros hijos; una educación en busca de calidad y eficiencia, pero también de sentido humano, creatividad, valor, en el pleno sentido de la palabra.

Las tecnologías de la información dan voz al texto y “miradas” al significado. ¿Imposibilita eso la abstracción y las posibilidades de razonamiento? No, no necesariamente. Creo que los asuntos de la calidad y la eficacia dependerán del grado en que podremos examinar críticamente el uso de las tecnologías. Las prácticas educativas no necesitan elegir estar en favor o en contra de la tecnología. Tendrán que aprender cómo beneficiarse de ellas, haciendo un análisis claro y crítico de lo que se necesita para hacerlas herramientas útiles y cómo utilizar mejor la tecnología de la información para enriquecer el proceso educativo y su democratización (Santana, 1997, pfo. final, traducción propia).

No existen simples soluciones tecnológicas para los problemas sociales, y menos aún si estas implican valores. Las interacciones más importantes en la vida suceden entre las personas, no entre las computadoras. Sin embargo, las computadoras y la red pueden ayudarnos a potenciar dos de los más trascendentes valores de la humanidad: la solidaridad y la comprensión de las otras culturas. La solidaridad, no entendida tan sólo como una especie de vaga compasión o angustia superficial por los problemas del otro, sino como lo expresara Juan Pablo II, como “una firme y perseverante determinación de compromiso personal con el bien común; es decir, con el bien de todos y cada uno de los individuos, porque realmente todos somos responsables de todos” (Pontifical Council For Social Communications, 2002).

Concluyo con una última reflexión acerca de la preocupante relación entre los valores y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos. Internet y las computadoras son sólo

instrumentos, cargados de ideología, eso sí, pero al fin y al cabo, sólo instrumentos. Si queremos que nuestros hijos enfrenten con éxito los retos de un nuevo mundo globalizado y multicultural, que se desarrolla de manera irreversible en torno a estas poderosas tecnologías, es nuestra responsabilidad, como maestros y alumnos, como ciudadanos de esta creciente ciberdemocracia, plantearnos las preguntas trascendentes acerca de su uso y aplicación, siempre sustentado en valores. No podemos ni debemos confiar en que sea sólo el derrotero de la tecnología el que marque el camino que se debe seguir en el futuro. Recordemos una vez más que a fin de cuentas, como dijera Picasso, las computadoras no son tan inteligentes... sólo dan respuestas.

Referencias

- Amaro, P. y Navarro, M. A. (2004). *Profesión y valores*. Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Asociación para el Progreso de las Comunicaciones. (2006). *Carta de APC sobre Derechos en Internet. Internet para el desarrollo social y la justicia sustentable*. Recuperado en noviembre de 2005 de <http://derechos.apc.org/charter.shtml>
- Barlow, J. P. (1996). *Declaración de independencia del ciberespacio*. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://homes.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>. Disponible en español en http://biblioweb.sindominio.net/telematica/manif_barlow.html
- Basanta, E. M. (2001). *La formación ética en las instituciones de educación superior*. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/173Basanta.PDF>
- Blanchard, K. & O'Connor, M. (1997). *Managing by values*. San Francisco, CA, EE. UU.: Berrett-Koehler.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*. Reading, MA, EE.UU.: Addison-Wesley.

- Bustamante, J. (2001, septiembre-diciembre). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 1. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/bustamante.htm>
- Cardona, A. (2000). *Formación de valores: teoría, reflexiones y propuestas*. México: Grijalbo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO - Santillana.
- EDUTEKA. (2004). *Valores ciudadanos que las TIC pueden promover*. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.eduteka.org/LogrosValores.php>
- Electronic Frontier Foundation. (s. f.). *Help Us Protect Free Speech Online!* Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.eff.org/br/>
- Fronzizi, R. (1968). *¿Qué son los valores?* (4a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- García, S. (2001). *Dirección por valores (DpV) y liderazgo posconvencional*. Recuperado en noviembre de 2005 desde www.managementbyvalues.com/docs/dpv.pdf
- García, S. y Dolan, S. L. (1997). *La dirección por valores*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Gates, B. (1995). *The Road Ahead*. New York, NY, EE. UU.: Viking Penguin.
- Gelman, R. B. (1997). Declaration of Human Rights in Cyberspace. *The Digital Be-In*, 10. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.be-in.com/10/rightsdec.html>. Disponible en español en <http://educacionticsociedad.blogspot.com/2008/11/declaracin-de-los-derechos-humanos-en.html>

- Juan Pablo II. (2002). *2002 Internet: un nuevo foro para la proclamación del Evangelio*. Mensaje para la Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.multimedios.org/docs/d001091/>
- Martínez, M. (2005, 14 de noviembre). ¿Internet para todos? *BBCMundo*.
- Matsuura, K. (2004, junio). *¿A dónde van a parar los valores?* La Vanguardia. Recuperado en septiembre de 2005 desde http://www.almendron.com/politica/pdf/2004/reflexion/reflexion_0338.pdf
- McIver, J. (2001). Deciding Values. En F. Perry, *The Tracks We Leave: Ethics in Healthcare Management*. Chicago, EE. UU.: Health Administration Press.
- Monke, L. (2004). The Human Touch. *Education Next*, 4 (4). Recuperado en octubre de 2005 desde <http://www.educationnext.org/2004/10.html>
- Muñoz, S. (2000). *La regulación de la red*. Madrid, España: Taurus.
- Pariente, J. L. (2000). Te ven o no te ven. ¿Es esa la cuestión? *Administración y Organizaciones*, 3(5), 193-200. Disponible en <http://academia.uat.edu.mx/pariente/Articulos/Educacion%20a%20distancia/Te%20ven%20o%20no%20te%20ven.pdf>
- Pariente, J. L. (2003, enero-marzo). Educar para la democracia: algunas contradicciones internas del Sistema Educativo Mexicano. *Gaceta Electoral*, 3(15). Disponible en http://academia.uat.edu.mx/pariente/Articulos/Educacion%20a%20distancia/Educar%20para%20la%20democracia_Dr.%20Pariente.pdf
- Pontifical Council for Social Communications (2002). *Ethics in Internet*. Recuperado en septiembre de 2005 desde http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc-pc_pccs_doc_20020228_ethics-internet_en.html
- Postman, N. (1993). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York, NY, EE. UU.: Vintage.

- Resher, N. (1999). *Razón y valores en la era científico-tecnológica*. Madrid, España: Paidós.
- Rodríguez, J. L., Acosta, A. y Alfonso, R. E. (2004). Fundamentos multiculturales y axiológicos de la educación a distancia a través de las TIC para la universalización e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(9). Recuperado en noviembre de 2005 desde http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu25.htm
- Santana, B. (1997). *Introducing the Technophobia/Technophilia Debate: Some Comments on the Information Age*. Recuperado en julio de 1998 desde <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/beatriz.htm>
- Savater, F. (1996). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Stoll, C. (1996). *Silicon Snake Oil. Second Thoughts on the Information Highway*. New York, NY, EE.UU.: Anchor.
- Schmelkes, S. (1996). *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4schmelk.html>
- Shea, V. (1994). *Netiquette*. San Francisco, CA, EE. UU.: Albion Books. Disponible en <http://www.albion.com/netiquette/book/>
- Villate, J. (2001). Libertad de expresión en Internet. En *ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad*. Recuperado en noviembre de 2005 desde <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=37>
- Weil, M. M. & Rosen, L. D. (1997). *Technostress*. New York, NY, EE. UU.: John Wiley & Sons.

En torno a Célestin Freinet, el precursor de las redes intercolegiales*

Hugo J. Bima**

Introducción

Célestin Freinet, maestro francés nacido en 1896 y fallecido en octubre de 1966, si bien prácticamente desconocido en nuestro país, ha sido el iniciador de un movimiento de profunda renovación pedagógica en Francia e Italia, que constituye el más importante soporte técnico de la llamada “Pedagogía Institucional”.

Freinet, *simplemente* maestro normal, fue desde que se inició como maestro rural a los 25 años un pedagogo práctico y representa en Francia la corriente pragmática, basada esencialmente en la experiencia directa del aula, de la escuela viva. La intuición y la experiencia frente a la teoría. “Lejos de descender de algunos proyectos imaginarios o de las teorías pedagógicas, nuestras técnicas suben exclusivamente de la base, esto es, del trabajo mismo y de la vida de los niños en nuestras clases renovadas” (Freinet, 1964, p. 6).

* Aquí se retoman y sistematizan algunos aportes que el autor comenzó a desarrollar en el Anexo IV, Pedagogía Cooperativa, en el libro *Educar en la acción para enseñar a aprender a emprender* (Ferreira, H., Gallo, G. y Zecchini, A. 2007. Buenos Aires: Novedades Educativas).

** Magíster en Educación de la Universidad de Santa María (Brasil); Especialista en Psicología Escolar de la Universidad de La Sorbona (Francia) y Psicopedagogo de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Capacitador y consultor en temas de educación especial y experiencias innovadoras.

Es por esto que creemos útil presentar una reseña sobre las técnicas de Celestin Freinet, analizar brevemente sus aspectos teóricos y describir algunas de aquéllas que constituyen el aporte esencial al movimiento de renovación de la enseñanza.

El enfoque teórico de Freinet es el siguiente: “Una Educación que responda a las necesidades sociales, intelectuales, tecnológicas y morales del pueblo de la época de la electricidad, la aviación, el cine, la radio, el periódico, el teléfono, la televisión” (Freinet, 1975, p. 72).

El pensamiento de Freinet entronca sin duda con los movimientos europeos de la Escuela Nueva y la Escuela Activa. Así lo reconoce él cuando nos habla de sus lecturas e influencias recibidas: el concepto de nocividad de lo libresco, tomado de Montaigne; la concepción naturalista de Rousseau; su identificación con Pestalozzi y Montessori y con sus ideas sobre experiencia y espontaneidad; el concepto de motivación tomado de Decroly y el de armonía con el medio que extrae de Dewey.

Desde el punto de vista teórico, no hay originalidad entonces. Esta reside en las nuevas formas que experimenta en vistas a lograr que estos postulados se hagan realidad en el aula. “No soy teórico –afirmaba– ni tengo la intención, ni la pretensión de presentar mis creaciones como totalmente originales o independientes de los esfuerzos pasados y de las corrientes de pensamiento y de acción contemporáneos” (Freinet, 1964, p. 12).

No obstante ello, Freinet, en diversas publicaciones, ensaya una “justificación teórica” de sus técnicas y de los principios fundamentales en los que basa su pedagogía. La premisa básica es “conectar con la vida”. El mecanismo escolar –afirmaba– da vueltas en el vacío, no está conectado con el complejo mecanismo humano. Por eso propugna un “Retorno Pedagógico” que “conecte con la vida”, pero no sólo con la del niño,

sino con la de la ciudad, el pueblo o la campaña y con la de los niños “corresponsales”.

Para esto, propone un método natural que parta de una motivación afectiva profunda:

Si la escuela no respeta ni las necesidades de creación de los niños, ni las exigencias del medio vivido por el niño, la pedagogía se convierte en el arte de hacer aprender, de hacer trabajar y de hacer beber a quien no tiene sed. Que no se escandalice el maestro si los chicos no se interesan en sus explicaciones, en sus modos de disciplina y de vida que datan de la prehistoria. Cuando esos chicos abandonen las aulas, discutirán problemas desconocidos para los maestros, y la vida moderna los sumergirá en un mundo que nada tiene que ver con la escuela que los maestros se obstinan en perpetuar. Los chicos de hoy no reaccionan como ayer; el trabajo escolar no les interesa, porque es anacrónico, porque nada tiene que ver con la vida. Entonces ellos inconscientemente dedican a la escuela sólo un poquito de interés y de vida, y reservan todo el resto para lo que ellos consideran como verdadera cultura y alegría de vivir (Freinet, 1964, p. 33).

Vosotros maestros –prosigue Freinet– podréis entonces recurrir a la autoridad, pero no iréis lejos, porque la autoridad no sigue el sentido de la vida, y a la larga es la vida la que triunfa. Vosotros podéis lamentaros, imprecisar contra los chicos de hoy día, que ya no saben escuchar ni obedecer, que no respetan, ni temen. Es necesario encontrar *otra cosa*. Es necesario devolver la pedagogía a la vida. Debemos modernizar la escuela y sus técnicas, para cambiar progresivamente las relaciones entre la escuela y la vida, para readaptar la escuela al medio social (p. 42).

Otro principio fundamental para la pedagogía de Freinet es la *expresión libre*. Este principio evidentemente ligado al anterior –conectar con la vida– propicia la utilización de las tendencias naturales del niño, manifestadas en ideas, sentimientos, experiencias, creación y comunicación. Este principio, no obstante, entronca con el trabajo, al que Freinet concibe como “actividad libre”, que a menudo exige esfuerzo y que está orientado a objetivos conocidos. Al niño, dice, le gusta el esfuerzo si este

tiene para él un sentido preciso; únicamente las perspectivas próximas, los logros que se concretan en obras palpables le interesan profundamente y provocan actividad y esfuerzo¹.

Basándose en estos principios, Freinet propone el cálculo y las ciencias naturales y sociales para el aprendizaje de la lectoescritura, el “método natural” con el que el niño, tal como ocurre con la marcha y el lenguaje, progresa en base a la experiencia-tanteo y la libre expresión.

Pero, a mi entender, la contribución decisiva de Freinet a la pedagogía la constituye su concepto de “trabajo cooperativo”, piedra angular del sistema, que “tiene la facultad de crear nuevas instituciones y de institucionalizar el medio ambiente común de vida”, al decir de Vásquez y Oury (1967).

En otras palabras, 40 años antes de que se hablara de Pedagogía Institucional, Célestin Freinet ensayaba ya una pedagogía que se transformó en el basamento de dicho movimiento.

Curiosamente, Freinet moriría pocos meses antes de que Fernand Oury y Aída Vásquez publicaran la obra *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, que lo proclamaba como principal antecesor del movimiento y proponían las técnicas Freinet como base de la renovación pedagógica por ellos propiciada.

De allí que en esta obra se defina a la pedagogía institucional como

el conjunto de técnicas, de formas de organización, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la prácticas de las clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno compromiso personal, iniciativa, acción y perseverancia (Vásquez y Oury, 1967, p. 2).

1 Aquí vemos cómo entroncan Freinet y Dewey en el concepto de trabajo y de la aparente dicotomía interés-esfuerzo.

Ahora bien, tres conceptos definen la organización de una clase cooperativa; ellos son: *autodisciplina*, que sustituye a la autoridad omnímoda —y a menudo arbitraria— del maestro, por el *consejo de clase*, en el que los casos disciplinarios son discutidos y sancionados democráticamente; *autogestión*, referida a la posibilidad de elegir el tipo de actividad y la oportunidad de la misma (esto realizado a través de los planes colectivos e individuales de trabajo) y la *autoevaluación*, mediante la cual cada grupo de trabajo, en primera instancia, evalúa, y luego el consejo de clase hace lo propio.

Mediante la puesta en marcha de este régimen —en el que individualmente el rol guía del maestro es indispensable— *se crean y recrean* instituciones, normas, formas de vida, pautas de convivencia, reglas de juego y leyes de la clase.

Una pedagogía así entendida apunta a transformar la escuela —a menudo sólido bastión del statu quo— en factor de cambio. De allí que Vásquez y Oury (1967) afirmen:

Hay quienes no perciben la dimensión política de la escuela primaria. Ella existe sin embargo. ¿Forma la escuela actual robots adaptables o seres libres y responsables? ¿Existe o no una opción política cuando los maestros aceptan o rechazan el adoctrinamiento y la preparación precoz a la sumisión que de hecho impide todo compromiso diferente ulterior? ¿Es siempre recomendable que al visitar lugares de trabajo los niños se informen no sólo sobre las técnicas de los diferentes oficios, sino que tomen conciencia de las condiciones de trabajo? ¿Es conveniente que adquieran el hábito de preguntarse sobre el porvenir de la sociedad, de examinar todos los aspectos de la vida y de querer comprender sus mecanismos? En una sociedad en donde el dinero es clave, ¿es “moral” que los niños lo manejen en la cooperativa? (p. 2).

Pero Freinet realmente “creía en el hombre”, lo que implica igualmente creer en el valor creador y revolucionario de la “comunidad escolar”. Implica sostener que muchas instituciones “conservadas” en la escuela, en la

familia, en la sociedad, deben cambiar, y que a partir de la edad escolar, los individuos *funcionando como grupos*, deberán ser factores de esos cambios. Implica tomar a la escuela como un lugar en donde se aprende a vivir y convivir; implica aceptar que sólo los valores que se encarnen y realicen *colectivamente* pasan a constituir el centro viviente de una comunidad.

Por cierto que este tipo de pedagogía, propiciada por Freinet, defendida por la Pedagogía Institucional y cristalizada en Latinoamérica en las experiencias de varios autores² puede parecer muy difícil de llevar a la práctica.

En este sentido, aclaran Vásquez y Oury (1967):

No podemos prever las dificultades que ciertamente encontrarán los educadores que intenten introducir una pedagogía poco habitual (...) Sólo es necesario que existan hombres y mujeres normalmente inteligentes, con interés en comunicarse, capaces de trabajar, de organizar el trabajo en equipo, de utilizar las fuentes, la diversidad y los cambios del medio cultural. Tales hombres y mujeres existen, y sólo es cuestión de no aplastarlos con la pirámide barroca de las instituciones burocráticas. Que los maestros tengan la posibilidad de encontrarse, de intercambiar ideas, de convivir, de perfeccionarse; sólo así es posible una revolución pedagógica: si nace de la realidad, como una planta de la tierra. Creemos que el Tercer Mundo es más afortunado por el hecho de poseer estructuras educativas menos rígidas y tradicionales, y los maestros, si bien tienen una formación pedagógica del siglo XIX, guardan aun un poco de elasticidad. Es posible que, dentro de poco, las escuelas "subdesarrolladas" sirvan de modelo a las escuelas retrasadas del viejo mundo (p. 9).

¿Cómo poner en marcha una clase activa?... ¿Cómo se inició Freinet?

Lejos de mí el atribuirme un talento especial —decía Freinet en 1964— que me hubiera podido predestinar al rol de jefe de fila. En realidad me pudo pasar —como a muchos de mis colegas maestros— que

2 Paulo Freire, Jesualdo, García Huidobro, Gomensoro, Olga y Leticia Cossetini, el maestro Iglesias y Berta Braslavsky.

me contentara con la pacífica rutina que conduce a la jubilación sin muchos esfuerzos ni preocupaciones. Cuando volví de la guerra, en 1920, yo era un 'glorioso herido' de pulmón, débil, incapaz de hablar en clase más que algunos minutos. Además, no me interesaba recitar lecciones a niños que no escuchaban, que no comprendían, a los que —a cada rato— había que llamar al orden con los tradicionales: ¿quieres escuchar?, ¿no has terminado de golpear el banco con los pies? ¡Repíte lo que dije!, etc. Ello estaba por sobre mis posibilidades fisiológicas. Yo debía buscar un medio para sobrevivir. Si hubiese gozado de buena salud, usando el material número uno de la escuela tradicional, la saliva, tal vez no hubiese necesitado experimentar nuevas formas. Es por ello que, en el origen de mis experiencias, estuvo la necesidad de superar un problema orgánico (p. 13).

Es así como Freinet comienza la búsqueda, a través de Montaigne, Rousseau, Pestalozzi y Ferriere. Visita luego las escuelas comunitarias de Altona, en Hamburgo, y enseguida viaja a la URSS. En 1923, participa del Congreso de Montreaux, de la Liga Internacional para la Educación Nueva donde conoce a Ferriere, a Bovet, a Claparède, a Cousinet.

Lamentablemente al volver solo a su escuelita de personal único, constató que muy poco de lo teorizado podía transplantarse a esa realidad. Algunos colegas lo consolaban diciéndole “ya te habituarás, es necesario ser un poco paciente; si quieres vivir debes aceptar un poco de rutina” (Freinet, 1964, p. 14).

En medio de semejante desazón descubre, a través de la Federación de Maestros, una técnica que él consideró como tabla de salvación: se trataba de las “clase-paseo”. Así comenzó Freinet a “sacar los chicos de la escuela”, por la tarde:

En lugar de dormir, a la siesta, frente a un libro, salíamos al campo. Al cruzar las calles, nos deteníamos en el taller del herrero, del carpintero, del tejedor, cuyo gesto seguro despertaba deseos de imitación. Observábamos la campiña en las diversas estaciones, examinábamos, más escolarmente, las flores, los insectos, las piedras y el arroyo. Todo ello era sentido con todo nuestro ser, no sólo objetivamente, sino

con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos todas nuestras riquezas: fósiles, arcilla, pájaros muertos, etc. (Freinet, 1964, p. 40).

Por cierto que estos paseos resultaron altamente productivos. En esta nueva atmósfera de “trabajo vital”, se llegó a nuevas formas no convencionales de comunicación más familiares y naturales, en que maestro y alumno se participaban experiencias. Al regresar al aula, lo lógico fue el escribir dichas experiencias y fue en ese momento cuando descubrió una técnica que sería el punto de partida de una nueva metodología: *la imprenta en la escuela*.

Fue así como encontró, en una vieja imprenta un material adecuado: pequeños tipos que podían ser utilizados a la manera de las imprentas convencionales. Los alumnos pusieron manos a la obra con tal pasión por la imprenta que les parecía un juego, no obstante la necesaria paciencia, dedicación, minucioso trabajo. Pero ellos se apasionaron no sólo por el aspecto lúdico sino porque descubrieron un proceso normal y natural de la cultura: la observación, la creación, el pensamiento, la expresión natural, transformados en textos. Esos textos se habían materializado en el metal de los tipos de imprenta y luego habían sido impresos; finalmente, todos los participantes, al vivir la tirada de los textos sentían la emoción de verlos transformados en testimonios.

Nacimiento del “texto libre”

La experiencia de la imprenta en la escuela llevó a Freinet al convencimiento de que los niños eran capaces de producir textos tales y tan buenos o mejores que los tradicionales de los manuales.

Lamentablemente también en esta oportunidad sus colegas lo decepcionaron; al presentarles, un tanto ingenuamente, los “productos literarios” de su escuelita rural, un tanto simples y tan inocentes que ellos objetaron:

“¿Y eso para qué? ¿Acaso no hay hermosos textos en los manuales, más interesantes y más útiles que estos balbuceos?” (Freinet, 1964, p. 19).

Freinet, no obstante, insistió, e insistió con lo que llamó “texto libre”³. La “redacción con tema libre” de una escuela tradicional nada tiene que ver con el texto libre de una escuela renovada. El clima de esta escuela despierta y desarrolla motivaciones que impulsan a expresarse (por ejemplo, mediante la correspondencia inter-escolar o por el periódico).

De aquí que resulte más fácil iniciar una experiencia de texto libre en los primeros grados, cuando el niño goza de cierta “virginidad literaria”, no deteriorada por los clisés escolásticos, por los eslogans y las moralinas librescas. En los grados superiores —que ya “sufrieron” la pedagogía tradicional— se hace necesaria una “reaclimatación”. Es necesario que el chico comprenda que, desde ahora, debe escribir sobre temas que hagan a su vida y a la de la comunidad en la que él cumple un rol.

El exceso de correcciones y reprimendas, porque “la composición” está aún muy lejos del modelo, lleva al alumno a una cierta inhibición por la expresión escrita. En el mejor de los casos, se lograrán redacciones escolares pasables, pero no un texto libre.

Nos adelantamos a la lógica objeción: en aras de la espontaneidad se sacrifica el lenguaje, el estilo, la gramática, etc. En la práctica, *no*. Los niños saben muy bien que son los propios camaradas los que “no dejan pasar” un texto libre desaliñado, lleno de errores, mal escrito. Pero eso se hace “inter pares”.

3 Tal como su nombre lo indica, el texto libre es el que el niño escribe libremente cuando siente deseos de hacerlo y conforme al tema que él elige. Por cierto que no basta con dar libertad para escribir; es preciso despertar la necesidad, el deseo de expresión. El texto libre, entonces, no es “un deber para la casa”. El niño lo escribe, digamos, “cuando está inspirado”. Además, al llevar los niños estos textos a su clase, no son “recogidos por el maestro para su corrección”. El texto libre, lo dijimos, no es un deber, es algo que pertenece a la vida de los alumnos, y ellos por ende son los que los juzgan y utilizan. Ellos deciden cuáles son los mejores y cuáles serán luego impresos.

Otra objeción: los remisos no llevarán textos. Y bien, la experiencia dice lo contrario. Es claro que –ya se lo dijo– eso sucede en auténticas clases activas, renovadas.

Los niños sienten normalmente deseos de comunicar sus experiencias. ¿Qué otra cosa es el parloteo de los recreos, a veces prolongado en la clase? A diario a todo niño “le suceden cosas”: la visita de un tío, la travesura del hermanito, la salida de compras al supermercado, el partido ganado a la “otra barra”, los juegos en el ciber, etc. Todo ello es *tema vivo* para texto libre.

Desde luego que esos temas se agotan. Pero no olvidemos que en una “clase Freinet” existen incentivos adicionales, complementarios: el diario colegial, la correspondencia inter-escolar y, sobre todo, las salidas de encuesta en las que el niño hace entrevistas, observa, interroga; visita la ciudad, la granja, la montaña, los museos, fábricas, el zoológico; estudia animales, insectos, etc.

Al respecto dice Freinet:

Comenzamos a mirar y a contar lo que pasa alrededor y un buen día cerramos los ojos, escuchamos los ruidos del bosque cercano, el canto de los pájaros y de las cigarras, el ulular de las lechuzas. Tratamos así de captar al vuelo la afluencia más o menos consciente de ideas, sentimientos, y el poema aflora. En la exteriorización de lo que está en el niño, de reír o llorar, puebla sus sueños y le procura sensaciones inexpresables, y que son, sin embargo, lo que siente en sí mismo como lo más precioso e insustituible. En esa profundidad, el texto libre es a la vez confesión, eclosión, explosión y terapia. He aquí, en resumen, una aproximación a las riquezas que traerá el texto libre cuando ustedes hayan abierto las compuertas y hayan restablecido los circuitos (Freinet, 1964, p. 20).

Del texto libre al periódico escolar

¿Cuándo se escribe, por lo regular? Cuando se tiene algo que decir a alguien que no puede oír directamente, sea porque está demasiado lejos, sea porque los lectores son numerosos.

En el primer caso, se puede recurrir a la correspondencia y, en el segundo caso, al periódico. Son estas justamente las técnicas que incluye Freinet junto al texto libre.

Los niños se interesan en escribir algo cuando saben que *alguien leerá lo que escriban* (y no precisamente o solamente el maestro). Normalmente las “composiciones” son leídas por el maestro y muy rara vez por la clase; y eso interesa muy poco a los niños. Por el contrario, al saber “que escriben *para* otros” se entusiasman y dan lo mejor de ellos. Vásquez y Oury (1967) afirman que:

Mediante el periódico escolar el sentimiento de los niños adquiere existencia social. Este pensamiento, una vez conocido y reconocido por grupos sociales restringidos, lleva a los niños a realizar un esfuerzo para hacerse comprender y aceptar: necesitan expresarse claramente en el sistema convencional del lenguaje. Pero sucede que los niños suelen ser poco capaces de expresarse por escrito en forma clara y comprensible para todo el mundo. Cuando su pensamiento ha de ser leído por sujetos lejanos, no tarda en reconocerse como necesaria la ayuda del adulto, técnico del lenguaje y de los procedimientos de reproducción gráfica y testigo de la sociedad. Frente a un objeto conocido, visible, y a dificultades conocidas, el maestro y los alumnos cooperan. Y esta situación ejerce una influencia sobre el carácter de las relaciones que van a establecerse en la clase. Nos gusta que se nos imprima, vernos impresos: imagen nueva y entusiasmante de nosotros mismos, reconocida por la sociedad. Si la escuela primaria quiere enseñar a escribir, el periódico escolar intercambiado y difundido nos parece una de las más fuertes motivaciones de la expresión escrita correcta. A la vez manual e intelectual, creadora, personal y socializada, individual y cooperativa, es una técnica privilegiada que restablece a menudo una unidad con frecuencia comprometida por las separaciones, las oposiciones características de una escuela, de una sociedad.

El *periódico escolar* –reunión de 8 a 10 textos de niños, impresos e ilustrados– es un poco el símbolo y la imagen de un grupo; el título, a menudo, sintetiza sus características o las que los niños vivencian como tales.

Generalmente, la edición se distribuye entre los propios alumnos, padres y vecinos suscriptos y, sobre todo, entre los “corresponsales”. El periódico es vendido y los fondos pasan a la “cooperativa” del grado. Desde luego que la contabilidad de ventas da buena oportunidad pedagógica.

El proceso de elaboración es muy similar al utilizado con los textos libres; se dan los cuatro tiempos de: expresión libre, lectura y elección de textos, corrección colectiva, impresión e ilustración cooperativa.

Destaquemos que un texto impreso puede constituir el punto de partida para la integración y el reconocimiento de un niño como miembro de un grupo.

Cada vez que se trabaja para sí y para los demás, el don de una parte de sí mismo, y sobre todo la aceptación colectiva, poseen indudablemente un significado: citemos el caso de aquel pequeño argelino emigrado que hablaba poco y mal, y replegado sobre sí mismo, apenas jugaba. Un buen día descubre la magia del ascensor y escribe: “oprimo el botón... y veo a mi mamá” (Vásquez y Oury, 1967, p. 48).

El texto es elegido e impreso y el niño lo muestra a los demás. Así comienza a mostrarse más avisado y alegre. Ello le permite reconocerse a sí mismo y ser reconocido, se sabe ahora capaz de dar a otros sus experiencias e imagen.

La correspondencia escolar (aparecen las REDES)

Por medio del texto libre, el proceso de la enseñanza se desarrolla a partir de tanteos un tanto torpes del alumno, enderezados a expresar su pensamiento por escrito. En la medida en que los intentos se viven como éxitos, tienden a repetirse.

A esta motivación se puede agregar un hecho indiscutible: escribimos siempre con la esperanza de ser leídos por otros. Surge así un nuevo motivo. El niño, puntualizan Vásquez y Oury (1967), intenta escribir *impelido* por el deseo de expresar algo que lo afecta o que le interesa, y *atraído* por la certidumbre de que será leído por otro.

En este contexto, aparece la *correspondencia inter-escolar*.

Nos narra Freinet que sentía que, a pesar de los primeros éxitos de la imprenta escolar en su clase de Bar-sur-Loup, el cometido todavía no se lograba del todo. Los textos producidos eran leídos en la aldea, apreciados por los padres, pero eso todavía no era suficiente. Los niños querían un auditorio más amplio. Para lograrlos, inició la correspondencia inter-escolar.

En 1926, su amigo Daniel, en Saint-Philibert-de Tregune⁴, ponía en práctica la expresión libre. Se inició entonces una correspondencia cuyo éxito total es el origen del desarrollo creciente de las correspondencias inter-escolares y de los viajes-intercambios.

De cada texto se tiraban 25 hojas suplementarias que se enviaban a Saint-Philibert y se recibían a cambio, con la misma regularidad, las 15 emisiones de su clase. Así se desarrolló durante años, entre dos grados

4 Tregune es un lugar marítimo ubicado en la Bretaña francesa.

extremadamente pobres, una correspondencia inter-escolar que, siendo un ensayo, fue todo un éxito pedagógico.

Desde ese momento –dice Freinet (1966)– empezamos a vivir la vida de nuestros pequeños camaradas de Tregune. Los seguíamos con el pensamiento cuando iban a cazar topos o iban a pescar, ya que el mar se había acercado a nosotros y temblábamos con ellos los días de tempestad. Nosotros les contábamos cómo recogíamos la flor del naranjo y las aceitunas, las fiestas de carnaval, la fabricación de perfumes, y toda nuestra Provenza se trasladaba así a Tregune.

Y un día llegó el primer envío: contenía, además de algas y caracoles, un paquete de deliciosas frituras. Las comimos, se las dimos a probar a los más pequeños y cada alumno se fue al mediodía con un pequeño envoltorio minuciosamente preparado para sus padres. No hace falta narrar el éxito y el entusiasmo que suscitó el famoso paquete. Porque la reacción de los padres no se hizo esperar. “Tienen que enviarles un paquete también ustedes (...) naranjas, aceitunas, hogazas de pan”. Y el paquete para Tregune se preparó febrilmente.

Una nueva vida penetraba en nuestras clases. Habíamos restablecido el circuito: el texto libre se volvía una página de vida, que se comunicaba a los padres y transmitía a los corresponsales. Teníamos allí la poderosa motivación que iba a agujinear la expresión libre en nuestros alumnos (p. 21).

Después de estas experiencias, el intercambio se institucionalizó en las clases Freinet de la siguiente forma: en primer término, el maestro trata de entablar correspondencia con algún colega que lleve el mismo curso en otro lugar, preferentemente una región geográfica fundamentalmente distinta a la propia. Lo que al principio es un intercambio entre maestros se transforma luego en correspondencia entre ambos cursos. Se trata en los inicios de preguntas y respuestas que interesan a toda la clase. Las preguntas se leen en la clase y se invita a los niños a buscar elementos de respuesta, lo que puede dar lugar a monografías o a salidas de encuesta (descripción de un dique, de una cremería, de una fábrica de automóviles, la cosecha del girasol, la pesca, etc.). En estos casos, las respuestas

pueden tomar formas de álbum ilustrado en el que los textos se acompañarán de dibujos, de postales, de documentos. A veces, será necesario agregar dispositivos, un pájaro disecado, un trozo de cuarzo, una planta, caracoles de mar, y por cierto, la *obra maestra* del grado: *el periódico*. Y el día en que el Estado dote a las escuelas de grabadores, los niños podrán alegrarse escuchando las voces de sus correspondientes a través de la cinta magnetofónica en que grabaron textos, diálogos, teatro leído, etc. (¡Qué decir cuando todas las Escuelas puedan integrarse a Redes Informáticas y la correspondencia inter-escolar propiciada por Freinet se materialice por correo electrónico!).

¿Qué mejor motivación para el estudio del medio que las preguntas del curso correspondiente a ese respecto? ¡Qué alegría y entusiasmo el de los alumnos que investigan febrilmente sobre arquitectura colonial a efectos de poder enviar el trabajo a aquellos alumnos de otra región, que a su vez darán lo mejor de sí al trabajar sobre la industria del tanino!

A todo esto, las relaciones grupales se han transformado en interpersonales, dado que ambos maestros han elegido “parejas” conforme a edad, nivel escolar, intereses, etc., con el objeto de que los intercambios resulten posibles. Cada niño así escribe cuando quiere y lo que quiere a su correspondiente. El maestro puede corregir y pulir la carta presentada en borrador. Luego se podrán agregar dibujos, postales, estampillas, fotografías..., y se inicia una gran amistad.

El consejo de clase

Pero todas estas técnicas se desarrollan en un clima muy particular de las clases Freinet en base al trabajo cooperativo y, concretamente, merced al *consejo de clase*.

En toda clase Freinet, en un momento dado, previsto, los diferentes equipos de trabajo dejan su rincón o mesa de trabajo, los chicos se colocan en círculo, eligen presidente y secretario y mediante un rito estable y palabras claves organizan la reunión. El maestro, fiel a la “No Directividad Rogeriana”, participa “como un ciudadano más y lega el poder ejecutivo” a las autoridades libremente elegidas por la comunidad. Los poderes legislativo y judicial pertenecen al grupo; el maestro, no obstante, se reserva un derecho: el de veto. En forma totalmente llana se conversa o discute sobre la vida escolar, la marcha del programa, las dificultades, los que molestan, la marcha de la cooperativa; se planifica para la semana, se evalúa, se pide al maestro tal o cual cambio. En síntesis: *hacen pedagogía institucional*.

Nada más moral ni tan provechoso –afirma Freinet (1964)– que este examen crítico y constructivo de la vida de la clase. Las condiciones mismas de este examen colectivo excluyen la posibilidad de la mentira, de la calumnia, de la maldad o la mezquindad. Porque la mala intención sería prontamente desenmascarada y ridiculizada. Luego de una corta práctica los chicos dan prueba de lealtad, de coraje y de sentido autocrítico. Se puede criticar y sin embargo quedar buenos amigos si se es leal y sincero. La crítica colectiva, el reconocimiento de errores, el sentido comunitario, el deseo de hacer las cosas, se muestran en general suficientes y eficaces, sin necesidad de recurrir inexorablemente al castigo.

La escuela se transforma en SU ESCUELA. Y esto puede considerarse ya una conquista definitiva (p. 37).

Referencias

- Freinet, C. (1964). *Les Techniques Freinet de l'Ecole Moderne*. Paris, France: Librairie A. Collin.
- Freinet, C. (1975). *Por una escuela del pueblo*. Madrid, España: Laia.
- Vásquez, A. y Oury, F. (1967). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México: Siglo XXI.

Modos y modas de la escritura en el ciberespacio

Marta Pasut*

La tecnología ha traído consigo no sólo nuevas formas de comunicación y búsqueda de materiales sino también códigos propios. Los adultos nacidos antes de que la cibernética entrara en los hogares empezamos mirando con ciertos reparos el mundo de la red; desconfiábamos, como Platón había desconfiado de la escritura. Pero poco a poco fuimos dándonos cuenta de que la tecnología pasaba a ser una nueva muleta cognitiva¹ tan imprescindible como las viejas agendas de papel, y nos convertimos en sus beneficiarios.

* Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación; profesora de Castellano, Literatura y Latín; Posgrado en Lectura, Escritura y Educación. Se desempeña en el Instituto Superior del Profesorado DR. J. V. González, en Buenos Aires, a cargo de las asignaturas Expresión Oral y Escrita, Composición y Análisis del Discurso Digital; profesora de Lengua y Literatura y de Cultura y Comunicación en la provincia de Buenos Aires. Autora de *Viviendo la literatura, Técnicas grupales para el aula flexible* (en colaboración con Horacio A. Ferreira) y es coautora de *Historia de inmigrantes, Joven desocupado/a busca empleo* y de textos escolares; escribe artículos relacionados con la educación; formó parte de Equipos Docentes en el M. C. E. de la Nación, en la D. G. E. de la ciudad de Buenos Aires. y fue Consultora del Área de Lengua para la elaboración de documentos docentes de la provincia de Córdoba; ha colaborado con la Red Federal de Formación Docente Continua para la provincia de Entre Ríos; coordina también talleres de perfeccionamiento docente.

1 Distintos autores (Rao, Norman, Jonassen...) —citados por Sotomayor (2003)— se refieren a los dispositivos computacionales que extienden los procesos del pensamiento de los usuarios como “herramientas dirigidas a desarrollar nuestra capacidad de pensar y dar sentido al mundo real” y “herramientas cognitivas” o “herramientas para potenciar la mente”.

Al principio, la computadora fue una máquina de escribir bastante más sofisticada que la Olivetti, pero sirvió para seducirnos. Después llegó el modem. Entonces nos animamos a abrir la inmensa caja de Pandora para bucear en la maraña de información que nos ofrecía. Poco después, la Web 2.0 nos permitiría disfrutar del prodigio de encontrarnos *on line* con amigos conocidos y/o desconocidos, cercanos y/o lejanos, sin necesidad de sobre ni de estampilla. Poco a poco, las costumbres fueron cambiando y cambiarán mucho más..., ahora que está llegando la Web 3.0.

Al mismo tiempo, nuestros hijos y nuestros alumnos, nacidos cuando la máquina era un mueble más, no necesitaron instructivos para apropiarse de ella. Lo hicieron (y lo hacen) libres de prejuicios y dispuestos a descubrir cada día un poco más.

A veces, a los adultos nos sobrevienen antiguos resquemores y tememos *quedarnos afuera*, pero basta con asomarnos a un cyber café para comprobar que esos son los nuevos centros de reunión de chicos y chicas (y no tan chicos), como en otros tiempos fue la esquina y más adelante el boliche. Y si echamos un vistazo a las pantallas, nos daremos cuenta de que, mientras unos buscan información específica para alguna tarea, otros navegan sin rumbo fijo, algunos se han *colgado* de una página que les permite bajar música o les entrega los últimos chismes del actor de moda, alguien encuentra al amor de su vida del otro lado del mundo, mientras dos o tres se pelean por intervenir en un foro que discute sobre el nuevo cine argentino; más allá, otro lee poemas en una sala de chat y su compañera recorre la página de la Real Academia Española, lee el diario o conversa con un nuevo amigo. Como dice Bacher (2009), en *Tatoados por los medios*, citando a Burbules: "Las pantallas ... son lugares de encuentro, grandes plazas, en las cuales se puede participar de muy diferente modo y donde los jóvenes exhiben, cada vez más, su intimidad y la

transforman en espectáculo muchas veces sin anticipar las consecuencias de la huella indeleble que dejan en el ciberespacio” (p. 34).

Todos leen y escriben, usan la palabra, se comunican, vuelven a escribir. ¿Qué se dicen? Se saludan, se invitan, se cuentan cosas que nunca se contarían cara a cara, se preguntan lo que nunca se hubiesen animado a preguntar, se desahogan, se aconsejan, intentan convertirse en escritores participando en algún blog, suben las fotos de la última reunión, se hacen de miles de amigos en Facebook, Myspace, Twitter y cuanto sitio sirva para ello... Se interrelacionan a través de la palabra escrita, y eso es lo que preocupa a los adultos, especialmente a los docentes de lengua. Sin embargo, ¿no es uno de los objetivos de cada planificación de la materia “que los alumnos se conviertan en eficaces comunicadores”?

A los efectos de reflexionar sobre las prácticas del lenguaje que ha introducido la tecnología y, a partir de allí, generar propuestas para el aula, analizaremos de qué modo se trabaja con la escritura en el chat, el mensaje de texto y el correo electrónico.

La escritura en la red

Con el advenimiento de la Web 2.0, que permitió la interacción y las redes sociales, y la aparición de la telefonía móvil, la escritura ha empezado a revolucionarse. Estos nuevos soportes comunicacionales han generado nuevos formatos: páginas web, correo electrónico, SMS (Short Message Service), chats, blogs, fotologs, foros...

Las formas tradicionales de escritura se han visto afectadas por las condiciones específicas de la producción a partir de los condicionamientos del medio. Cada medio, cada soporte, exige un uso específico de la

lengua, la incorporación de neologismos, abreviaciones, elementos que conforman nuevos códigos, de modo que la escritura se ve perturbada no solo desde la perspectiva ortográfica (el visualismo hace que lo tipográfico —el significante— adquiera relevancia), sino también desde la fonética.

Pero antes de analizar el comportamiento de la escritura en la red, recordaremos las diferencias entre oralidad y escritura. Ambos son dos códigos con sus propias reglas. Pérez (2000) dice:

El lenguaje no se pudo desconectar, en sus principios, de la gestualidad. Luego vino la oralidad, que se sostuvo en la interacción conversacional. Por eso los actos de comunicación son físicos, precisos, con una materialidad inmediata y natural: lo oral, una voz. Lo gestual, un cuerpo. Con un tiempo y un espacio que implicaba a emisores y receptores por igual. *Pero todo cambia con los procesos de mediación. Los medios son soportes que registran o representan y trasladan signos y lenguajes preexistentes ... La mediación introduce la ausencia del sujeto en la situación de comunicación y potencia el sentimiento de autonomía e independencia del mensaje, en definitiva del binomio medio/signos* [cursivas añadidas].

Siguiendo a Cassany (1989), se puede hablar de características *contextuales* (referidas al contexto de la comunicación: lugar y momento en que se produce, grado de cercanía o lejanía entre los interlocutores) y de características *textuales*, que hacen referencia al contenido del mensaje (adecuación, coherencia, cohesión, estructuras sintácticas, grado de complejidad, lugar que ocupan las palabras en la oración...; véase las tablas 1 y 2).

Tabla 1. Diferencias contextuales

Oralidad	Escritura
1. Las situaciones de oralidad se desarrollan por medio del <i>canal oral</i> (recordemos el circuito de la comunicación: un Emisor emite un Mensaje, que tiene un Referente, a través de un Canal, con un Código determinado, que es recibido por un Receptor, que se convertirá en Emisor al responder, etc.); por lo tanto, el receptor comprende el texto mediante el oído.	1. Las situaciones de escritura se transmiten por el <i>canal escrito</i> . El receptor lee el texto con la vista. El canal visual transmite más información que el auditivo.
2. En la oralidad, el receptor percibe los signos que el emisor emite en forma <i>sucesiva</i> , es decir, uno detrás de otro.	2. En la escritura, el receptor percibe los signos escritos de modo <i>simultáneo</i> , todos a la vez. Podemos decir que se comprende de modo diferente a cuando se escucha. Se puede volver atrás y releer.
3. La comunicación oral es <i>espontánea</i> . El emisor puede rectificarse cuando se equivoca, pero no puede borrar lo que ha dicho. El receptor tiene que comprender en el momento de la emisión.	3. La comunicación escrita es <i>elaborada</i> . El emisor puede corregir tantas veces como sean necesarias para que el texto sea correcto. Puede rehacer todo sin dejar rastros. El lector elegirá por dónde empezar a leer el texto, puede elegir la velocidad: leerlo todo en un momento o en varios momentos.
4. La comunicación oral es <i>inmediata</i> en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y más ágil.	4. La comunicación escrita es <i>diferida</i> en el tiempo y en el espacio. Hoy podemos disfrutar de <i>Romeo y Julieta</i> , por ejemplo, escrito por Shakespeare, en el siglo XVI, en Inglaterra.
5. La comunicación oral es <i>efímera</i> : dura muy poco; los sonidos se desvanecen en el aire, como dice el refrán: "Las palabras se las lleva el viento".	5. La comunicación escrita es <i>duradera</i> . Las letras están grabadas en el soporte de papel, que es durable; por eso, el escrito sirve como testigo de hechos sucedidos.

Oralidad	Escritura
<p>6. La oralidad se vale de <i>códigos no verbales</i>, llamados también “códigos paralingüísticos”, tales como los movimientos del cuerpo, los gestos, los ademanes, la ropa, etc. Se dice que, en una conversación, el 65% pertenece a estos códigos y el 35%, a los verbales.</p>	<p>6. En la escritura casi <i>no hay elementos paralingüísticos</i>. Los únicos que pueden aparecer están relacionados con la distribución de la información en el espacio (por ejemplo: en los poemas concretos, el lenguaje se combina con la visualización del objeto descrito, las palabras están organizadas en el papel de modo tal que forman un dibujo).</p>
<p>7. En la comunicación oral, hay <i>interacción</i> entre emisor y receptor. La reacción del receptor puede hacer variar la emisión. El lenguaje oral es negociable entre los interlocutores. Por ejemplo, cuando alguien dice algo y el interlocutor no comprende, puede preguntarle qué quiso decir. Ante esta pregunta, el emisor puede aclarar, rectificar o ratificar lo dicho.</p>	<p>7. En el texto escrito <i>no hay interacción</i>. El escritor no puede conocer la verdadera reacción del lector. Por eso, una novela admitirá distintas lecturas según las competencias de los lectores y la época en que se lea. En el caso de las cartas familiares, de reclamo o solicitudes varias, el emisor deberá tener mucho cuidado con respecto a sus expresiones para que su comunicación sea eficaz y logre lo que se propuso con su escrito.</p>
<p>8. El <i>contexto extralingüístico</i>, es decir, lo que sucede alrededor de los hablantes, es muy importante: un gesto del emisor señalando algo que pasa, un dedo indicando algo más allá, las manos representando un objeto, etc., contribuyen a entender lo que se dice.</p>	<p>8. En la escritura, <i>el contexto es poco importante</i>. Es el autor el que crea el contexto a medida que escribe. En una carta familiar, por ejemplo, el emisor puede describir su contexto real o inventado y el lector nunca sabrá si coincide o no con la realidad.</p>

Nota. Adaptado de Cassany (1989, pp. 36-37).

Tabla 2. Diferencias textuales

Oralidad	Escritura
<p>1. En la oralidad es fácil distinguir la edad, el lugar de procedencia o la condición social o educacional de los hablantes. Por ejemplo, las siguientes emisiones: “Jovencito, ¿es usted el candidato de mi nieta?”; “Vale, chaval, vale”; “Haiga quien haiga, estea quien estea, no me le dea nada”... , nos marcan que el primer hablante ha pasado los 70 años; el segundo es español y el tercero posiblemente no haya pasado por la escuela.</p>	<p>1. En la escritura se usa generalmente la lengua estándar, es decir, la que pueden entender los hablantes de cualquier país donde se hable español. Las cuestiones señaladas en la oralidad no son fácilmente detectadas, a menos que se quiera resaltar específicamente alguno de esos aspectos (en algunas novelas realistas, sus autores reproducen el habla regional del lugar donde se desarrolla la acción).</p>
<p>2. En las conversaciones orales se tratan temas generales y es mayor la informalidad. Los temas más íntimos suelen tratarse oralmente, por ejemplo.</p>	<p>2. Los temas más específicos y formales son propios de las situaciones escritas: comunicaciones científicas, contratos, documentos varios, divulgación general, etc.</p>
<p>3. En la oralidad, es probable que el tema se desvíe por otros caminos, que aparezcan repeticiones o cuestiones irrelevantes (por ejemplo: dos personas hablan de una situación determinada y, de pronto, uno recuerda que días atrás ha visto a alguien. Interrumpe el tema anterior y cuenta lo nuevo, sin que el interlocutor se moleste. Luego retomará el otro tema o –si fuera necesario– el receptor le recordará que algo había quedado inconcluso).</p>	<p>3. En el texto escrito sólo aparece la información que se refiere al tema específico que se está tratando.</p>
<p>4. En la oralidad hay muchas repeticiones. Casi no molestan porque sirven para dar más énfasis a lo que se dice o hacerlo más entendible.</p>	<p>4. En la escritura, las repeticiones quitan agilidad al texto y, a veces, lo vuelven incoherente.</p>

Oralidad	Escritura
5. En situaciones orales, el texto es abierto; se puede ir modificando de acuerdo con lo que el interlocutor dice; también puede quedar inconcluso.	5. El texto responde al esquema que el emisor se propuso: si está escribiendo una monografía, comenzará por la carátula, luego vendrá la introducción, el desarrollo y la conclusión. Al final deberá consignar la bibliografía consultada, etc.
6. Es muy raro que en la oralidad aparezcan formas estereotipadas, armadas. El emisor es más libre.	6. En la escritura, el emisor debe responder a ciertos formalismos: si escribe una solicitud, tendrá que usar formas como “De mi consideración...”, “Saludo a Ud. atentamente”, etc.; si está escribiendo un texto académico, tendrá que usar un vocabulario formal y respetar un formato; si escribe una receta de comida, deberá respetar el orden de los pasos que se deben seguir, etc.
7. En la oralidad hay pausas, entonaciones, volumen, variaciones de velocidad, cambios de tonos, que ayudan a la comprensión del acto de habla. Por ejemplo: cuando uno pide permiso para ir a un lugar, el tono y el volumen de una respuesta negativa indican si se puede insistir o no.	7. En la escritura, son los signos de puntuación, los signos de entonación, el uso de mayúsculas, los conectores y pronombres, sinónimos, etc., los que pueden dar indicios sobre actos de habla.
8. En la oralidad aparecen sonidos de apoyo (eh... eh...), muletillas (bueno... bueno..., este... este... digamos... ¿me explico? ¿me explico?, ¿entendés? ¿entendés?), palabras comodines (“me pasa una cosa rara”, “tengo una cosa aquí”, “no me digas esas cosas”), onomatopeyas (“Y ¡paf!, me golpeó”, “Se oyó un crash y supe que lo había roto”), refranes (“Y, vos sabés, al que nace barrigón es la ñudo que lo fajen”), etc.	8. Las muletillas no aparecen nunca en el texto escrito: nadie coloca, por ejemplo, la muletilla “este” cada dos palabras en un texto escrito. Estas formas sólo aparecen en escritos muy informales.

Oralidad	Escritura
9. Las oraciones de las situaciones orales son más breves y simples. No hay casi coordinación y predominan las relaciones de coordinación o yuxtaposición (“Fui a la casa y me miró y después me dejó ahí y yo no sabía qué hacer y al final me fui al diablo”; “Vení, vemos lo que hacemos, podemos ir al cine, podemos ir a caminar, vos decidís...”).	9. En la escritura aparecen oraciones más largas y complejas (“El léxico del francés contiene dos palabras, de las cuales una, lenguaje, tiene un sentido muy cercano al de la otra, lengua, presente en una de sus acepciones”).
10. El orden de los elementos, en la oralidad, es variable. A veces se empieza a hablar por el objeto directo (“A María la vi esta mañana”) o por el circunstancial y se omiten otros datos: “Aquí, aquí”.	10. En el escrito el orden es más estable: Sujeto/verbo/complementos.
11. La elipsis (omisión de sujeto, verbo u otros elementos) es muy común en la oralidad (“Está en casa”; “Voy”; “¿Y?”).	11. Las elipsis son menos frecuentes. Cuando aparecen, el escritor ha tenido cuidado de que el lector pueda reponer lo que falta porque ha sido escrito más.
12. Los problemas ortográficos no aparecen en la oralidad, salvo en la pronunciación de alguna palabra: “línia” por “línea”, “cónyugue” por “conyuge”, etc.	12. Los problemas ortográficos lesionan el texto escrito y descalifican al autor. Por eso es tan importante revisar el texto escrito para evitar esos errores.

Nota. Adaptado de Cassany (1989, pp. 37-39).

¿Nuevos códigos de comunicación?

Un código es un sistema de signos y reglas que sirve para establecer la comunicación entre el emisor y el receptor; por lo tanto, tiene que ser compartido. Los códigos que surgen a partir de los soportes tecnológicos parten de los códigos comunicacionales existentes con los que se trabaja con gran margen de creatividad. Para justificar la creatividad, tengamos en cuenta que la gran mayoría de los usuarios se encuentra en una franja

etaria que va desde la niñez a los 35 años². La creatividad y la trasgresión son propias de esa edad. A ello tenemos que sumarle otros dos aspectos: primero, el acercamiento prematuro a los juegos electrónicos y a las consolas de videojuegos que los van preparando para ser los miembros de la familia mejor informados sobre las innovaciones tecnológicas y, segundo, la relación que estos campos de la interacción social en el ciberespacio tienen con los juegos o los procedimientos lúdicos³. Con respecto a la creatividad, cabe destacar que se manifiesta, casi exclusivamente, a través del teclado. En él están presentes todos los signos que el usuario tendrá a su disposición. El juego consistirá en utilizar los signos presentes, incluyendo mayúsculas, minúsculas, signos de puntuación y todos los demás, y también recurrir a algunos comandos que permiten otras modificaciones como letras en cursiva, en negrita o la creación de emoticones.

Comencemos por el chat

Esta es una forma de comunicación virtual que consiste en conversar a través de mensajes de texto. El chat y los mensajes a través de teléfonos móviles constituyen la mayor parte de las conversaciones de la juventud actual. El vocablo *chat* ya ha sido aceptado internacionalmente y no aparece —por lo menos en castellano— una traducción que lo reemplace. Se mantiene en el inglés original sin la partícula *to* que designa el infinitivo del verbo *conversar*. En los países de habla hispana se ha creado un neologismo: *chatear*, que se conjuga como un verbo regular de primera conjugación.

Mayans i Planells (2002) amplía el concepto de *género confuso* que Clifford Geertz utiliza cuando se refiere a este tipo de conversación digital. El autor dice que puede que sea un “género confuso pero no ... un género

2 Urresti (2008) dice: “En la Argentina, según un estudio de la consultora Ignis, el 80% de los usuarios de las redes se ubica entre los 12 y los 35 años de edad. En *Clarín*, Buenos aires, 11 de mayo de 2008”.

3 Clifford Gertz, citado por Mayans i Planells (2002), dice que “los instrumentos del razonamiento están cambiando y la sociedad está cada vez menos representada como una máquina elaborada o como un cuasiorganismo y cada vez más como un *juego serio*, un *drama* por el que caminar o un texto comportamental” (p. 40)

compuesto ni secundario. Quiero decir que al definir el género literario/narrativo/conversacional/social de los chats, las comparaciones con los registros habituales, el escrito y el oral, resultan provechosas” (p. 40). Mayans i Planells piensa que, por sus características externas e internas, podría ser considerado como un género en sí mismo, pasible de ser analizado a la luz de los registros oral y escrito.

Veamos qué toma de la oralidad, qué de la escritura y cuántos y cuáles son los aportes novedosos. Para ello veamos las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Qué toma el chat de la oralidad y de la escritura en lo contextual

Oralidad	Escritura
Como en la oralidad, la comunicación es <i>espontánea</i> . El emisor puede rectificarse cuando se equivoca, pero no puede borrar lo que ha dicho. El chat trata de reproducir esta espontaneidad sacrificando –a veces– la coherencia de su texto.	Se transmite por el canal escrito. El receptor lee el texto con la vista.
- La comunicación es <i>casi inmediata</i> en el tiempo, pero no en el espacio. Hay décimas de segundo que separan la emisión de la recepción. Lo oral propiamente dicho es más rápido y más ágil.	- El receptor percibe los signos escritos de modo simultáneo, todos a la vez. Podemos decir que se comprende de modo diferente a como se escucha. Se puede volver atrás y releer. Pero debe hacerse muy rápido para no afectar la interrelación.
- Si no es guardada, la comunicación dura lo que dura el intercambio.	- La comunicación puede ser elaborada, pero interesa más el contenido que la forma. Si el emisor corrigiera, afectaría la interacción. La velocidad que exige el medio se convierte en un condicionamiento.
-La oralidad se vale de <i>códigos no verbales</i> llamados también códigos paralingüísticos: este rasgo es trasladado a la escritura en el chat.	- La comunicación es apenas diferida en el tiempo y en el espacio. Son décimas de segundo las que tarda en ser leído el texto.

Oralidad	Escritura
<p>-El chat toma de la oralidad la <i>interacción</i> entre emisor y receptor. La reacción del receptor puede hacer variar la emisión. El lenguaje oral es negociable entre los interlocutores; por ejemplo, cuando alguien dice algo y el interlocutor no comprende, puede preguntarle qué quiso decir. Ante esta pregunta, el emisor puede aclarar, rectificar o ratificar lo dicho.</p>	<p>- La comunicación es duradera, si los miembros de la conversación tienen el recaudo de guardarla en algún documento; de lo contrario, desaparecerá en el ciberespacio.</p>
<p>- El <i>contexto extralingüístico</i>, es decir, lo que sucede alrededor de los emisores no es muy importante.</p>	<p>- Como una forma de imitar la oralidad, aparecen elementos paralingüísticos: onomatopeyas, emoticones⁴, signos de puntuación repetidos ...</p>
	<p>- En el chat hay simulación de interacción, pero el escritor no puede conocer la verdadera reacción del lector. Si se suscitan malos entendidos, se aclaran en la emisión siguiente.</p>
	<p>- En la escritura, el contexto es poco importante. Es el autor el que crea el contexto a medida que escribe. El emisor puede describir su contexto real o inventado y el lector nunca sabrá si coincide o no con la realidad.</p>

Tabla 4. Qué toma el chat de la oralidad y de la escritura en lo textual

Oralidad	Escritura
<p>- La situación de ausencia de Emisor-Receptor permite confusiones con respecto a las características sociales, culturales, sexuales, etc., de los interlocutores.</p>	<p>- En el chat se usa generalmente la lengua estándar, es decir, la que pueden entender los hablantes de cualquier país donde se hable español.</p>

4 Algunos autores se refieren a estos signos como *emoticonos*.

Oralidad	Escritura
- Como el chat remeda la oralidad, suelen tratarse temas generales y es mayor la informalidad. También la situación beneficia el tratamiento de temas más privados e íntimos.	- Como el chat remeda situaciones orales, la informalidad es característica esencial de su escritura.
- Si, como en la oralidad, el tema se desviara por otros caminos, el interlocutor podrá reclamar que se retome el tema que ha quedado inconcluso.	-En el chat, como en la oralidad, pueden aparecer temas que interrumpen el principal.
- En la oralidad hay muchas repeticiones. Casi no molestan porque sirven para dar más énfasis a lo que se dice o hacerlo más entendible. No son aconsejables en el chat.	- En la escritura, las repeticiones quitan agilidad al texto y, a veces, lo vuelven incoherente. Una de las reglas básicas del chat pide que no se repita muchas veces la misma frase.
- En el chat, el texto es abierto, se puede ir modificando de acuerdo con lo que el interlocutor dice. También puede quedar inconcluso.	- El texto que se escriba responderá a las inquietudes de los interlocutores. En general es más narrativo que argumentativo.
- En el chat, el emisor es libre y suele actuar informalmente. Esta informalidad contribuye precisamente a que este tipo de intercambio sea considerado totalmente democrático.	- No hay formas estereotipadas a menos que se esté dramatizando alguna situación.
- En el chat, las pausas, la velocidad, los turnos, están trabajados desde la escritura.	- Como en otras situaciones de escritura, son los signos de puntuación (puntos suspensivos para pausas o hesitaciones), los signos de entonación (a veces de a dos o de a tres), el uso de mayúsculas (que servirán para indicar indignación o grito). Sin embargo, casi no habrá pronombres ni conectores y la interrupción constante a través del "enter" para ir adelantando lo que se dice; todo lo anterior podrá afectar la coherencia del texto.

Oralidad	Escritura
- En el chat, como en la oralidad, aparecen sonidos de apoyo, muletillas, palabras comodines, onomatopeyas, etc.	- En el chat pueden aparecer muletillas (esteee...), rehilaciones (eh... eh...).
- Las oraciones de los textos de chat son breves y simples como las de la oralidad. No hay casi coordinación y predominan las relaciones de coordinación o yuxtaposición.	- Las oraciones simples del chat imitan la oralidad.
- El chat toma el orden de los elementos como se lo utiliza en la oralidad, de modo variable. Interesa lo que se dice, no cómo se dice.	- Se imita a la oralidad.
- La elipsis, propia de la oralidad, es muy común en el chat.	- El escritor tiene que tener cuidado porque su receptor puede no entender el mensaje debido a los silencios del texto.
- En el chat, la ortografía no preocupa.	- Los problemas ortográficos no lesionan el texto escrito, a menos que permitan una doble interpretación. Quienes tienen incorporada una correcta ortografía, la utilizan. Pero, en general, quienes chatean se desprecupan de ella y sacrifican también las mayúsculas en aras de la velocidad.

Como vemos, no se trata de una mera transcripción de una interacción oral. Mayans i Planells (2002) dice:

Si su falta de reflexividad, distancia, desorden estructural son notorios en comparación con el registro escrito convencional ... al compararlo con un registro oral igualmente convencional, nos parecerá todo lo contrario. El mero hecho de escribir —más que escribir, teclear— las intervenciones, les confiere una reflexividad, distanciamiento y estructuración muy superiores a las del registro oral. La voluntariedad, la vehemencia y el control expresivo de aquello que se quiere decir en un Chat es tremendamente superior a esos mismos factores dentro de una conversación oral. A ello cabe añadir el hecho de que, por el

simple factor de que siempre se habla más rápido de lo que se teclea, las intervenciones resultan más sintéticas y van más directamente “al grano”. Más que en el registro oral y más, también, que en el escrito, puesto que no hay lugar a una excesiva retórica, o, al menos, a una retórica que prime las intervenciones extensas, las frases compuestas o las construcciones multiproposicionales (p. 44)

Pero también tiene características propias que hacen de él un género digno de ser analizado.

Aportes novedosos

Los emoticones o smiles (diminutivo de smile –sonrisa–): son la representación de una cara. Puede ser considerado un ícono por la lejana semejanza con la apariencia facial. Pero el nivel de abstracción de sus contenidos simbólicos nos lleva a pensarlo como un signo. Estos signos son el vehículo transmisor de información básica o seudogestual: una sonrisa, una mirada, un gesto de asombro, una lágrima, el feed back conversacional, una respuesta. Son representaciones gráficas o “textos icónicos” de uso convencional, cotidiano, frecuente, en los chats. Su materia prima son los signos que posee el teclado. Representan gestos y estados de ánimo. Algunos lingüistas opinan que se parecen mucho a los jeroglíficos de los antiguos egipcios. Los significados de los emoticones son fruto de una convención de usuarios que establecen sus propias normas, por lo que se puede calificar como una jerga, en el sentido técnico de expresiones propias de un grupo social, en este caso, los usuarios de los medios electrónicos. El uso de jergas no es un elemento empobrecedor del lenguaje si se utiliza en el contexto apropiado. De hecho, todas las profesiones o grupos tienden a utilizarlas en mayor o menor medida (Aguirre, Badosa, Gil, Gutiérrez y Soler del Campo, s. f.).

El vocabulario: como en todo grupo de iniciados, quienes están acostumbrados a chatear utilizan una jerga particular que incluye palabras aportadas por la tecnología (mouse, link, server, etc.), expresiones de uso

propio de Internet (e-mail, ciberespacio, spam, delete, emoticones, etc.) y otras que pertenecen solo al chat. Se trata de acrónimos (TQM = te quiero mucho), abreviaciones (regr tde = regreso tarde), combinaciones de letras y signos (p/ q` = para que), combinaciones de letras y números (To2 = todos).

Otra característica del vocabulario que probablemente obedezca a un síntoma de rebeldía de los jóvenes usuarios es el uso de lenguaje grosero, con abundantes referencias escatológicas.

Alteraciones ortográficas: generalmente, los usuarios del chat modifican deliberadamente la ortografía para significar algo más de lo que dicen. Las mayúsculas expresan un grito. La repetición de una letra adquiere la significación de una entonación determinada (Holaaaa... stan biennnn). Se trata de distorsiones voluntarias que pretenden dar énfasis, tono, cadencias, volumen, etc. (mediante el alargue de vocales, las repeticiones, los muchos signos de exclamación o interrogación al final de una intervención, etc.). Estas incorrecciones tienen una función comunicativa.

También aparecen distorsiones o incorrecciones vehementes: faltas de ortografía cometidas de modo deliberado y exagerado para individualizar su forma de expresión y hacer el entorno más coloquial como un juego lingüístico de contenido humorístico.

Las disortografías comunes obedecen en gran medida, más allá de la velocidad exigida por el medio, al desconocimiento de reglas elementales. Quienes conocen el sistema rara vez las cometen o incurren en ellas involuntariamente, por falta de atención o por la velocidad.

Importancia tipográfica: la presentación cobra mucha importancia en los mensajes del chat. El tipo de letra, el tamaño, el color, los signos y los emoticones dan visualidad al texto.

La tercera persona narrativa: otra característica de la escritura en el chat es la descripción de acciones que realizan los interlocutores. Mayans i Planells (2002) se refiere a este modo de representar como “tercera persona narrativa”. Esta tercera persona del singular es la encargada de “contar” algunas acciones de quien escribe (*X se va*). A veces, estas acciones están precedidas por un asterisco.

Las relaciones sociales en los chats y en el ciberespacio en general, permiten la creación dramática de un personaje y una elaboración narrativa que mezcla lo espontáneo y próximo con un lenguaje en tercera persona, convencionalmente distante y, hasta cierto punto, psicológicamente problemático, por el simple hecho de propiciar el hablar del ego en forma de tercera persona, distanciándolo de uno mismo, objetivándolo y “objetificándolo”. Ello nos pone de nuevo sobre la posta del género confuso que constituyen los chats, añadiendo un nuevo factor: a la confusión de factores de lengua escrita y lengua oral, debemos, ahora, sumar algunas de las características propias de la representación teatral (Mayans i Planells, p. 56).

Para Ricardo Ferrari (en Urresti, 2008), este modo de presentar las acciones acerca el chat al libreto teatral y, de alguna manera, nos lleva a las características lúdicas de esta comunicación digital. El objetivo primordial del chat, para Ferrari, es comunicarse con otros a partir del juego, por el propio placer de hacerlo. Por eso, el chat es una forma democrática de sociabilidad. Urresti agrega que “la igualación se produce, por un lado, a través de la supresión de lo totalmente personal ... y, por el otro, de lo puramente objetivo (al no entrar en juego la corporalidad ni la materialidad de los hablantes)” (p. 186).

Continuemos por los mensajes de texto

Este servicio de comunicación ha revolucionado el sistema lingüístico desde su aparición hace una década. Si el chat condiciona la escritura en su recreación de oralidad, el SMS, encerrado en una pantalla que no mide —en la mayoría de los casos— más de 3 cm x 3 cm, le exige al usuario capacidad de síntesis y creatividad para expresar el mensaje en la menor

cantidad de caracteres posible. No solamente incide el espacio para el mensaje sino también el factor económico: cuanto más largo es el texto, mayor será el costo de la comunicación.

La necesidad de ahorrar espacio y de comunicar rápidamente lleva a quienes los utilizan a aprovechar al máximo la representación fónica de cada letra (T Kiero) y las posibilidades pictográficas de la representación ortográfica. De este modo, pueden suprimirse grafías innecesarias. Se utiliza un lenguaje coloquial que reproduce, casi como el del chat, la oralidad. Los enunciados son cortos, abundan las elipsis y los acrónimos y abreviaturas. También se pueden incorporar emoticones. Sin embargo, la creatividad no fue dejada solo en manos de los usuarios: algunas compañías telefónicas y la Asociación de Usuarios de Internet (AUI) se encargaron de publicar diccionarios de abreviaturas.

Características de los mensajes de texto

- ◆ Ausencia de tildes
- ◆ Omisión de artículos
- ◆ Uso de abreviaturas conocidas (Dr. = doctor)
- ◆ Creación de nuevas abreviaturas (Bs = besos)
- ◆ Omisión de vocales en palabras frecuentes (qdms 8 hs = quedamos a las 8)
- ◆ Supresión de espacios (nsn = no sé nada)
- ◆ Combinación de letras y números (to2 = todos)
- ◆ Aprovechamiento de la pronunciación de ciertas consonantes para omitir la vocal siguiente (ksa = casa)
- ◆ Supresión de la *b* y de la *e* inicial (stoy = estoy/ola = hola)
- ◆ Igualación de *ll* y *y*
- ◆ Etc.

Si bien la mayoría de las personas que se envían SMS utilizan abreviaturas o escriben cada palabra apretando cada tecla tantas veces como sea necesario, muchos celulares disponen del servicio de diccionario T9, que permite elegir la palabra completa, sin necesidad de pasar largo rato escribiéndola.

Sigamos por el correo electrónico

Desde hace bastante tiempo, el correo electrónico ha relegado a un plano secundario al correo postal, al telegrama y al fax. Han contribuido a eso, por un lado, la velocidad en la transmisión de los mensajes, el bajo costo, la posibilidad de incluir en él no solo palabras o imágenes sino también música o videos; por otro, el hecho de poder enviar mensajes a varias personas a la vez o de reenviar un mensaje recibido a otro destinatario así como la posibilidad de comunicarse instantáneamente con usuarios de cualquier parte del mundo.

Un correo electrónico (o e-mail, en inglés) es una carta enviada por Internet. Desde lo formal, del mismo modo que la carta en soporte papel, aparecen un destinatario y un remitente con sus respectivas direcciones. Pero estas direcciones incluyen el nombre del usuario, el signo de arroba (@) —que identifica el tipo textual—, el nombre del servidor y el dominio, escrito con minúscula y sin espacios entre los elementos. Luego aparece el Asunto (o Subject, en inglés), que equivale a la Referencia de ciertas cartas comerciales. A continuación, aparece el texto o cuerpo de la carta.

Como sucede en la producción de las páginas web, la elaboración del texto exige el respeto por ciertas normas:

- ◆ Es importante distribuir el contenido de manera equilibrada, con suficiente aire para facilitar la lectura.

- ◆ Conviene que se utilice el mismo tipo, tamaño y color de letra, salvo que haya que destacar algún párrafo, citar fuentes, etc.
- ◆ Se debe respetar el uso de mayúsculas y minúsculas.

Sin embargo, aunque el correo electrónico actúa como vehículo de información, suele estar escrito en estilo informal, con alteraciones gráficas, sin tildes ni puntuación adecuada. Estos y otros descuidos lesionan gravemente la comunicación.

La mayoría redacta los correos como si trasladara la palabra hablada a un medio escrito. El correo electrónico se diferencia de la carta sólo en lo que hace al modo de transmisión (electrónico), pero es básicamente comunicación escrita y, por lo tanto, deben respetarse las normas de la buena escritura. Toda persona que redacta, ya sea por correo electrónico o por carta, debe tener en cuenta al receptor. Un correo electrónico sin signos de puntuación ni mayúsculas, por ejemplo, sin una organización lógica de ideas, con palabras vulgares, etc., sólo produce fastidio y hasta rechazo por parte de un lector que debe multiplicar el esfuerzo por comprender el sentido del mensaje. Así, se producen fracturas comunicativas en toda organización.

En el ambiente laboral, el correo electrónico se ha expandido de tal modo que amenaza con hacer desaparecer cualquier otra forma de comunicación interna. La razón de esta rápida proliferación es obvia: el mismo mensaje se puede enviar simultáneamente a todas las personas interesadas; se puede atender el correo electrónico en cualquier rato libre; además, combina la inmediatez de la comunicación oral con la permanencia de la comunicación escrita.

La escritura del mensaje de correo electrónico

Del mismo modo que un escritor —antes de redactar cualquier texto— se plantea una serie de preguntas relacionadas con el tema sobre el que va

a escribir, sobre el destinatario y su relación con él, sobre la cantidad de información que contendrá su texto... Quien redacta un correo electrónico debe preguntarse, por ejemplo:

- ◆ ¿Cuál es el motivo del mensaje? ¿Es importante para el destinatario? El *asunto* le permitirá al destinatario decidir si lo abre de inmediato o no.
- ◆ ¿Quién es el destinatario? ¿Es mi superior? ¿Es un colega? ¿Es un amigo? De estas respuestas dependerá el grado de formalidad o informalidad del texto.
- ◆ ¿Qué quiero obtener con este mensaje? ¿Podré lograr mi objetivo con lo que he escrito?
- ◆ ¿Es pertinente lo que escribo? ¿O la información que transmito es ya conocida por el destinatario? ¿O no tiene relevancia?

El correo electrónico, más allá de la inmediatez de la comunicación semejante a la de la oralidad, tiene la permanencia de toda comunicación escrita.

Una de las grandes ventajas de este tipo de comunicación es la facilidad para enviar un mensaje a varias personas simultáneamente. Sin embargo, esta ventaja no está exenta de riesgos, ya que será necesario considerar, primero, si todas las personas de la lista de correo necesitan la información contenida en el mensaje.

Para responder a un correo electrónico también hay que tomar algunos recaudos:

Sólo hay que responder cuando se solicite una respuesta. Si el correo electrónico ha sido enviado a muchos receptores y se exige una respuesta individual, no será necesario enviar la respuesta a toda la lista de

correo. También habrá que cambiar el asunto, si el contenido del texto ha variado.

La mayoría de los programas de correo electrónico adjuntan el mensaje original a la respuesta. Sin embargo, conviene eliminar las partes del mensaje original que no sean relevantes para la respuesta. De ese modo se acortará el mensaje. No es necesario incluir todo el mensaje original pero sí deben aparecer todas las frases que interesen para la respuesta de modo que los destinatarios tengan claro siempre a qué se está contestando exactamente. **No podemos dar por hecho que todos los destinatarios se acuerdan del mensaje original.**

Todo es cuestión de adecuación...

Una de las propiedades del texto es la adecuación. Se entiende por adecuación al grado de respeto por parte del autor de las normas sociales, personales, lingüísticas, situacionales, etc., presentes en un acto comunicativo.

El chat simula una conversación a través de la escritura, mediada por la tecnología; el mensaje de texto propicia una comunicación rápida y sintética desde un aparato que “apenas cabe en la palma de una mano”; el correo electrónico hace que las cartas lleguen a destino en menos tiempo de lo que se hubiera tardado en ensobrarla, y cada uno de estos medios transmite su mensaje a través de un código adecuado a la situación comunicativa, lo mismo que los avisos clasificados, que acumulan abreviaturas porque así lo exigen el espacio del diario y el costo de la publicación. La cuestión consiste en conocer y compartir ese código, de lo contrario, el puente entre emisor y receptor no podrá establecerse, y, por sobre todo, que tanto emisores como receptores sepan adecuar ese código cuando el medio varía. Lograr esta competencia es uno de los desafíos de la escuela. La reflexión lingüística sobre estas metamorfosis del escrito es otro desafío, como lo recuerda Ferreiro (2007):

Sobre las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como chat y SMS conviene considerar que se trata de “comunidades de iniciados” que pueden restituir lo abreviado. Si la comunicación no da los resultados esperados se puede jugar a inventar una nueva abreviatura. Hay componentes de trasgresión, de diversión y de invención en el comportamiento de estos nuevos escritores que se han dado en llamar nativos informáticos. Una motivación que impulsa a grupos de adolescentes a utilizar modos particulares de habla (sustituciones léxicas, palabras con permutaciones de sílabas, términos corrientes con significados desviantes, modos peculiares de apelación, etcétera) es la intención de crear una “comunidad de hablantes” cerrada, en la cual no pueden penetrar los ajenos al grupo. Por otro lado, aunque los jóvenes intentan inventar abreviaturas, un análisis de sus producciones muestra que, sin saberlo, están recurriendo a procedimientos que han sido utilizados por la humanidad a lo largo de la compleja y tortuosa historia de las escrituras, pero también están recurriendo, sin saberlo, a procedimientos que los niños inventan durante su proceso psicogenético de comprensión del sistema alfabético de escritura.

...Y de inclusión en la currícula

Comencé diciendo que la Web 2.0 permitió que los usuarios tomaran la palabra y comenzaran a comunicarse. Aparecieron nuevos formatos —tipos textuales, géneros difusos... Alguien se encargará de categorizarlos— que hacen que se escriba, y escribir reestructura la conciencia. Ong (1987) dice que

sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente, cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana (p. 81).

Esta intensificación de la relación con uno mismo a través de la escritura involucra también la ausencia del destinatario, que es virtual, pero que tiene presencia en la mente del escritor ya que exige un compromiso con el intercambio lingüístico (Nóbile, s. f.).

De ahí la importancia del tratamiento de estos temas en la escuela desde el área de la Lengua; no desde la condena como responsables de escrituras pobres, rudimentarias, escasas...; tampoco desde la corrección de posibles errores. Es necesario abordarlos con una profunda reflexión sobre su constitución como nuevos códigos, sobre la pertinencia de su uso, sobre el cuidado de su elaboración de acuerdo con la situación comunicativa en que se utiliza.

Señalar estas escrituras como nocivas solamente aleja a los alumnos de la práctica de la escritura, los vuelve temerosos y los aleja de la escritura “escolar”. Ivonne Bordelois, citada por Bacher (2009), dice que

cuando el adolescente es privado de la conciencia y del goce de la palabra se siente triplemente inerte, destituido del lenguaje, del contacto con el otro y del contacto consigo mismo. Cuantas menos palabras posee, más ataráxico, apático e indiferente se vuelve: la violencia física es entonces la expresión más común de la castración verbal.

Referencias

- Aguirre, J. (2006). *La escritura electrónica y el texto virtual*. Recuperado el 14 de septiembre de 2006 desde <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>.
- Aguirre, J., Badosa, X. M., Gil, Q., Gutiérrez, C. y Soler del Campo, F. (s. f.). *Terminología interactiva e hipertextual*. Recopilación de aportaciones en el seminario Los Hipocentros del Hiperlenguaje. Recuperado el 25 de octubre de 2009 desde http://www.areacomunicacion.com.ar/text/3_009.htm
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.

- Del Buono, N. (2004). EnRedados para comunicarnos. *Novedades Educativas*, (158).
- Díaz, J. (2000). La escritura digital. En *Talaia*. San Sebastián, España: Fundación Talaia. Recuperado el 25 de enero de 2010 desde http://www.dgdc.unam.mx/Assets/pdfs/sem_ago04.pdf
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, (13).
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007, julio-agosto). Textos en comunidad. *El Monitor de la Educación*, (13).
- Hax, A. (2009). Distintos usos, nuevos formatos. *Revista Ñ*, (291).
- Mayans i Planells, J. (2002). *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nóbile, N. (s. f.). Escritura electrónica y nuevas formas de subjetividad. En E. Cafassi, *Internet, políticas y comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ong, W. (1993). *Escritura y oralidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, J. M. (2000). Los nuevos procesos de la mediación: del texto al hipermedia. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, España: Paidós.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sánchez, J. (Ed.). (2007). *Saber escribir*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Sotomayor, G. (2003). Los viejos lenguajes en las Nuevas Tecnologías. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, (3). Recuperado el 25 de

enero de 2010 desde <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=21>

Urresti, M. (Ed.). (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Vanderdorpe, C. (2002). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Los desafíos del educador en la pedagogía actual

Ana María Ortega*

Toda creación del hombre que tiene una existencia objetiva requiere de una sociedad, la que —a su vez— deberá ser internalizada por los individuos que la componen. Si lo expresamos de otra manera, podemos decir que para que una persona forme parte de una determinada sociedad será necesario un proceso formativo, a partir del cual se interiorizarán los elementos que definen su participación en dicha sociedad. Nos referimos al lenguaje, los esquemas de conducta y legitimadores, entre otros. Desde esta perspectiva, observamos que la educación desempeña un papel fundamental en la socialización de las personas y, como tal, constituye un fenómeno necesario en toda estructura social que pretenda perdurar

Juan Carlos Tedesco (1987, p. 17)

* Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa, por la Universidad Católica de Córdoba (UCC, Argentina); profesora de nivel medio y superior en Ciencias Económicas y Contadora Pública, por la Universidad Nacional de Córdoba; adscripta a las cátedras de Psicología del Aprendizaje y Supervisión Educativa de la Facultad de Educación de la UCC; coordinadora del Área de Formación Continua de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Tiene experiencia profesional en Educación Universitaria, Polimodal, de Adultos y en organizaciones. Actualmente desarrolla cursos, talleres y disertaciones de interés educativo, dirigidos al ámbito familiar, educativo, como así también para diversas organizaciones. Está autorizada para el desarrollo de los programas de formación de la organización sin fines de lucro LECIAC (Los Espacios y la Comunicación Interpersonal Asociación Civil) de México. Pertenece a la Federación de Familias del Movimiento Apostólico de Schoenstatt. Integró la Comisión Directiva de la Asociación Civil María de Nazareth, a cargo del Instituto María de Nazareth de los Padres de Schoenstatt. Correo electrónico: amayortega@gmail.com

Por lo antes mencionado, me parece importante desarrollar a partir del presente ensayo cuáles deberían ser las características y los principales desafíos a los que está llamado todo aquel que pretenda educar.

Las características fundamentales de la persona

Es necesario advertir que se entiende por persona a todo integrante de una sociedad que se constituye como un ser *único, libre y comunitario*, puesto que, de lo contrario, me estaría refiriendo al hombre masa.

Desagregando cada uno de estos conceptos, se dice que:

- ◆ Es un ser único, ya que es distinto de todos los demás; es irreplicable, original, con características personales, con cualidades propias y con una historia particular diferente, que condiciona toda su existencia.
- ◆ Es un ser libre, puesto que tiene la capacidad de tomar sus propias decisiones. Esto es en el sentido de que tiene la posibilidad de elegir en forma libre y responsable lo que es considerado socialmente valioso y rechazar lo que no lo es.
- ◆ Es comunitario, en virtud de que está hecho para vivir en sociedad, lo cual supone que solamente podrá desarrollarse a través de sus relaciones con los otros. Para ello, necesita ser esencialmente abierto al mundo.

Si bien todo miembro de una sociedad, por ser persona, tiene la posibilidad de ser en el mundo alguien único, libre y comunitario, no siempre logra manifestarse de esta manera: en algunas oportunidades, en vez de mostrarse como un ser único, aparece como masificado, sin poder diferenciarse de los demás; en lugar de mostrarse como un ser libre, aparece como un sujeto esclavo de sí mismo, de las cosas y de sus propias ambiciones, y en lugar de mostrarse comunitario, suele presentarse como un

ser individualista, es decir, egoísta, encerrado en sí mismo, solitario, que solamente vive para sí.

Pareciera ser entonces que solamente a través de la educación se puede garantizar que una persona llegue a manifestarse como tal, es decir, que se puede llegar a la afirmación de que el hombre necesita indefectiblemente ser educado. Se parte, por lo tanto, de que no es alguien ya terminado, sino que, por el contrario, es un proyecto que desde el principio ha sido dotado de un determinado número de talentos, para su realización plena.

Es el principio pedagógico *persona* lo que se está colocando en el centro y se lo está haciendo en varios sentidos. Por un lado, la persona es la instancia pedagógica con incidencia en las otras personas: en la medida en que actúe sobre otras personas es también un medio y camino fundamental. Asimismo, la línea *persona a persona* y la línea *comunidad* serán decisivas para el tipo y la meta de la educación.

De acuerdo con lo expuesto precedentemente, cabría preguntarse cuál es la actitud fundamental que debe tener todo educador. De hecho, su perfil interior repercutirá en el modo de comprender su tarea, de impactar en las demás personas y en su particular manera de ver la vida. Debe asumir una actitud personal, como actitud de todo espíritu y no solamente a nivel intelectual. Si nuevamente se pregunta quién es verdaderamente un educador, se puede hacer eco de la afirmación que dice: “El educador es todo aquél que se da cuenta de que su vida influye sobre otra vida, lo asume responsablemente y lo vive como misión” (Grupo de Investigación Pedagógica, 1996, p. 9).

Se deriva de ello que la actitud fundamental que sirve como base a toda relación educativa es una actitud de amor, entendido como un amor pedagógicamente efectivo. Es más, si en la persona del educador no es-

tuviera presente esta dimensión, evidentemente carecería de la actitud fundamental, con directa influencia en la vida de los educandos, puesto que limita su crecimiento, aplasta y ahoga.

El amor educativo o pedagógico tiene cualidades (Grupo de Investigación Pedagógica, 1996, p. 13) que pueden ser enumeradas como:

- ◆ Aceptar al otro y acogerlo tal cual es.
- ◆ Alegrarse por su existencia.
- ◆ Ser capaz de comprender el momento y la realidad que el otro vive, de escucharlo y de captar lo no expresado con palabras.
- ◆ Ser paciente, transmitir paz y seguridad necesarias para crecer.
- ◆ Considerar que en cada uno hay fuerzas para continuar hacia delante y, por consiguiente, observarlo desde la confianza y no desde la desconfianza.
- ◆ Tomar conciencia de que toda persona, aunque posea un sinnúmero de debilidades y miserias, es un ser con profundo sentido y en consecuencia merecedor de respeto.
- ◆ Estar en condiciones de exigir al otro que llegue a ser lo mejor que puede ser, en virtud de haberlo aceptado, de comprenderlo, de respetarlo y de tenerle confianza.

El amor pedagógico debe ser un amor exigente, ya que sólo de esta manera se estará apuntando a una transformación interior del educador, basada fundamentalmente en el cultivo de una actitud pedagógica orientada por el amor y el respeto.

De hecho, si un educador quiere dejar una huella, educar al otro en el amor, la honestidad, la solidaridad, el respeto, deberá tener en su corazón

amor, honestidad, solidaridad y respeto, dado que lo que él tiene es lo que va a dar en sus encuentros con los demás.

Es necesario, entonces, reorientarse una y otra vez hacia el verdadero sentido de la educación, puesto que el respeto hacia el educando se podrá ir desarrollando en la medida en que el educador cultive la actitud fundamental y esencial de la personalidad educadora.

Si se tiene en cuenta el significado que *educar* tiene para el P. José Kentenich¹, sin dejar de reconocer que es un concepto que ha estado siempre en discusión y que admite muchas interpretaciones –que no son objeto de esta reflexión–, se entiende que: educar es el impacto de una vida sobre otra vida. En consecuencia, la educación es la huella, la señal, la impresión que una vida deja sobre otra vida: “Para que alguien produzca una impresión en otra persona necesariamente deber haber un encuentro entre ambos. Entonces, si esto es verdad, hay verdadera educación cuando se produce un encuentro entre dos vidas y cuando ese encuentro es personal” (Kentenich, 1991, p. 199).

Esta definición hace salir a la luz dos aspectos importantes: uno de ellos hace referencia a la necesidad de prevenirse cuidadosamente del enemigo del verdadero respeto, es decir, del “molde”; el otro es el de las reglamentaciones, que es necesario reconocer, valorar y aplicar y que además no pueden dejar de ser mencionadas, máxime si se tiene presente y se reconoce que la naturaleza del hombre se orienta a ellas y que, de no mantenerse en el tiempo, provocaría en el educando la pérdida de respeto por el educador. Aún más, es importante recalcar que en la medida en que se realicen continuas concesiones, se irán finalmente limitando las normas de conducta y, en consecuencia, el respeto se irá perdiendo

1 El Padre José Kentenich, fundador del Movimiento Apostólico de Schoenstatt, ha dejado marcado su acento e imperativos religiosos-pedagógicos en sus conferencias, las que a lo largo de su vida inspiraron su actividad docente y su labor en general que ha sido continuada por numerosos seguidores.

sistemáticamente. Es por ello que José Kentenich recalca la importancia de encontrar el justo medio entre ambas posturas.

La autoridad: camino de encuentro educativo

El punto de partida para que exista un encuentro que eduque redundará en la posibilidad de que exista un encuentro educativo. Con esto se quiere decir que es necesario mirar a la autoridad como una manifestación del amor pedagógico, que hace al amor capaz de educar.

Es necesario entonces comenzar por analizar a la autoridad como un camino que ayude al desarrollo personal del educando, permitiéndole crecer y ser cada vez más él mismo (Grupo de Investigación Pedagógica, 1996, p. 14).

Contrariamente, cuando se abusa del poder que se tiene sobre los educandos, cuando se imponen las ideas y las conductas, se estará en presencia de una situación en la que existe una clara manifestación de conducta autoritaria. Esto se corresponde con una sobreactuación de la autoridad, entendida –desde este punto de vista– como una potestad para mandar y dar órdenes.

Al citar este concepto de autoridad, me estoy refiriendo a la dimensión externa, es decir, a la facultad que se tiene de ordenar la convivencia, mediante medidas, pautas, etc., que es fundamental que sean observadas por los demás que están bajo esa autoridad. Esta dimensión de la autoridad es esencial para la educación. No se pretende descartar la otra que posee, es decir, la interior o moral, que, a diferencia de la externa, no se adquiere por la función que se ejerce sino por la vivencia personal de lo que se proclama con las palabras.

Con esto se sostiene que cuando una persona carezca de autoridad interior, será incompetente para educar. Lo más posible es que obligue a realizar cosas, someta a su voluntad, adiestre, pero jamás educará, puesto que la importancia fundamental que tiene la autoridad interior es justamente pedagógica: sin ella no es posible educar.

La autoridad interior tiene idoneidad para representar valores, de tal manera que sean la fuerza forjadora de personalidades. Existe como una irradiación que brota de la persona que encarna los valores y, por supuesto, enriquece a la que está en contacto con ella. De esta manera educa, ya que retomando lo expuesto anteriormente, en educación se trata del impacto de una vida sobre otra vida.

De todo lo antes mencionado, se deduce que la función pedagógica de la autoridad quedaría por un lado en la garantía del marco normativo institucional, como consecuencia de la autoridad exterior, y por el otro, con el aval de la normatividad por la vivencia personal de los valores que están haciendo humanas y humanizantes esas normas.

Al ejercer la autoridad, puede ocurrir que se ponga de manifiesto el exceso, como el autoritarismo, o el defecto, como el vacío de autoridad. Guillermo Obiols menciona en una de sus conferencias que:

Los profesores que entran a las aulas mantienen diferentes actitudes. Los hay quienes imponen un clima de terror, a partir de pautas rígidas y castigos ejemplares. Mantienen distancia y rigidez ante la clase y no permiten el menor acercamiento. Responden claramente al “modelo autoritario”. En el otro extremo aparece el docente simpático, capaz de seducir a la audiencia, que no sigue programa alguno, que utiliza medios de trabajo y evaluaciones grupales, que entiende las llegadas tarde... responde al “modelo demagógico”. En el medio hay una amplia franja oscilante que trata de realizar su tarea llevándose bien con la clase y que a veces pierde los estribos (citado en Guitta, 1999, p. 63).

Quienes estamos muy cercanos a las aulas podemos reconocer que esta descripción, aunque con diversos matices, no dista mucho de la realidad, sobre todo en la escuela media, en donde se ha producido un aumento de la indiferencia en el alumnado, puesto que en ninguna parte y con la velocidad de un rayo se ha visto tan visible el fenómeno según el cual el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido.

Si se tiene en cuenta a la juventud actual, rodeada y envuelta por las imágenes de la alta tecnología (realidad omnipresente en su vida), se constata que los libros de textos, las fichas de trabajo y los proyectores poco tienen que hacer frente a otras modalidades más complejas, instantáneas, y a veces más espectaculares, de experiencia y aprendizaje. Todo ello obliga a los docentes a ser cada vez más competentes en relación con este mundo y la cultura de la imagen circundante.

Todo esto genera mucha exigencia para los docentes, tanto en el plano tecnológico como pedagógico, debido a que se intensifican sus tareas específicas, se originan mayores expectativas, una creciente demanda de rendición de cuentas y más responsabilidades, a causa de las múltiples innovaciones a las que están expuestos. Lo anterior genera presión, estrés, falta de tiempo para relajarse e, incluso, para poder comunicarse con los otros colegas.

En realidad lo que se quiere expresar es que muchas veces esta situación deriva en un vacío de autoridad, que es un fenómeno que se constata frecuentemente como el clima pedagógico en vastos círculos y se manifiesta esencialmente por no ejercer la autoridad. Esto ha quedado demostrado cuando no se ponen límites claros o se postergan y posteriormente se intenta imponer cuando ya es muy tarde.

En general, una de las respuestas a esta situación es la insatisfacción general, tanto de los alumnos (que se aburren y suelen generar, en las instituciones, conflictos que a veces son llevados al plano jurídico o ministerial) como de los docentes. El tema va mucho más allá de los salarios y las condiciones de trabajo, fruto de la caída de numerosos proyectos educativos por restricciones presupuestarias (Universidad Católica de Córdoba [UCC], 2001).

Si bien los expertos coinciden en que son los docentes los que tienen ante sí la enorme responsabilidad de transmitir a sus alumnos, en esta hora crítica, la idea de que el futuro es posible y que valen la pena los esfuerzos personales y colectivos de vida, indudablemente son parte de una sociedad que está afectada profundamente por una realidad muy dura. Por esto, desde este punto de vista cabría preguntarse si se puede esperar de ellos más que actitudes que se correspondan con las de la sociedad en su conjunto (p. 20).

La Nueva Ley de Educación se hace eco de esta situación, puesto que menciona que los cambios experimentados, tanto en la sociedad como en el sistema educativo, produjeron impactos muy significativos sobre el ejercicio de la formación docente.

Las políticas de formación docente no han estado a la altura de estos nuevos desafíos. En las últimas décadas, numerosos problemas han afectado la formación inicial de los maestros y profesores como la capacitación de los docentes en ejercicio... Ante lo expuesto consideramos necesaria una política de jerarquización, articulación y dinamización de la formación docente inicial y continua, basada en el principio de considerar la formación docente inicial y continua como una cuestión estratégica de carácter nacional. La formación docente debe ser entendida como un proceso que comienza con la formación inicial pero continúa a lo largo de toda la carrera. Ambas modalidades deben tener mayores niveles de articulación y será necesario crear mecanismos que permitan enriquecer la formación

inicial con los aprendizajes realizados en el ejercicio de la profesión (Presidencia de la Nación, 2007, p. 12).

En esta Ley se expresa que la formación docente debe tener muy en cuenta el contexto en el cual tendrá lugar el desempeño profesional y el sentido político, social y cultural de la acción educativa. Así, la formación debe promover una identidad docente basada en la autonomía profesional y en la idea de profesionalismo colectivo, lo que demanda una gran capacidad de trabajo en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Entonces, lo fundamental se dará en su interrelación como personas, es decir, en la comunicación que se pueda establecer entre el docente y el alumno, camino fundamental de apertura, aceptación, respeto y crecimiento.

El docente de la posmodernidad

Los problemas e inmensos retos a nuestros sistemas escolares así como también los profesores que trabajan en ellos son en realidad una consecuencia de los cambios tan acelerados que se corresponden directamente con el estilo de vida actual en el que predomina por un lado la inmediatez en las exigencias por parte de las familias, tanto en lo que se refiere al tiempo y al espacio destinados al aprendizaje, unido a un exceso de innovaciones y de la intensificación del trabajo de los propios docentes.

No se puede dejar de tener en cuenta que la incertidumbre científica está terminando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza. Esto provoca que cada innovación sucesiva parezca cada vez más dogmática, arbitraria y superficial.

Para Hargreaves (1995), gran parte del futuro de la enseñanza depende de la manera como se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernos. Al hacer mención del proceso de cambio que enfrentan los docentes con respecto a sus prácticas, recalca la posibilidad de establecer una cultura para el profesorado, más “vibrante y vigoroso”, que no se encuentre limitada por las estructuras en las que muchos trabajan. Es por ello que recalca la importancia que tiene el respeto de la libertad de criterio profesional: “Con el fin de comprender la manera en que impacta el cambio educativo del mundo posmoderno en los profesores, es necesario –a su vez– entender qué lugar ocupan en el proceso de cambio en un plano más general” (p. 37).

Los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar cambios acostumbran a pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de innovación de los profesores, lo que, a decir verdad, plantea mayores exigencias a los docentes, debido a la intensificación de sus tareas. Esto, como ya se ha dicho, origina mayores expectativas, exigencias más amplias y mayores responsabilidades; todo cuanto, muchas veces, provoca la culpabilidad, que es una característica clave en la vida emocional de muchos docentes, fruto de estos compromisos estrictos, excesivos y exclusivos.

En la medida en que se mantengan las actuales estructuras y culturas de la enseñanza, la tarea de responder a estas nuevas situaciones solamente generará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. Así, dentro de los aspectos que merecen ser destacados, se tiene que, por un lado, es necesario respetar el derecho de criterio profesional de los docentes y, por el otro, se hace necesario reforzar su capacidad de decisión; todo esto, hacia el fin de lograr una mayor apertura de elección (Hargreaves, 1995).

Comentarios a modo de cierre

Al descubrir el P. José Kentenich su vocación de *fundador de un movimiento de educación y de educadores*, pretende colaborar en la formación de un nuevo tipo de hombre y de comunidad, como contribución a un momento decisivo de la historia. En realidad, se preocupaba por encontrar lo que era útil para forjar *al hombre nuevo en la comunidad nueva*, la tierra nueva, el mundo nuevo. Esto provocaba que todos los problemas que existían adquirieran una intensificación y configuración, que como consecuencia del acelerado desarrollo espiritual y económico, se condensaran con extraordinaria fuerza en torno a la relación convulsionada entre persona y comunidad, persona y economía, persona y técnica, persona y surgimiento social.

Su interés por la formación de este tipo de hombre y comunidad se fue gestando y definiendo con el tiempo como una tarea específicamente pedagógica. Este sentido de formación del hombre nuevo lo toma como medio para superar la masificación como problema pedagógico. Enfocándolo desde un punto de vista axiológico, lo describe como la incapacidad de vivir una relación personal en valores, derivada de la falta de vínculos orgánicos, dentro del gran organismo de vinculaciones, en todos los órganos (Sosa-Carbó, 2000, p.100).

Es por ello que, según expresa, para que el hombre pueda llegar a ser él mismo, necesita indefectiblemente de la mediación de otro: de esta forma entiende al vínculo, como lo que permite integrarse a esa realidad y a la vez incorporarse a su propio ser. No solamente intenta rescatar la problemática que, frente a los formidables desafíos de la posmodernidad, se les presenta a los educadores de hoy, a quienes tienen la tarea de educar, sino que, sin dar formulas mágicas, como tampoco recetas rápidas, señala objetivos y caminos que seguir, dejando un amplio margen para la propia búsqueda y para la inmensa variedad de situaciones personales y sociales.

En realidad, define al hombre nuevo —en este caso, el educador nuevo— como la personalidad autónoma, de una gran interioridad, que posee una voluntad y disposición permanentes de decisión. Persona que, con el fin de lograr una mayor apertura de elección, es *responsable* ante su propia conciencia e interiormente libre, y que fundamentalmente está alejada tanto de una estricta esclavitud a las formas como de una arbitrariedad que no conoce de normas.

El aporte del educador consistirá en ayudar para que, en libertad, el educando conozca, asuma y realice en plenitud el proyecto de su propia vocación humana. De esta manera, educar redundará en servir desinteresadamente a la singularidad y originalidad de cada uno, teniendo como actitud fundamental el respeto por cada hombre, por cada destino humano, por cada manera de ser y por los diferentes talentos.

A partir de estos conceptos, queda fundamentado en la realidad de cada educador estar llamado a ser él mismo, a desarrollar originalmente todos sus talentos y a realizar en plenitud su existencia única e irrepetible. También se desprende que es fundamental respetar la misión, la originalidad y las necesidades del otro, ya que si es intención que reine la confianza, deberá existir apertura de corazón, sin violentar la libertad.

Por esta razón, será el propio educador quien renuncie a moralizar y a enjuiciar, a mantener una relación estrictamente técnica, que sólo se limite a diagnosticar y a dar recetas, y que, por el contrario, busque ir al interior y despertar las potencialidades del otro. De esta manera, la tarea del educador se verá gratificada y podrá lograr además que en su presencia el educando se sienta comprendido tal cual es.

El P. Kentenich enfatizaba, en una de sus conferencias, la riqueza y reciprocidad del proceso educativo. Según su opinión, el verdadero educador es aquél que no se aburre jamás, pero —aclaraba— siempre y cuando

asuma su labor pedagógica con el impulso interior de toda su persona, aunque este impulso sea más fuerte en unos que en otros.

Referencias

- Estrada, Á. (1991). *Propuesta pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Patris.
- Guitta, M. E. (1999). *Educación y valores en adolescentes de la posmodernidad desde una perspectiva personalista*. Trabajo de tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Grupo de Investigación Pedagógica del Centro Pedagógico Kentenich. (1992). *Educando. Actitudes del educador*. Córdoba, Argentina: Patris.
- Grupo de Investigación Pedagógica del Centro Pedagógico Kentenich. (1996). *Educando. La autoridad como camino de encuentro educativo*. Córdoba, Argentina: Patris.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Kentenich, J. (1991). *Pedagogía Schoenstattiana para la juventud. Líneas Fundamentales*. Colección Grandes Jornadas. Santiago de Chile: Patris.
- Presidencia de la Nación. (2007). *Ley No. 26.206. Ley de Educación Nacional*. Recuperado desde http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley_de_educ_nac.pdf
- Sosa-Carbó, H. (2000). *El desafío de los valores. Aportes de J. Kentenich a la pedagogía actual*. Buenos Aires, Argentina: Educa.
- Tedesco, J. C. (1987). *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Universidad Católica de Córdoba. Centro REDUC. (2001). *Estado de la investigación educativa. "Enseñanza media: realidad y desafío"*. XII Encuentro de Investigación Educativa, Córdoba, Argentina.

Lecciones aprendidas en gestión educativa y escolar

Pilar Pozner*

Actuar es tomar la iniciativa, comenzar, conducir, gobernar, poner en movimiento, dar lugar a que algo nuevo comience.

Hannah Arendt (1993, p. 201)

Políticas educativas de descentralización y autonomía

Hasta fines de los años setenta del siglo XX, la administración educativa centralizada era considerada como una manera eficiente para sustentar la expansión de los sistemas educativos nacionales. Fue a partir de los ochenta que surgieron los postulados para modificar este patrón organizativo —predominante prácticamente en el mundo entero— como un elemento central en las políticas educativas y pasó a revisarse la modalidad centralizada y verticalista, vigente hasta ese entonces, de ordenar, gober-

* Maestría en Educación en la Universidad Iberoamericana (México); Directora Académica del Centro de Estudios en Gestión Educativa y Escolar (Buenos Aires, Argentina); consultora y formadora de equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes; profesora. Correo electrónico: pilarpozner@fibertel.com.ar; www.pilarpozner.com.ar

nar y administrar el sistema educativo. Hasta ese entonces, las decisiones tomadas por el nivel central impregnaban y pretendían incidir en las de todos los actores del sistema: el organismo central, a nivel nacional, se ocupaba del financiamiento, de la elaboración y administración del currículo, de la contratación del personal docente y administrativo, de la elaboración de las diversas normativas y también de implementar, supervisar y controlar su cumplimiento. Las diferentes provincias, jurisdicciones y/o ámbitos territoriales –según los países– y sus respectivos organismos, únicamente tomaban las directivas y encaraban su aplicación.

Desde la década de los ochenta y noventa, numerosos países comenzaron a renovar esta organización y gobierno de la educación. Entre las razones que llevaron a los ministerios, secretarías y sistemas de educación a asumir decisiones de este tipo, se pueden identificar: el reconocimiento de la imposibilidad de administrar un sistema muy extenso y de la necesidad de modificar una estructura ya anacrónica, con insuficiente posibilidad de comunicación de los niveles centrales con las unidades escolares y ninguna oportunidad de intercomunicación entre las escuelas mismas. Se asumió como condición prioritaria la revisión del sistema verticalista para impulsar y potenciar más y mejores aprendizajes de niños y jóvenes, y esto requería ampliar la delegación de la toma de decisiones y las funciones a los niveles de base, a nivel local, devolviéndole a la escuela su autonomía para que pudiera asumir, con responsabilidad y proyecto, el trabajo de concretar los aprendizajes que la sociedad le delegaba.

En la actualidad, una de las premisas básicas de estas políticas es que *sólo pueden obtenerse aprendizajes de calidad con equidad si se logra desarrollar una gestión efectiva en el nivel de cada escuela*. Esto implica considerar que una educación de calidad precisa una gestión escolar más autónoma y profesional por parte de los equipos directivos, más apoyo a la escuela y menos control burocrático del poder central.

Por todo ello, hoy se considera que la distribución del poder y la delegación de funciones a la unidad educativa en asuntos relacionados con el ejercicio del poder –tanto en temas de administración como en las cuestiones pedagógicas– posibilitará a las escuelas el aumento de la capacidad creativa, de innovación y de experimentación; el aumento de la autonomía en la toma de decisiones; la disminución del control burocrático; la mayor participación e involucramiento de toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la delegación de funciones promoverá una mayor calidad de los procesos y resultados académicos, más eficiencia, mayor democracia e igualdad de responsabilidades para la gestión escolar. Otra modalidad de “hacer escuela” diferente de la conocida (Pozner, 1995).

Desde otras ópticas, muchos han sido los estudios, las propuestas y los actores que se han preocupado por llevar adelante propuestas innovadoras, relacionadas con las prácticas de la enseñanza, que visualizaban a la escuela como institución y como mera sumatoria de aulas. Por ejemplo, Antonio Bolívar ha analizado los estadios, movimientos, olas que tomaron como foco al centro educativo en la búsqueda de la calidad educativa e indagaron qué variables o factores podían contribuir a ella; menciona los estudios de las escuelas eficaces, los de mejora de la escuela, los de reestructuración escolar, los de desarrollo basado en el centro, etc. Ha habido revisión de estos movimientos, críticas externas y reconceptualizaciones internas. Bolívar (1999, p. 43), retomando a Murphy, afirma que la investigación sobre escuelas eficaces ha aportado por lo menos cuatro lecciones aprendidas, que son de gran valor:

- ◆ Poner en crisis la supuesta impotencia de la escuela para reducir la influencia de los contextos familiares, mostrando que todos los alumnos pueden aprender dadas las condiciones y el apoyo apropiados.
- ◆ Reconocer el centro escolar como responsable del aprendizaje (o no progreso en el aprendizaje) de los alumnos/as, incrementando la autoestima profesional de directivos y docentes.

- ◆ Aceptar que la calidad de la educación sólo puede ser juzgada con referencia a los resultados alcanzados por todos los alumnos, valorados en términos de equidad (poder compensatorio de la escuela).
- ◆ Destacar la importancia de un trabajo conjunto, fruto de un sentido de comunidad y visión compartida del centro.

La visibilidad que la escuela ha ido alcanzando en estas décadas la focaliza como unidad de análisis, de intervención en los procesos de mejora y transformación educativa. En concordancia con ello, otros actores educativos han cobrado mayor relevancia: en primer término, los directivos que están al frente de las instituciones y, más recientemente, los niveles o la concepción de la misma supervisión. Pero lograrlo no es sólo responsabilidad de cada escuela como se expondrá más adelante.

Tres ámbitos de gestión educacional interdependientes

El modelo clásico de la administración diseñó eslabones de jerarquías: a cada función le correspondía una línea de control sustentada en normas homogéneas, formales y externas. La jerarquía concebida como control desatendió el desarrollo del compromiso por la calidad del trabajo, que se tradujo, en realidad, en un debilitamiento de la calidad en las organizaciones, en una ajenidad a las mismas y en la falta de responsabilidad con relación a los procesos y resultados educativos, como lo expresa Block (1987), en su excelente libro donde estudia las creencias arraigadas en nuestra vida, las cuales provienen del modelo burocrático: “la esencia del modo burocrático es no asumir responsabilidades por lo que está pasando” (p. 34). Por otra parte, la jerarquía como control desalentó la oportunidad de incluir la creatividad y el criterio de los sujetos, así como la de formar una ética de la responsabilidad en cada espacio del sistema.

Este modelo fue cuestionado por las nuevas perspectivas educativas, que plantearon, entre otras cuestiones, un nuevo modelo de concebir el sentido, el funcionamiento y la dinámica de las organizaciones: la gestión institucional y la gestión escolar. Desde este nuevo planteamiento se supone que estos tiempos de gran dinamismo y cambios exigen desarrollar en plenitud las capacidades del ser humano, las redes de colaboración, la construcción de criterios que contemplen los grandes propósitos institucionales y que son imposibles de decretar. Los imprevistos son grandes y no pueden reglamentarse. Por ello, es tan relevante generar comprensión compartida, que impulse el sentido del trabajo y desarrolle criterios para poder dar respuestas a problemas inminentes, urgentes y desconocidos.

Desde esta perspectiva, descentralización implica redistribución y desconcentración. La *redistribución del poder*, la mayor *autonomía* cedida a las escuelas y los procesos de *delegación* cobran impulso otorgando a las distintas instancias del sistema otras funciones y desafíos. La búsqueda es alcanzar otros logros de formación y resultados académicos, a través de medios y desarrollos más democráticos que suponen relaciones horizontales y apelan a renovados compromisos y responsabilidades. Para el alcance del logro esperado, y de acuerdo con la experiencia acumulada en los países donde las reformas de descentralización llevan realizándose hace más tiempo, se ha instado a ser rigurosos en la redefinición de las tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de los sistemas educativos: *central, intermedio y local*.

Este presupuesto se respalda en el entendimiento de que todos los niveles concretan política educativa, ya sea de nivel macro, de nivel meso o de nivel micro. Todos construyen, diseñan y desarrollan política educativa. Poco a poco, se asume que no se trata de aplicar decisiones en una pirámide descendente. En este esquema de reorganización se hacen visibles más niveles de actores que toman decisiones; ya no sólo existen en el nivel central. Así, se destacan el nivel intermedio o de supervisión y el nivel institucional. Ambos aumentan el nivel de visibilidad para todos

los actores del sistema, primordialmente los supervisores y los directores y las directoras de escuela. Se comprende así que la escuela precisa más autonomía para identificar sus necesidades y proyectos de resolución, a la vez que se la promueve para que asuma nuevas responsabilidades y mayor protagonismo.

En el campo educativo, *gestión educativa* y *gestión escolar* son dos conceptos que reconfiguran las políticas educativas de un país o de un Estado, a nivel estatal y federal, o a nivel nacional y provincial, según la denominación en cada país. El primero, la gestión educativa de nivel macrosocial, y el segundo, la gestión escolar a nivel micro, implican y nombran a las prácticas que cada plantel escolar o de cada institución educativa lleva adelante adecuando los modos de alcanzar las políticas educacionales según las particularidades de su contexto.

El nivel central de gestión

El nivel central o gestión educativa establece prioritariamente las políticas básicas y rectoras que aseguren una educación básica para todos, de calidad y con equidad. Debe, asimismo, propiciar y diseñar la actualización del currículo de contenidos mínimos, asegurar y distribuir el grueso de los recursos financieros. Debe crear estrategias globales para el monitoreo y seguimiento de los avances y retrocesos y ocuparse de perfilar las políticas e iniciativas de formación y actualización de todos los docentes, profesores, directores, supervisores, funcionarios de altos mandos, etcétera, para que como profesionales puedan concretar la educación que la sociedad le demanda a las escuelas.

Fundamentalmente, este nivel de gestión (educativa) involucra la toma de decisiones y el gobierno de la educación a nivel estatal y federal. *Gestión institucional* no es un nuevo nombre para la administración, ni para la

planificación, sino que puede ser concebida como nueva forma de comprender y *pilotear* el sistema educativo. Gestión educativa o institucional se vincula con la gobernabilidad y con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. La gestión educativa tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario, en cada función específica y con la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Supone, al mismo tiempo, dismantelar los acercamientos simples para asumir la complejidad; examinar la concepción de las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como circuitos abiertos de acción que expandan procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno y siempre con restricciones para tener en cuenta.

El nivel de gestión intermedio

Es la instancia que vela por generar una interacción fructífera entre los otros dos niveles; es el nivel de la supervisión y otros servicios de apoyo y asesoría con que cuentan los sistemas educativos. Los equipos de supervisión y de apoyo tienen la responsabilidad de ser eficientes comunicadores de las políticas educativas, a la vez que expertos conocedores de las situaciones y problemáticas de la zona de supervisión, para llegar a la concreción de logros. Son considerados como agentes al servicio de impulsar el desarrollo de culturas de trabajo docente más autónomas e interdependientes, capaces de propiciar aprendizajes significativos para todos los estudiantes, así como de orientar a directivos y docentes para la elaboración del proyecto escolar, buscando que este confluya con las aspiraciones de la política educativa (que, desde esta perspectiva, apunta a la equidad, excelencia, calidad, comprensión, significación, democracia) y con la resolución de las principales situaciones institucionales. También tienen bajo su potestad el desafío de fortalecer la creación de múltiples espacios y experiencias de participación de la comunidad educativa, que

generen nexos y puntos de encuentro con docentes, equipos directivos, familias y otros actores sociales.

Para lograrlo, el reto primordial de la supervisión residirá en superar las formas individualistas de trabajo y en contemplar la imperiosa necesidad de asumir una cultura de trabajo en los equipos de supervisores. Otro gran reto es el vinculado a poder sobreponerse a la costumbre del ritual de ocuparse sólo de lo “administrativista”.

En este sentido, también el nivel central y sus funcionarios tendrán que ser coherentes a la hora de redefinir las funciones y prioridades de la función de supervisión. Si se aspira a una supervisión con capacidad de trabajo educativo y pedagógico, gran parte del tiempo real de labor deberá estar destinado a tal función. Por ello, el sistema tendrá que redimensionar los pedidos, las urgencias, las solicitudes que den lugar al ejercicio de una supervisión educativa que apoye a las instituciones para que puedan ver sus problemas, las aliente a resolverlos y a reinventar nuevos tránsitos creativos y profesionales.

El nivel de gestión escolar

Es el espacio de las escuelas ya que, desde la óptica de este modelo de trabajo, también en las escuelas se toman decisiones a diario, minuto a minuto. El mayor cuidado en este nivel es no estar borrando, con las decisiones que se toman urgentes y de pie, aquellos principios y valores que se eligen cuando se visualiza lo importante y de largo plazo.

La gestión escolar involucra al conjunto de acciones y procesos relacionados entre sí, que emprenden el equipo de dirección y los docentes de una escuela para promover y posibilitar el logro de los propósitos pedagógicos por parte de su comunidad académica y educativa. Gestión escolar es la toma de decisiones en el ámbito de la escuela que tiene por

finalidad centrar, focalizar y aunar a la institución alrededor de propósitos compartidos, alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes; también le corresponde identificar los modos de influir positivamente en la vida de los estudiantes. Gestión escolar implica promover la *vida escolar significativa* de los estudiantes, de sus experiencias de aprendizaje. Así, gestión escolar es una búsqueda que tiende a reunir las decisiones cotidianas de corto, mediano y largo plazo y que constituye una política a nivel de la escuela. Es el centro educativo generando política de nivel micro, que se vincula con sus esfuerzos por dar respuesta a los nuevos desafíos, así como por gestar equipos pedagógicos y convocar a los directivos y supervisores con toda su capacidad y creatividad. Implica un cambio radical en el modo de *hacer escuela*, de concebir la acción de los actores educativos con roles de gestión.

Para ello se requiere de equipos de dirección y de supervisión y de apoyo, con capacidad para impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar los procesos de enseñanza a la generación de una experiencia escolar de calidad para poder elevar los resultados de aprendizajes. Visto desde otra perspectiva, gestión escolar es la capacidad de atender y renovar el repertorio de problemas por resolver, acorde con los desafíos de su tiempo.

Puede sostenerse que se presentan rasgos de gestión escolar —y no simple administración— cuando se observa, en los centros escolares, prácticas que se relacionan con tres tópicos básicos:

- ◆ se trabaja identificando problemas por afrontar en cada situación institucional específica;
- ◆ se busca la participación en la resolución de los problemas para encarar; y
- ◆ se busca plasmar aprendizajes a partir de lo que se realiza.

En definitiva, la gestión escolar interviene sobre la globalidad de la escuela, recupera la intencionalidad educativa, incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del campo educativo, construye procesos de calidad para lograr los resultados.

Lo medular es encontrar un equilibrio entre los dos extremos, distribuyendo minuciosamente participación y autonomía, autoridad y responsabilidad. Esto implica maximizar el aporte de las personas y optimizar los recursos en cada uno de los tres niveles, a fin de concretar la ambición de generar educación de calidad con equidad para todos los estudiantes. De hecho, la insuficiente o nula articulación entre estos tres niveles impediría el desarrollo de una estructura organizacional efectiva.

El desafío de la descentralización –en todo caso– es lograr la delegación de poderes y responsabilidades, de manera tal que implementar una estructura más dinámica que organizacional genere resultados académicos y de formación potentes y significativos. El eje principal de este modelo es volver a centrar a todo el sistema en su mandato social: *asegurar educación de calidad para todos*. El reto es lograr superar la lógica burocrática que contribuye a desvirtuar con sus rutinas el sentido de trabajar en el ámbito educativo. Hoy se trata de reconocer y ampliar la autonomía de las escuelas, de propiciar la red de apoyos que se requieren para poder asumirla, creando instancias sustentables de formación en servicio, que impulsen las capacidades y competencias profesionales y personales para asumir las nuevas visiones en los actuales contextos sociales, cambiantes inciertos y con altos niveles de vulnerabilidad e inequidad.

Sin duda, los contextos de los centros escolares en este siglo XXI son otros, presentan otros desafíos, otros problemas –nuevos, inusitados, inesperados e, incluso, disparatados–. Unos, urgentes; otros extremadamente complejos y dolorosos. Hoy, se hace necesario forjar una nueva sensibilidad para percibirlos, para captarlos, visualizarlos, construirlos,

entenderlos, comprenderlos; una sensibilidad para aprender a tratarlos y capacidad para resolverlos.

Estos tiempos exigen el desarrollo de una mayor *inteligencia emocional* (Goleman, 1996, p. 60) para no desbordarse ante este cúmulo de nuevas problemáticas sin respuestas, para poder insistir e intentar resolverlas, para llegar a consolidar prácticas profesionales que aborden las cuestiones que se presentan. Involucran, asimismo, el despliegue y la generación de una *inteligencia compartida*, porque lo complejo no se resuelve individualmente: se requieren resoluciones diseñadas entre varios; lo complejo es lo que está tejido junto, lo que no se puede separar y por eso requiere colaboración, trabajo en equipo, el pequeño aporte de cada uno..., todo aquello que genere la potencia de una respuesta a esa complejidad. Esta es una de las razones fundamentales de la necesidad del trabajo compartido. Se precisa otra forma de trabajar, de ser profesional, de ser docente, de integrar los equipos de supervisión, de ser director/a de escuela. Otro modo de *hacer escuela* y de imaginar escuelas que tengan posibilidad de resolver las actuales necesidades de formación de niños y jóvenes de educación básica. Se demanda así una *cultura de trabajo* en toda la amplia red del sistema educativo, con capacidad creativa, lúcida, fluida y con flexibilidad para construir respuestas profesionales a los desafíos de los nuevos tiempos. Se requiere de un centro escolar que eleve su percepción sobre los problemas, porque el riesgo es intentar resolver los problemas de hoy concibiéndolos desde las perspectivas de ayer.

Por otra parte, se requiere una escuela que tenga claridad sobre su propósito moral y democrático. Una escuela que cuente con la capacidad de ver la diferencia entre lo que es capaz de resolver y dar en el presente y lo que podría ofrecer manteniendo una visión de futuro de mejoramiento continuo y sostenido en el tiempo. Todo ello es necesario para aumentar el sentido compartido de la tarea de enseñar en las instituciones; este es el germen del compromiso de avanzar juntos por un futuro mejor. La escuela no puede generar sola este cambio paradigmático sino que nece-

sita acompañamiento profesional, respaldo y asesoría para generar otra calidad de saberes y confianza para involucrarse en esas transformaciones que impulsen otra *profesionalidad*.

Gestionar aprendizajes es mucho más que administrar

La cuestión más compleja es cómo crear y recrear organizaciones educativas donde las personas expandan sus aptitudes para crear los resultados que son precisos y desean; donde se cultiven nuevos patrones de pensamiento y acción; donde las aspiraciones individuales y colectivas puedan desarrollarse; donde las personas aprendan a aprender en su conjunto y de forma continua. En gran medida, el cambio que se aspira a plasmar reside en modificar las maneras de *hacer escuela* o los modelos organizativos que la sustentan, tanto en lo teórico como en las propias prácticas. Este cambio de un paradigma burocrático a otro más abierto al aprendizaje y la construcción de una verdadera comunidad académica requieren de otra conceptualización, de metodologías y de herramientas que auxilien y sostengan el nuevo trayecto por recorrer. Esto implica también el pasaje de una concepción de planificación estática y alejada de la realidad a una concepción más vital y estratégica del planeamiento pedagógico que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrollará. En primer lugar, el concepto de gestión incluye al de administración, pero es más amplio. Gore (1996) lo ha definido, entre otros autores, de manera magistral: “Gestión es un saber de síntesis, capaz de ligar conocimiento y acción, que vincula ética con eficacia, política con administración; en procesos que apuntan al mejoramiento continuo” (p. 22).

Gestión es acción, organización, liderazgo, búsqueda para plasmar cambios, aprendizaje y, asimismo, se refiere a la consideración de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar concibiendo a los docentes y funcionarios

como meros ejecutores cuando, en realidad, son sujetos que toman decisiones permanentemente. Desde esta óptica, la gestión está relacionada con la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre papel grupos de actividades. La gestión articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, en todos los niveles del sistema educativo. Esto incluye a los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a los gestores educativos.

Finalmente, el concepto de gestión se entrelaza con la idea de fortalecimiento, de integración y de retroalimentación del sistema. Gestión supone la interdependencia de:

- ◆ una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, organizacionales y sociales;
- ◆ prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno;
- ◆ integración de juicios de valor en las decisiones técnicas;
- ◆ formulación de principios útiles para la acción;
- ◆ reconocimiento de múltiples actores, en múltiples espacios de acción; y
- ◆ la compleja coexistencia, solapamiento y/o articulación de temporalidades diversas: personales, grupales y societales.

Una gestión situada en sus contextos

La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un modelo de administración escolar, extremadamente administrativista,

presente y enraizado en el pasado, hacia un modelo emergente en este presente y orientado hacia el futuro, más claramente centrado en lo educativo y pedagógico. En gran medida, el cambio que se quiere originar está en la posibilidad de modificar las maneras de hacer escuela y de pensarla, así como los modelos organizativos que la sustentan; sin duda, con la capacidad de ver y atender los problemas que se presentan hoy en las escuelas y sus contextos, es decir, una escuela situada en las coordenadas de su época y sus contextos vitales, que le permitan atender lo específico de cada institución. Para ello, a grandes rasgos, las prácticas cotidianas de la gestión demandan considerar algunos ejes con gran potencialidad profesional, a saber:

- ◆ Conocer lo que acontece en cada escuela e interpretarlo atentamente para reencontrar sentidos más actuales. Esto implica dar cuenta de lo que sucede –aun de lo diferente, de lo que irrumpe– para lograr comprenderlo, e involucra aprender a desnaturalizar lo que ocurre.
- ◆ Examinar la interpretación más conocida sobre la realidad educativa, revisándola para volver a percibir otras sutilezas que marquen radios de acción renovados y más amplios. A su vez, para esto, se impone actuar reuniendo lo que naturalmente se nos presenta como fragmentado.
- ◆ Potenciar la participación del colectivo docente, escuchando la palabra del que dice o percibe diferente, o de aquellas situaciones que se expresan de otro modo, lo que hace posible instalar nuevas interpelaciones que eleven el nivel de aspiración y el compromiso para resolver los problemas que se presentan.
- ◆ Organizar y llevar a cabo el conjunto de intervenciones para que sucedan los cambios necesarios y generar las condiciones para que estos sean posibles sustentablemente a lo largo del tiempo.
- ◆ Superar las lecturas abstractas, reconociendo lo que ocurre en esa situación institucional que siempre es específica y particular, para diseñar otros rumbos e imaginar futuros y metas, para identificar qué hacer hoy para avanzar.

- ◆ Recuperar la experiencia profesional –personal y colectiva– con conciencia, con reflexión, con inteligencia, y comprender nuestro involucramiento y responsabilidad en lo que pasa, aumentando la capacidad de hacer con otros y con proyecto compartido.

Prioridades estratégicas en tiempos de cambios y lecciones aprendidas

A modo de agenda de trabajo –o los énfasis de la misma– que concrete las aspiraciones de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y se asuma para avanzar en la gobernabilidad pedagógica de las escuelas y la profesionalidad de sus directivos, docentes, y supervisores, se puede sintetizar lo expuesto, en los siguientes puntos centrales:

Primero, el modelo de la administración escolar desconoció lo que era esencial, esto es, que *las relaciones de naturaleza pedagógica se encuentran en la base de la institución educativa*; la cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute de educación. Sin embargo, el cuestionamiento debe ser re-dirigido con más fuerza aun hacia el modelo que organiza prácticas y discursos. La tarea fundamental en el re-diseño de las organizaciones escolares es mostrar y trabajar con sus protagonistas cotidianos la disociación existente entre lo *específicamente pedagógico* y lo *genéricamente organizacional*.

En segundo lugar, esto supone concebir que el punto nodal de las transformaciones educativas esté en que posibilitemos y trabajemos por una gestión integrada de cada centro educativo, y más aun, en la escuela y en cada nivel del mismo sistema educativo. Sólo una profunda transformación de la forma de trabajo –y sus representaciones– en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones para avanzar hacia los propósitos estratégicos que lo están desafiando. Finalmente, la apuesta es a mudar un modelo organizacional y profesional que venía fracasando cualitativamen-

te en sus respuestas a viejos problemas, un sistema envejecido, vaciado y anómico, un modelo organizacional que no tiene ya oportunidades de responder a nuevos interrogantes. Para ello, es necesario tomar conciencia de la responsabilidad social y la urgencia de generar un sistema educativo democrático, con equidad, solidario, capaz de distribuir inteligencia colectiva entre niños y jóvenes, considerando además que para muchos la escuela es la única agencia social que aún está abierta a todos.

En tercer término, dar lugar a un poder más distribuido, un poder-hacer entre todos. Esta concepción habilita una amplia red de sujetos aprendientes, nuevamente con potencia para ir generando esa otra profesionalidad. En lo individual y como colectivo profesional, la escuela necesita apoyo y acompañamiento. Se requieren activos partícipes de este proceso de innovación que apunte a la mejora sostenida, sistemática e incremental (paso a paso) de los aprendizajes de todos los alumnos. Hay que brindarle a las escuelas, a cada escuela y a sus profesionales, la oportunidad de generar y generarse una experiencia escolar que considere a esa misma experiencia como el modo de influir positivamente en la vida de los estudiantes. Una escuela que cuente con la capacidad de ver la diferencia entre lo que es capaz de resolver y dar en el presente y lo que podría ofrecer manteniendo una visión de futuro de mejoramiento continuo y sostenido en el tiempo, de atención a las poblaciones vulnerables, de inclusión de las diversas subjetividades, es decir, de la capacidad de sentir y hacer por los problemas sociales que entran cada día a las escuelas.

En cuarto lugar, se necesita impulsar *culturas de trabajo* en toda la amplia red del sistema educativo con capacidad creativa, lúcida, fluida y con flexibilidad para construir respuestas profesionales a los desafíos de los nuevos tiempos. Se requiere de un centro escolar que eleve su percepción sobre los problemas, porque el riesgo es intentar resolver los problemas de hoy concibiéndolos desde las perspectivas de ayer. Se precisa una escuela que tenga claridad sobre su propósito moral y democrático y que sepa cómo llevarlo a cabo.

Por último, cuando el cambio —tanto social como educativo— es tan grande, requiere tiempo e intencionalidad para ser comprendido, para poder involucrarse en él con decisión. *Hemos aprendido algunas lecciones* en el recorrido ya transitado, que obran a modo de prioridades para trabajar a partir de la experiencia, con una clara intencionalidad de transformar nuestras y sus propias prácticas. Para ello, también se requieren estrategias claras de formación continua y sostenida para avanzar de un modelo a otro, sabiendo ya que *no todo cambio es mejora*. Vale la pena reflexionar sobre qué nos hace falta para avanzar y darle sustentabilidad a este modelo de redistribución del poder de acción.

Desde la perspectiva que se viene desplegando, pueden señalarse, a modo de grandes mojones, algunos criterios de trabajo prioritarios que atiendan el desafío de potenciar nuevas identidades y cuadros profesionales, lo que impone superar la racionalidad instrumental y ampliar la mirada para construir medidas menos aisladas y más holísticas que apunten a elevar la calidad de la enseñanza, a saber:

Centrar a las instituciones educativas y a sus actores en lo pedagógico, propiciando múltiples espacios continuos y sistemáticos de formación en saberes y competencias claves, con directivos, supervisores y equipos de apoyo a las escuelas; ampliando la capacidad profesional de pensamiento, acción reflexiva y sensibilidad para percibir los problemas sociales en los actuales escenarios, así como el abanico de estrategias que tienen potencia para generar más y mejor educación.

Alentar y formar para el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable, a fin de elevar la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas. La información sistemática sobre aspectos relevantes de la vida de las escuelas puede ser una buena estrategia de profesionalización, por un lado, y, por otro, un instrumento central de su gestión, concebida en el marco de procesos de mejora y aprendizaje, que toma decisiones y rectifica rumbos.

Apoyar a las escuelas y asumir la necesaria interacción entre niveles del sistema. Desarrollar creativas instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema, superando las reuniones formales

poco fructíferas, en las que nada se encuentra con nada y nadie con nadie. La organización de estrategias y escenarios de interacción entre escuelas, proyectos, actores, que rompa el aislamiento, enriquezca el acervo de conocimientos y pueda contribuir a liderar la visión y el propósito moral que se busca plasmar, como así también a elevar la capacidad de las instituciones de mirarse a sí mismas y acrecentar la reflexión.

Reconocer como obstáculo la actual sobrecarga administrativa de las escuelas, fundamentalmente de directores y supervisores. Es prioritario superar el paradigma del control para que se puedan asumir nuevos roles que se centren en la gobernabilidad pedagógica de las distintas instancias. Esto supone revisar las normativas, ordenarlas y hacerlas más coherentes y generar reglas de juego claras para consensuarlas con cada uno.

Habilitar el trabajo en equipo –las culturas colaborativas– y potenciar el desarrollo de redes interinstitucionales, esto es, integrar la comunicación vertical con la habilitación de redes y equipos de trabajo que involucren a distintos actores, entre ellos, escuelas con problemáticas similares que se encuentren para compartir sus premisas, sus diagnósticos y sus experiencias; equipos de dirección de diferentes escuelas, equipos de supervisión de una zona; promover instancias de trabajo colectivo entre los docentes que pertenecen a un mismo establecimiento, lo que posibilita superar la tradición del ejercicio profesional individualista y gestar otras conceptualizaciones y prácticas profesionales colectivas. De lo que se trata es de enfrentar un futuro incierto y sus problemáticas acompañando la clarificación de objetivos, impulsando acuerdos y consensos, reconociendo metas para ampliar el espíritu de emprendimiento, la creatividad y el compromiso.

En síntesis, la tarea en la expresión magistral de Maxime Green, citado en Maclure y Davies (1994):

Parece un continuo ataque a lo desarticulado, un esfuerzo deliberado por formar, expresar e iniciar. Demasiado a menudo, el pensamiento desapasionado cae en la racionalidad técnica, regida por normas, dirigidas hacia situaciones cerradas y controladas ... La combinación de pasión con reflexión evoca imágenes de cosas incompletas, de pregun-

tas sin contestar, de deseos incumplidos. Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro del torbellino de acontecimientos. Significa darse cuenta de que hay hechos y acontecimientos que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellos (p. 103).

Referencias

- Aguiar, H. (2007). *El futuro nos espera. Políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Arendt, H. (1993). *La vida del espíritu*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.
- Block, P. (1987) *El manager fortalecido. Pautas para desarrollar una conducta autónoma en la empresa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Day, C., May, C. y Whitaker, P. (2002). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid, España: La Muralla.
- Fernández-Aceytuno, J. (2009): *Gestión en tiempos de crisis (o cómo darle la vuelta a la tortilla)*. Barcelona, España: Ediciones Deusto.
- Ferreira, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: J. Vergara Editor.
- Gore, E. (1996). *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

- Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Gestión Institucional. (2001). *La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación - Programa Nacional de Gestión Institucional.
- Peñalver, O. (2009). *Emociones colectivas. La inteligencia emocional de los equipos*. Barcelona, España: Alienta Editorial.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, España: Morata.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pozner, P. (1997). *La profesionalization des fonctions des personnels d'encadrement des systèmes éducatifs en Amérique Latine en Piloter les Systemes Educatives en Evolution*. Colloque International, Poitiers-France.
- Pozner, P. (Ed.). (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO-Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Pozner, P. (Ed.) (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México: OEI-AFSEDF.
- Pozner, P. (2008). Desafíos para avanzar en la gobernabilidad pedagógica en América Latina. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la calidad*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.

Comunidades de aprendizaje: una experiencia colombiana para entornos educativos

Carlos Andrés Muñoz Sandoval* y Vidal Garzón Vanegas**

Contexto

Panorama educativo colombiano

En Colombia, la educación es constitucionalmente un servicio público y un derecho de los colombianos, obligatorio entre los cinco y quince años de edad, siendo gratuita en las instituciones estatales; esto comprende desde el nivel de primaria hasta el nivel de la secundaria o bachillerato. Por tanto, es el Estado quien debe velar por su calidad, sus objetivos sociales y su acatamiento.

* Sociólogo e investigador de la Universidad Santo Tomás, integrante del grupo de investigación Ustalingua del Instituto de Idiomas Fray Bernardo de Lugo de la Universidad Santo Tomás y coinvestigador del proyecto interinstitucional *Experiencias de comunicación y desarrollo sobre medioambiente en la región Andina de Colombia*. Correo electrónico: camsfun_@hotmail.com

** Docente de posgrado y pregrado en Facultades de Administración de Empresas e Ingenierías en asignaturas relacionadas con la gestión de la calidad, organización empresarial, emprendimiento y organización de empresas de economía solidaria. Investigador con experiencia en la gestión de proyectos de investigación. Par evaluador de proyectos de investigación en distintas universidades locales, actual coordinador editorial y asesor de revistas científicas indexadas en la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: vidalgarzon@hotmail.com

Esta medida comenzó a regir desde el año de la actual Constitución nacional, hace tan sólo dos décadas (Constitución Política de Colombia, artículo 67/1991), ya que la Constitución existente desde 1886 señalaba sólo su gratuidad en el nivel básico primaria pero no su obligatoriedad y, además, la calidad de esta educación no era un tema relevante (Constitución Política de la República de Colombia, artículo 41/1886).

En este sentido, en 1996 se generó el primer Plan Decenal de Educación de carácter participativo, desde el cual se promovió fundamentalmente la integración de las instituciones escolares buscando que los educandos pudieran continuar su educación pasando del nivel primaria al nivel de secundaria o de bachillerato. Para este momento, el derrotero del cambio era paradigmático pues se concebía que el “momento histórico nacional y mundial nos coloca ante la certeza de que una apuesta al futuro de la nación y su gente es una apuesta por la educación” (PND 2006-2016).

Así, el segundo y actual Plan Decenal de Educación 2006-2016 aprovecha la experiencia e impacto del primero y comparte con este el “propósito de ser provocadores y motivadores para que la educación siga estando, pero cada vez mejore su posición, en las agendas pública, institucional, mediática y ciudadana” (www.mineducación.gov.co), con la característica particular de que en esta ocasión retoma un objetivo constitucional de la educación en el país: su calidad.

Para el gobierno nacional, la educación debe caracterizarse por su calidad, lo cual se objetivaría cuando “todos o la gran mayoría de los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de competencias para realizar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el mundo productivo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 24.). Estas *competencias* devienen en una enseñanza como proceso educativo y por tanto, como una constante a lo largo del ciclo de vida de un individuo para su desarrollo en creciente complejidad y especialización.

Lo anterior marca un cambio de paradigma fundamental en el sistema educativo colombiano, pues se presenta la transición de un aprendizaje memorístico hacia un aprendizaje enfocado en “la adquisición del conocimiento y su aplicación a situaciones de la experiencia personal, social y laboral” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 27).

Para comprender este *telos* de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el país, se define competencia como

un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad, así como de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 25).

Por esta razón, estas competencias se convierten en el fundamento transversal de los currículos, definidos autónomamente por las instituciones escolares, esperando que impacten en los diversos escenarios de los sujetos sociales que hacen parte de procesos educativos institucionalizados y no institucionalizados, como lo son el entorno académico, la vida social y el desempeño laboral.

Ampliando el tema de las competencias en educación, estas se centran en competencias básicas, competencias ciudadanas y competencias laborales. Las primeras son concebidas como

el fundamento sobre el cual se construyen aprendizajes a lo largo de la vida. Son principalmente competencias comunicativas (comprender y producir textos escritos y hablados y utilizar lenguajes simbólicos), competencias matemáticas (formular y resolver problemas usando conceptos numéricos, geométricos y medidas estadísticas), y competencias científicas (formular y comprobar hipótesis y modelar situaciones naturales y sociales utilizando argumentos científicos)... (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pp. 25-26).

Además, las instituciones escolares deben sumar a su labor en las competencias básicas, las competencias ciudadanas, núcleo común de todos los niveles educativos.

En la actualidad, el concepto de competencia se ha nutrido gracias a los procesos de la globalización, por lo que se ha comenzado a trabajar competencias en lengua extranjera y en tecnologías de la información y la comunicación.

Frente a estas condiciones estructurales para las instituciones educativas, por otro lado, se construyeron estándares de educación para que permitieran establecer un mínimo común para todos los educandos denominados

estándares de oportunidades para aprender que aunque no se relacionan directamente con los resultados de los estudiantes, fijan los criterios de calidad de los insumos, los agentes, los procesos y los ambientes que son necesarios garantizar para que se alcancen o superen los estándares básicos de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 27).

Además de lo anterior, se plantean unas condiciones internas de las instituciones en las que los diversos estamentos tengan una participación más activa frente a sus educandos o hijos (interdependencia de los estamentos de la comunidad educativa) ya que, para el caso de los docentes, demanda de la necesidad de promover “el aprendizaje autónomo mediante la utilización de estrategias pedagógicas efectivas, lo que implica capacidad para utilizar en forma efectiva el conocimiento pedagógico acumulado e incorporar las necesidades y recursos del entorno” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 27).

En resumen, los diversos estamentos comienzan a interactuar, cada uno como “miembro activo de una *comunidad de aprendizaje* [cursivas añadidas], lo que exige el desarrollo de competencias para relacionar su trabajo con el proyecto institucional, comunicarse con otros y solucionar problemas en grupo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 27).

Panorama educativo del municipio de Facatativá (Departamento de Cundinamarca) y las comunidades de aprendizaje

Colombia está dividida político-administrativamente en 32 departamentos y estos a su vez en municipios, los cuales conforman un gran grupo de 1.070 municipios, siendo su capital la ciudad de Bogotá.

En este panorama, el departamento de Cundinamarca es el más importante ya que el estar en la región Andina del país, lo convierte en el departamento con mayor variedad de climas y biodiversidad del país, gracias a su variada topografía, y demográficamente, en el de mayor densidad poblacional (DANE, 2005) conteniendo el 74% de los colombianos.

Es así como el municipio de Facatativá, ubicado en este departamento colombiano, en su Plan de Desarrollo Municipal *Renovación en serio para Facatativá 2008-2010*, tiene como visión garantizarle a sus estudiantes competencias con calidad educativa en la medida en que identificaron, a través de un diagnóstico participativo, baja calidad de las instituciones escolares departamentales, deficiente desempeño de los estudiantes en las diversas pruebas nacionales, escasa participación de estos estudiantes en el mercado laboral, ausencia de direccionamiento de las instituciones de educación y precario énfasis de los programas educativos en Tecnologías e Inglés, como las problemáticas de alta y media intensidad en el municipio.

Un caso particular son las actuales pruebas ICFES¹ en las que se clasifican, con base en las categorías de *muy superior, superior, alto, medio, inferior* y *bajo* a las instituciones educativas del país. En el caso de las cuarenta (40) instituciones educativas del municipio de Facatativá, cinco (5) se

1 Las pruebas ICFES son pruebas de Estado que presentan los estudiantes de último grado de bachillerato (aunque también los pueden presentar estudiantes de otros grados o personas que ya lo hayan presentado) para poder acceder a la educación superior o universitaria, la cual, en Colombia, no es obligatoria, ni gratuita (véase www.icfes.gov.co).

ubican en la categoría de *muy superior*; dos (2), en la siguiente categoría *superior* y cinco (5), en la categoría *alto*. Lo que evidencia que el 67.5% de instituciones educativas del municipio se encuentran en las categorías de *medio*, *inferior* y *bajo*, respectivamente dieciocho (18), dos (2) y siete (7) (ICFES, 2010).

Con este panorama de la educación del municipio, la actual administración creó el programa *¿Quién no quiere la mejor educación para nuestros hijos...?*, en el que se hace énfasis en estrategias como ampliar el acceso a las tecnologías de la información y la educación para los educandos, aumentar la conectividad en las instituciones educativas, fortalecer las instituciones educativas departamentales, promover la cultura de la calidad de la educación y de los estándares de las competencias básicas en educación y, sobre todo, construir la sociedad del conocimiento a través de la creación de ambientes educativos tecnológicos y especializados.

En este contexto político-geográfico y educativo, se gestó el proyecto de comunidades de aprendizaje, el primero del país, que se enfocó en generar una metodología con la cual el Estado pudiera conservar su objetivo de la calidad educativa y salvaguardar los derechos constitucionales de los colombianos en cuanto a la educación.

Es así como el proyecto denominado *Prototipo de Comunidad de Aprendizaje desarrollado por la Universidad Santo Tomás*, después de los logros alcanzados, ahora hace parte del componente de la Red del Conocimiento de la *Renovación en serio para Facatativá*, constituyéndose en un elemento fundamental para estos ambientes de ciencia y tecnología, con el fin de apoyar el programa de CONEXIÓN TOTAL - RED EDUCATIVA NACIONAL.

Marco teórico y conceptual de las comunidades de aprendizaje

Los conceptos de comunidad y aprendizaje separadamente tienen connotaciones que pueden articularse de manera compleja en el continuo de la vida cotidiana; sin embargo, una comunidad de aprendizaje toma sentido si se contemplan las bases conceptuales de comunidad y el elemento procesual de la educación en un entorno definido, con actores, situaciones y eventos particulares.

En este sentido y desde la teoría del aprendizaje, Etienne Wenger, en 1998, retoma el concepto y redefine como comunidades de práctica (*community of practice*) a aquellos “grupos de personas que comparten un interés por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor a través de su constante interacción entorno a lo que les interesa” (traducción mía). Estas comunidades también han sido llamadas redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, grupos temáticos o clubes de aprendizaje, aunque Wegner (2006), más recientemente, las ha denominado sistema de aprendizaje social (*social learning systems*).

No obstante la intrínseca intencionalidad en esta definición y sus nominaciones, el elemento de intencionalidad en los sujetos involucrados no es indispensable para considerar a un grupo como una comunidad de aprendizaje ya que, en algunos casos, es evidente la intención, pero en otros no lo es y no es necesario que esta exista.

Ampliando esta aclaración, la existencia de las comunidades de aprendizaje no se define por su presencialidad o virtualidad, tampoco por su carácter formal o informal, o su localidad o globalidad e, incluso, ni siquiera se definen por el número de sus integrantes; por el contrario, para definir a un grupo como una comunidad de aprendizaje —ya que cualquier grupo puede ser denominado sociológicamente una comunidad—

debe presentarse la *interacción de tres elementos*: el dominio, la comunidad y la práctica.

El primero de ellos es denominado por Wegner el *dominio*. El dominio se define gracias a que los integrantes del grupo comparten un interés particular (tópico, tema o campo de conocimiento) y se comprometen con este, lo que permite que los integrantes de dicha comunidad reconozcan quién hace parte del grupo y quién no².

El otro elemento definitorio es la *comunidad*. Para lograr alcanzar el dominio o interés que relaciona a todos los miembros del grupo, estos deben reunirse para realizar actividades conjuntas, como compartir discusiones, ayudarse el uno al otro e intercambiar información.

Finalmente, la *práctica* es el tercer elemento identificador de esta forma específica de comunidad, puesto que el simple interés de los miembros del grupo en aquello que les interesa no hace, por sí solo, una comunidad de aprendizaje. Los integrantes de estas comunidades comparten una serie de recursos (experiencias, historias, herramientas y la manera de solucionar problemas) que ponen en juego en sus momentos de interacción. Estos *practitioners*, como los denomina Wenger (2003), se toman un tiempo para interactuar, lo que les permite apropiarse del conocimiento de los otros miembros del grupo para así alimentar su propio conocimiento sobre el tópico que les agrupa.

Con estos elementos se puede asir empíricamente una comunidad de aprendizaje o, en otro sentido, generar las bases para la configuración de una comunidad de este tipo, por lo que sus beneficios son múltiples

2 Para la detección primaria y amplia de estos intereses, la encuesta-entrevista aplicada se basó en la categoría de la motivación, núcleo de los procesos autónomos como lo son las comunidades de aprendizaje. Esta categoría surge de la teoría de la integración orgánica y se operacionaliza con base en cinco sub-categorías claramente definidas (Ryan y Deci, 2000); además, el instrumento aplicado ya ha sido validado con más de 3.500 encuestas aplicadas a comienzo del presente año, por lo cual puede garantizarse su validez.

ya que se relacionan con los negocios, las organizaciones, el gobierno, la educación, las asociaciones, el desarrollo de proyectos y la vida pública.

En general, se puede señalar que los individuos que conforman estas comunidades llegan a tomar la responsabilidad de *administrar el conocimiento que se necesita y se estructuran para ello*, sus características permiten la *circulación de información, alimentación y explicitación analítica del conocimiento haciéndolo más asible para determinados objetivos prácticos* y, además, *no tienen limitaciones estructurales ni formales para poder existir*, beneficiando a cualquier individuo de cualquier parte del mundo y ampliando sus impactos.

Por otro lado, además de estos beneficios, en las actuales condiciones democráticas de los países, gracias a la planeación participativa, las comunidades de práctica desde la esfera del *gobierno* permiten acercar de manera más óptima a las personas y a las instituciones estatales generando proyectos efectivos y eficientes. Un buen ejemplo de esto son las políticas públicas que han tomado fuerza en el mundo durante los últimos años para responder a necesidades sociales específicas y difíciles de detectar con las pasadas prácticas del ejercicio del gobierno.

En el *campo educativo*, también hay otros beneficios particulares, como la autoevaluación que las instituciones pueden hacer sobre su gestión de la educación, *lograr hacer de la educación formal un tema más cercano a los estudiantes al conectarla con las experiencias de estos y permitir trascender en el futuro de los estudiantes que hacen parte de las comunidades de aprendizaje*, puesto que en la mayoría de los casos continúan vinculados a ellas.

Sin embargo, en los procesos investigativos, la variable del entorno redefine la teoría, de manera que, en esta propuesta de comunidad de aprendizaje que surge como experiencia de referencia para el país se reconceptualizaron las categorías de Wenger según el objetivo que cada una desea alcanzar. Por tanto, la categoría dominio en este prototipo se denomina

intereses, la categoría de comunidad continúa denominándose de la misma manera, mientras que la categoría de práctica deviene en la categoría de *conocimiento*.

Conceptualmente, la categoría *intereses* se define como toda actividad, objeto, sujeto o lugar que tiene subjetivamente para el estudiante, en este caso, un valor positivo que define su acción en busca principalmente de disfrute, satisfacción, recompensa y congruencia con sí mismo. De la misma manera, la comunidad es definida como la co-presencia definida por la interacción de individuos con intereses homogéneos y, en este contexto, gracias a la co-presencia, se llegará a un conocimiento, es decir, al resultado de la interacción de intereses homogéneos de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje en espacios de co-presencia, objetivado de diversas maneras: orales, escritas, quinéticas, prácticas, entre otros.

Conceptualizados de esta manera los elementos teóricos de esta comunidad de aprendizaje, se pueden identificar empíricamente el interés y el compromiso que los actores sociales definen en aquellas temáticas, problemáticas o gustos que caracterizan a los integrantes de una comunidad establecida o con los cuales se pueden identificar a los individuos para propiciar la segunda categoría, su comunidad, es decir, que puedan compartir espacios específicos y determinados, por medio del desarrollo de actividades conjuntas, apoyo mutuo e intercambio de información, con el objetivo fundamental de generar la tercera categoría, el conocimiento, al desenvolverse en situaciones de interacción en las que cada actor social objetive sus experiencias y aprendizajes, colectivizándolas al ser compartido e integrándolas en el grupo como parte de su acervo cognitivo.

Estos tres elementos teóricos se establecieron como eje fundamental para detectar, conformar e incentivar el prototipo de comunidad de aprendizaje en entornos escolares en el país, dejando abierta la posibilidad de su

aplicación en otros escenarios como el deportivo, el recreativo, el productivo, el social, entre otros.

El modelo C.R.E.A. (actores sociales, metodología y fases del modelo)

Actores sociales

Dadas las bases teórico-conceptuales de esta experiencia pedagógica en Colombia, a continuación se presenta la propuesta del modelo generado y piloteado para motivar su aplicación, adaptación y enriquecimiento en otros contextos escolares de la región.

Con base en los anteriores planteamientos se llegó a la generación de un modelo para generar comunidades de aprendizaje denominado el Modelo C.R.E.A. (Comunidades de Reflexión y Enseñanza para el Aprendizaje), lo cual evidencia el móvil pedagógico y ético de esta experiencia en el ámbito educativo estatal del país; además, este tipo de comunidades se construyen desde la interacción, se crean y no se establecen o formalizan exógenamente.

Este modelo concibe que su origen son los *estudiantes*, con la presencia de dos (2) actores sociales fundamentales vinculados a este modelo: los *padres de familia* y los *docentes*. No obstante, el potencial de las propias comunidades puede llegar hasta otros sectores e instituciones más amplias y generar otros procesos.

Empero, el fundamento de este modelo de comunidad de aprendizaje son los estudiantes, desde los cuales surgirán beneficios para ellos mismos en la medida en que la comunidad se mantenga en el tiempo y se den las condiciones institucionales para su conformación y continuidad.

Para que esto sea posible, es necesaria la participación de dos agentes: los docentes y los padres de familia de los estudiantes, ya que son los que conectan el mundo social del niño con la comunidad, es decir, le brindan al estudiante, agente social en construcción, los elementos básicos y necesarios en los procesos de socialización formal del colegio e informal de la familia, para culminar en un ser integral que, además, dinamiza su propia comunidad de aprendizaje, lo cual implica una reproducción constante, una retroalimentación, de aquellas competencias de socialización que estos actores le brindan a los estudiantes.

Además de lo anterior, el sector del gobierno y el sector productivo son actores subsidiarios de las comunidades de aprendizaje en la medida en que se integren a la misma como lo hacen los otros actores (docentes y padres de familia). Esto en cuanto estos actores subsidiarios demanden de los docentes y padres de familia las características sociales para el actual hijo y estudiante que están formando como futuro ciudadano y trabajador.

En este sentido, ya existe un vínculo fuerte entre el sector del gobierno al demandar en las competencias básicas de los educandos elementos fundamentales como las competencias ciudadanas y las competencias laborales; sin embargo, este actor y el sector productivo no sólo deben demandar unas condiciones mínimas estandarizadas sino incentivar las propias comunidades desde su origen, con el fin de poder perfilar un interés común por el cual se desarrollen actividades y proyectos en pro de la cualificación y especialización, elementos claves en la actual sociedad del conocimiento.

Ahora bien, dado que se está hablando de actores, el de origen y los otros dos, en este modelo cada actor social debe tener una actitud vinculante

frente a cada uno de los tres elementos que conforman la comunidad de aprendizaje.

Así, los docentes, como los principales dinamizadores de las comunidades de aprendizaje, tienen el compromiso de identificar el interés de sus educandos a través de la detección de las temáticas, las problemáticas y los gustos que caracterizan a su grupo o subgrupos de clase. Esta aclaración es fundamental por la rica pluralidad de los entornos escolares en donde la característica más relevante en un solo salón de clase, por ejemplo, es la existencia de diversos grupos de estudiantes con intereses distintos y, de hecho, la posibilidad de que existan educandos con intereses compartidos por cada grupo, lo que enriquecería a cada subgrupo o comunidad de aprendizaje en su interior y demandaría de un denodado y sostenido esfuerzo por parte del docente para ubicar a dicho estudiante en el mejor grupo para él.

Sin embargo, los docentes deben garantizar que cada subgrupo o comunidad de aprendizaje³ desarrolle actividades conjuntas e incentivar el apoyo mutuo y el intercambio de información en los procesos regulares de sus clases, acordes con el currículo de cada grado de escolaridad y cada institución educativa, para potenciar los conocimientos, aprendizajes y experiencias que resultarán de la dinámica propia de cada comunidad de aprendizaje y aprovecharlas en beneficio del propio proceso educativo en el que se gestan.

Desde la perspectiva de los padres de familia, estos tiene un papel importante porque dada su relevancia social y vital en este ciclo de vida de los educandos, estos pueden identificar con mayor facilidad y naturalidad, en contraste con el escenario creado de las instituciones escolares, los gustos de sus hijos y pueden servir de canal de comunicación con los do-

3 En este modelo de comunidad de aprendizaje el número de sus integrantes no es factor discriminante del concepto, por lo que una comunidad puede ser tan grande como la generalidad de los intereses sobre los cuales se constituya.

centes para propender por la adecuada conformación de las comunidades de aprendizaje y su continuidad en los espacios informales y naturalizados de la vida cotidiana.

Por tanto, los padres de familia tienen el compromiso de estar en contacto directo con el docente para dar cuenta del dominio o interés de sus hijos y al mismo tiempo seguir de cerca su proceso de enseñanza-aprendizaje porque es en este contexto desde el cual el prototipo de comunidad de aprendizaje es incentivado.

De la misma manera, los padres de familia deben propender por brindar a sus hijos los espacios para actividades conjuntas en las que surgirán aquellos conocimientos individuales que, gracias a la interacción, se colectivizan y dotan de identidad grupal a la propia comunidad.

Pero el trabajo de los padres de familia no culmina aquí dado que sus hijos comenzarán a incorporar ese conocimiento, esas experiencias y esos aprendizajes compartidos que se reflejarán en su rol como hijos, por lo cual estos deberán estar atentos a detectarlos y compartirlos con los docentes, además de incentivarlos en sus hogares.

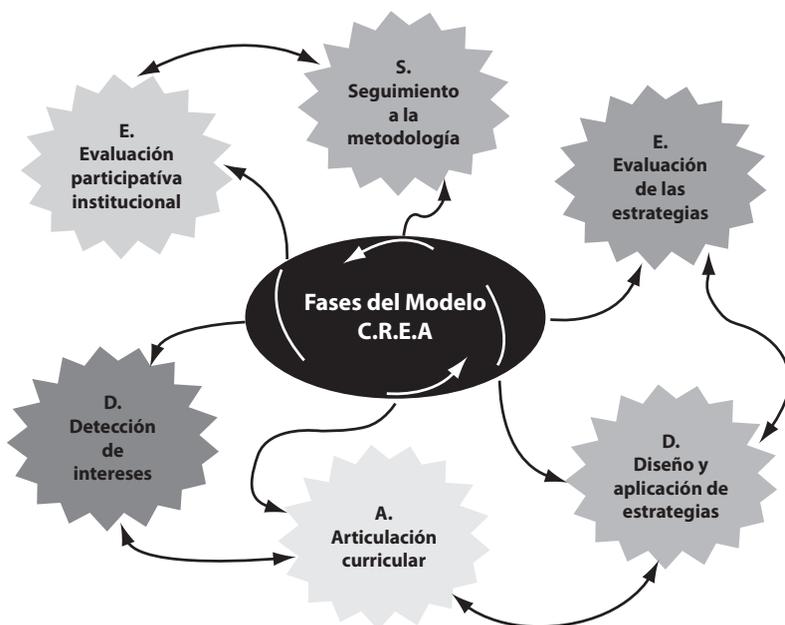
Al nivel de las instituciones educativas, el modelo presenta seis fases para que pueda implementarse la comunidad de aprendizaje en su interior. Estas fases del modelo C.R.E.A. son procedimentalmente conexas, pues acercan sucesivamente a los docentes hacia el horizonte que emerge del fomento de las comunidades de aprendizaje.

En este sentido y a manera de asociación, las fases de esta metodología se denominan E.D.A.D.E.S., pues es un crecimiento continuo el que caracteriza la generación de una comunidad en entornos escolares.

Como se representa en la figura 1, la estimulación para la conformación de las comunidades de aprendizaje en los entornos escolares que, de manera general, comienza con una *Evaluación participativa institucional*, luego presenta la fase para la *Detección de intereses*, vinculada directamente con la *Articulación curricular*, para lo cual es fundamental el *Diseño y aplicación de estrategias*, elaboradas por los docentes para los hijos-educandos, con un cierre de este proceso por medio de una *Evaluación de las estrategias implementadas*.

Finalmente debe establecerse el *Seguimiento a la metodología* de manera institucional, pues es el vínculo directo con la primera fase, lo cual permitirá su continuidad, redireccionamiento o reformulación.

Figura 1. Fases E.D.A.D.E.S. que estructuran el Modelo C.R.E.A.



Dada la intencionalidad de esta publicación, el detalle del modelo C.R.E.A. de sus fases y de los hallazgos del proceso investigativo será publicado póstumamente en una revista científica para su consulta.

Resultados

Después del proceso de trabajo de campo y de un seguimiento celoso a cada fase del modelo, se llegó a proponer algunas estrategias generales, tanto endógenas como exógenas, a la institución, dado que esta experiencia pedagógica fue la primera en su tipo y se debían establecer parámetros generales que apuntaran a la política educativa nacional.

Dentro de las estrategias se concibió que se debía facilitar institucionalmente el desarrollo de las actividades que demandaran las comunidades de aprendizaje en términos curriculares e infraestructurales y no dejarlo como una “clase más” en el currículo.

Promover la asesoría, capacitación y consultoría en herramientas Web 2.0 para los docentes del municipio con el objetivo de aprovechar la Red del Conocimiento municipal y potenciar la consolidación de las redes gestadas a través de los intereses compartidos o complementarios en todas las posibles comunidades de aprendizaje locales.

Sensibilizar continuamente a los padres de familia con respecto al proceso educativo de sus hijos con el fin de afianzar los lazos afectivos al interior de las familias y, al mismo tiempo, fortalecer los nexos con las instituciones escolares.

Generar, promover o articular las escuelas de padres o su figura sucedánea en las instituciones educativas del municipio para que actúen como órgano articulador y comunicante entre la institución educativa y los padres de familia en los procesos de sensibilización escolar.

Diseñar programas de capacitación que aborden la apropiación de competencias en los docentes con respecto a: didácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, orientación y solución de dificultades de aprendizaje, implementación de las TIC en procesos educativos, elaboración de prue-

bas para la evaluación del aprendizaje y gestión de estilos y estrategias de aprendizaje.

Capacitar al estamento docente en tecnologías de la información y la comunicación facilitando la apropiación de la infraestructura que brinda la Red del Conocimiento del municipio.

Incorporar gradualmente el Modelo C.R.E.A para la generación de comunidades de aprendizaje en las instituciones escolares del municipio, a través de una sola materia en un período académico determinado, ya que se demandan cambios curriculares sustanciales que afectarán el curso de las instituciones educativas.

Consolidar un órgano permanente de consejería en temas relacionados con el proceso educativo de los educandos del municipio, con profesionales expertos en temáticas de problemas de aprendizaje, inteligencia emocional y desarrollo cognitivo.

Dinamizar la Red del Conocimiento del municipio, a través de la configuración de los Ambientes de Ciencia y Tecnología, con el fin de estimular los vínculos y fortalecer sus nodos.

Mantener una política y establecer los lineamientos del plan de educación municipal para incorporar el compromiso institucional con respecto a la implementación de las comunidades de aprendizaje como alternativa para enfrentar las actuales problemáticas escolares de fracaso escolar y deserción escolar, problemas de convivencia, impacto en la comunidad y desempleo estructural de sus egresados.

Fomentar la participación activa del sector productivo en la Red de Conocimiento del municipio con el fin de conocer sus necesidades de oferta

laboral y focalizar los recursos para apoyar a las comunidades de aprendizaje en responder a estas demandas.

No obstante, la temporalidad de las estrategias propuestas (corto, mediano o largo plazo) depende de los compromisos y acuerdos entre las instituciones del municipio para garantizar las condiciones necesarias para desarrollar el Modelo C.R.E.A.

Reflexión

La educación en el país tiene actualmente la fortaleza de buscar la cobertura y la calidad en sus instituciones educativas estatales, por lo que la apuesta por indagar en todas las áreas vanguardistas de la educación, como las comunidades de aprendizaje, tiene el doble valor de, primero, buscar a toda costa el logro del cometido constitucional de la educación y, por otro lado, empezar a apoyar estrategias novedosas como la experiencia acá reseñada.

Por lo anterior, esta experiencia en el municipio de Facatativá, no sólo revela estos objetivos constitucionales, pedagógicos y éticos de las entidades gubernamentales para afrontar las demandas de la sociedad del conocimiento a la educación nacional sino una experiencia y un modelo que puede replicarse en otros contextos de la región, dadas las condiciones sociales, económicas y culturales que los países comparten, para generar procesos basados en comunidades de aprendizaje que no sólo fortalezcan el objetivo de calidad de la educación, sino que también generen tejido social desde la escuela hacia las familias y la comunidad, lo cual devendrá en capital social fundamental para los colombianos cuyas externalidades positivas se verán reflejadas en la disminución de las violencias y la generación de inversión extranjera gracias a la educación del capital de trabajo nacional.

Por otro lado, el aporte conceptual y empírico de esta experiencia se constituye en otro aspecto fundamental de la pedagogía colombiana, en su adecuación a las demandas del contexto global, ya que ofrece a la comunidad nacional, departamental, municipal y, especialmente, la regional, algunas herramientas para afianzar los lazos en materia educativa y fortalecer procesos en esta vía que coadyuven con el bienestar general de la población.

En esta vía es que la pedagogía en Colombia se puede señalar como un quehacer diario de miles de docentes que se construye en la praxis de cada clase y en la interacción cara a cara que dota de sentido a estas propuestas que logran vincular teoría y práctica, investigación y política pública, así como ciudadanos locales con ciudadanos globales.

Referencias

- Constitución Política de Colombia (1991). Título II. de los derechos, las garantías y los deberes, Capítulo I De los derechos fundamentales, Artículo 41.
- Constitución Política de la República de Colombia (Agosto 5 de 1886). Título III. De los derechos civiles y garantías sociales, artículo 67.
- Convenio de asociación SPC-110. (2009). Secretaría de Planeación (Gobernación de Cundinamarca) y Universidad Santo Tomás.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Proyecciones municipales de población 2005-2011 Sexo y grupos de edad*. Colombia: DANE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Visión 2019 - Educación*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Pacto social por el derecho a la educación del plan decenal de educación 2006-2016*. Bogotá, USAID-OIM.

Plan de Desarrollo Facatativá 2008 - 2011. *Renovación en serio para Facatativá.*

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 - 67.

Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia.* College of Education University of Illinois at Urbana - Champaign, USA (Ponencia).

Snyder, W., Wenger, E, & de Sousa Briggs, X. (2003) Communities of practice in government: leveraging knowledge for performance. *Public Manager*, 4 (32), 17-21.

Wenger, E. (2004). Improving the Practice of Management. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice, *Ivey Business Journal*, January-February.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice. A brief introduction.* Disponible en <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Supervisión, evaluación y calidad educativas en el contexto español*

María Antonia Casanova**

Revisando las funciones que, de forma general y en casi todos los países, tiene encomendadas la supervisión educativa, hay que convenir en que son muy similares en todos ellos¹. De forma genérica, puede afirmarse que los inspectores o supervisores² se encargan habitualmente de informar, asesorar, mediar, controlar y evaluar. En algún país, todavía conservan funciones relacionadas con la actualización permanente de los docentes, pero estas han desaparecido casi por completo del panorama internacional, al menos como encargo específico desde la Administración, ya que han sido encomendadas a otras entidades administrativas o académicas.

* Este artículo es una actualización y ampliación del publicado en el año 2005 con el mismo título en la Revista digital *Avances en Supervisión Educativa*, 1. Madrid: ADIDE.

** Inspectora Central del Ministerio de Educación (España); profesora de la Universidad Camilo José Cela (Madrid); Directora de Formación del Instituto Superior de Promoción Educativa (Madrid).

1 Para consultar la legislación básica sobre Inspección educativa en España, puede visitarse el sitio web: www.educacion.es. La actual Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), del 3 de mayo, dedica su Título VII a la Inspección del sistema educativo y, dentro del mismo, el Capítulo II, íntegro, a la Inspección educativa.

2 La denominación cambia según los países, pero la figura en el sistema educativo y las funciones que ejercen son las mismas, por lo que utilizaremos indistintamente ambos términos.

La posición estratégica que posee la supervisión en los sistemas educativos hace que sea la instancia adecuada para ejercer las funciones citadas, y algunas con preferencia sobre otras. La supervisión se encuentra entre la Administración y las instituciones educativas, con una labor de puente entre ambas. Las normas de la Administración llegan a la escuela a través del supervisor; asimismo por intermedio de este último llega a la Administración la información sobre el funcionamiento logrado en la aplicación de esas normas, las exigencias sociales o las necesidades de la escuela. Esta situación convierte la supervisión en clave del desarrollo de los procesos sistémicos, pues de su correcto y ágil funcionamiento depende la evolución rápida del sistema en función de los requerimientos de la sociedad y de la escuela. Al igual que, de modo inverso, es de su responsabilidad que las innovaciones propuestas desde la Administración se apliquen, de forma efectiva, en las instituciones educativas. En definitiva, la supervisión garantiza el ajuste permanente del sistema y su aplicación rápida y apropiada. Como asegura la ya tradicional afirmación de Gil de Zárate (1855, p. 301), refiriéndose a los supervisores: “Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción pública es indispensable. Sin ellos la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar”³.

Las funciones de la supervisión

De forma muy breve, enumero con algún comentario las funciones antes aludidas y encomendadas a la supervisión:

- ◆ Información: el supervisor posee plenamente información actualizada sobre la realidad y las novedades en el sistema educativo, por lo que es una función que puede desarrollar de forma idónea. Conoce ampliamente las escuelas y también la normativa, con lo cual tiene en sus manos la posibilidad de facilitar información a todos los

3 El texto, elaborado por el autor citado, se había incluido en el preámbulo del Real Decreto del 30 de marzo de 1849, firmado por la Reina Isabel II y dirigido al Ministro Juan Bravo Murillo.

sectores sociales interesados en el campo de la educación: familias, docentes de todos los niveles, personal no docente, estudiantes, personal de las distintas administraciones –locales y centrales– que se relacionan con el sistema, entre otros.

- ◆ **Asesoramiento:** habitualmente, el supervisor tiene una formación académica especializada, pues suele ser requisito para su acceso al puesto que desempeña. Independientemente de su formación inicial –desde la que, sin duda, podrá asesorar al profesorado–, existe un amplio campo en el que, casi, es el único especialista en el sistema: planificación, organización, administración, gestión, evaluación..., de las instituciones educativas. En estos ámbitos es el profesional idóneo para asesorar, directamente y en casi todos los casos, a los directivos de las escuelas. El asesoramiento en las diferentes áreas curriculares o científicas puede estar a cargo del personal o de las instituciones pertinentes en cada sistema, pero difícilmente se encuentra, fuera de la supervisión, a personal apropiado para asesorar a los directivos en los temas citados. Creo que es el campo específico de asesoramiento para la supervisión.
- ◆ **Mediación:** como ya mencioné antes, la posición asignada habitualmente a la supervisión en el sistema hace que deba desempeñar un papel de mediación que no es posible desde otras instancias: es el puente entre la Administración y la escuela –en sentido amplio, incluyo a todos los sectores sociales que intervienen en ella–. El camino que recorre la información entre realidad y normativa, sociedad y administración, se lleva a cabo a través de la mediación que realizan los inspectores o supervisores. Si falla este mecanismo, la teoría y la práctica educativas corren el riesgo de quedar sin conexión y se amplían las distancias que, en muchos casos, ya existen entre ambas.
- ◆ **Control:** la comprobación de cómo se está aplicando la normativa que rige el sistema está a cargo de la supervisión. Suele ser una competencia exclusiva de esta función, pues es desde donde se visita el centro educativo con cierta frecuencia y, en consecuencia, desde

donde se puede realizar este control. Además, requiere de la autoridad debida, delegada desde la Administración, para que se ejerza sobre el conjunto del funcionamiento escolar, especialmente sobre los directivos y el profesorado. El control, como indica su propia denominación, supone solamente la verificación o confirmación de la veracidad o exactitud de algo, en nuestro caso, del funcionamiento adecuado de la escuela. Sin más, las consecuencias de este control – casi un mero diagnóstico– conducen al ejercicio de otra función más amplia, como es la de evaluación.

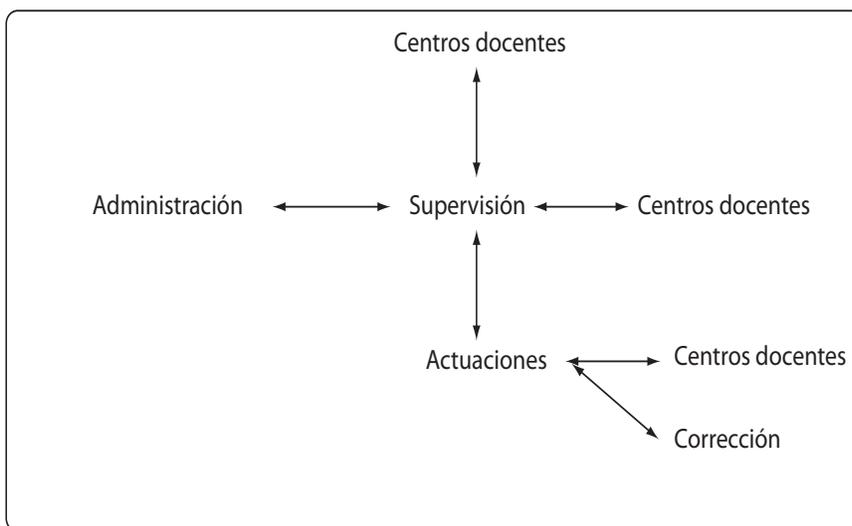
- ◆ Evaluación: es la función genuina de la supervisión. Suele ser exclusiva de este cuerpo especializado (se sobreentiende que dentro de los sistemas educativos oficiales) y, además, se asimila con mucha frecuencia evaluación con supervisión o inspección: tanta es su identidad. Supone el ejercicio de la valoración permanente del sistema educativo: para reforzar los puntos fuertes y para superar la situación existente en las áreas de mejora. A través de la supervisión puede hacerse esta evaluación de modo continuo, lo que permite ajustar, también continuamente, el sistema “formal” a la escuela “real”. Por otro lado, el supervisor, aunque buen conocedor de la escuela, mantiene la distancia suficiente como para llevar a cabo evaluaciones externas, colaborando y asesorando en las internas o autoevaluaciones institucionales que la propia escuela realice. La evaluación es una función clave para mantener la mejora permanente del sistema educativo, que es en definitiva conseguir la educación y la escuela de calidad que se persigue desde todas las instancias y para toda la población.

Como ya indiqué, algunas de estas funciones son compartidas entre la supervisión y otros organismos de la Administración u otros cuerpos con competencias similares (véase figura 1). No obstante, considero que el control y la evaluación constituyen habitualmente campos específicos de la supervisión. Desde las administraciones se dota a los cuerpos de inspección de funciones exclusivas relacionadas con estas dos competencias.

Su especialización, sus conocimientos previos, su posición estratégica en el sistema..., hacen de la supervisión el sector administrador de la educación en mejores condiciones para garantizar un apropiado desarrollo educativo de calidad, como se exige en estos momentos desde todos los sectores sociales.

Si a esto se añade la definición de “calidad total” de Bono (1993, p. 47), quien la entiende como: “el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo”, habrá que convenir en la importancia y la necesidad imprescindible de crear esa cultura de evaluación permanente que será la que, en definitiva, garantice la calidad del sistema educativo. Evaluación continua, mejora progresiva y calidad permanente constituyen un buen triángulo para trabajar con un aval firme de éxito en los resultados.

Figura 1. La supervisión en el sistema educativo



Finalidades de la supervisión

En definitiva, ¿para qué es necesaria la supervisión y todas las funciones que se le encomiendan en el sistema educativo? ¿Cuáles son las metas

que debe alcanzar la supervisión con el ejercicio de sus competencias? De forma global, estas finalidades pueden sintetizarse en dos:

- ◆ Garantizar los derechos de la persona a una educación de calidad.
- ◆ Mejorar la calidad educativa del sistema.

Aunque, en ocasiones, parezcan muy burocráticas las tareas encomendadas a la supervisión, no se pueden perder de vista estas metas esenciales de su quehacer y, sobre todo, no lo pueden olvidar los propios supervisores: lo urgente no debe relegar lo importante, pues es grande el riesgo para el sistema educativo. Todo lo que hacemos tiene la finalidad de garantizar la educación, en las condiciones previstas, al conjunto de la población. La dejación de funciones en cualquiera de los ámbitos citados tendrá derivaciones imprevisibles en la calidad del sistema: hay que tomar nota y actuar en consecuencia⁴.

La garantía de una educación de calidad para todo el alumnado, especialmente el que se encuentra en edades de escolarización obligatoria, es una responsabilidad directa del supervisor, pues, al fin, constituye el aval de que se cumple, en la sociedad y en la escuela, lo que determina la Administración. Por otro lado, la estrategia fundamental de que dispone la supervisión para que esa garantía sea una realidad, es el ejercicio de su función evaluativa mediante la aplicación de un modelo de evaluación formativa y continua de la escuela, que favorezca el ajuste y la innovación permanente de los hechos educativos que en ella se producen a diario. Evaluación externa, apoyada en la autoevaluación institucional (evaluación interna) que lleve a cabo la institución educativa: el contraste de los datos obtenidos, su puesta en común, su discusión, los acuerdos de

4 Es muy interesante, en este sentido, la lectura del capítulo "La Inspección, entre la 'obediencia debida' y la responsabilidad crítica" de Reyzábal (1993).

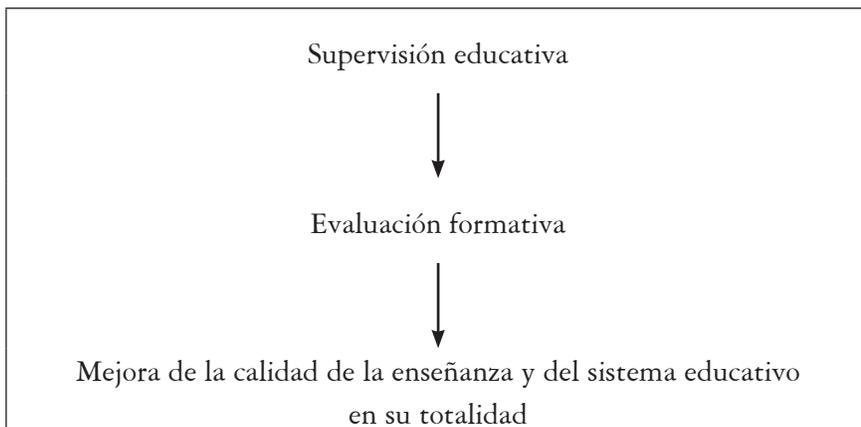
mejora a los que se llegue para transformar lo que no gusta...; ese es el camino válido, correcto y aceptable/aceptado por todos para alcanzar las metas de la supervisión que, como no puede ser de otro modo, coinciden con las de la sociedad y la Administración y son las que los educadores pretenden para los sistemas actuales.

La supervisión, así, optimiza el rendimiento del sistema mediante la aplicación de la evaluación formativa, que tiene como objetivo el perfeccionamiento de los procesos educativos (de enseñanza y de aprendizaje). Si se mejoran los procesos, deben mejorar los resultados. Nuestros alumnos y alumnas obtendrán una mejor formación gracias a ese mejor funcionamiento del conjunto del sistema.

Evaluación y supervisión

Sin embargo, hay que aceptar que todavía, ahora mismo, la evaluación tiene mala imagen cuando se trata de aplicarla a la totalidad del sistema y no sólo a los estudiantes (que, al fin, son los únicos que se dejan evaluar), y dada la identidad que se establece entre evaluación y supervisión, habrá que admitir igualmente que esta última tampoco goza de muy buena imagen dentro del sistema. Estoy convencida de que si se cambia el modelo evaluativo (en muchos casos sólo verificador, negativo, clasificador, finalista, con poca virtualidad para la mejora real...) y se lo transforma en una herramienta válida para perfeccionar el quehacer educativo en general (en el funcionamiento de la escuela, en el modelo de enseñanza, en el aprendizaje del alumno, en la participación activa y positiva de las familias y otros agentes sociales, en el ejercicio de la dirección...), ambas imágenes (evaluación/supervisión) cambiarán y se convertirán en medios aceptados y asumidos como imprescindibles para conseguir la calidad educativa pretendida.

Figura 2. Evaluación y supervisión educativa



La sociedad actual y el modelo de supervisión

La sociedad evoluciona a ritmos rápidos, sumamente acelerados, en algunos aspectos que influyen –o deberían influir– en los planteamientos institucionales de los sistemas educativos, tanto en lo que se refiere a la tarea que se desarrolla en la escuela y en el aula, como en el diseño estructural de las administraciones, para que los agentes involucrados cumplan con eficacia las funciones que se requieren en estos momentos.

Entre las características sociales de la actualidad que hay que destacar, aparecen el avance en el campo del conocimiento, la incorporación de la tecnología a todos los ámbitos de la vida (sobre todo, la de la información y la comunicación), la globalización en la que derivan los dos puntos anteriores y la movilidad de las personas a nivel mundial. Todo ello, como decía, a una velocidad que casi hace imposible la adaptación interna e individual a las nuevas situaciones. Este nuevo mundo exige un cambio de actitudes que, en efecto, no se logra de un día para otro, pero que nos hace vivir, presencial o virtualmente, en contextos de pluralismo ideológico y cultural cada vez más amplios y diversos. El hecho cierto es que la

sociedad se percibe como multicultural y cambiante, a lo que se añaden las diferencias personales de cada individuo (en capacidades, intereses, situaciones transitorias o formas de entender la vida, aun dentro de un mismo grupo cultural) y las que la propia sociedad presenta o ella misma genera (entornos marginales, migración, grupos étnicos o culturales minoritarios, desconocimiento de la lengua mayoritaria...). El cambio es la única constante de que disponemos y, con base en este contexto, será necesario establecer modelos de estrategias que resulten funcionales para la mejor educación de las jóvenes generaciones.

La realidad social se reproduce en la escuela. Esto significa que cada una de nuestras escuelas debe atender diferentes necesidades educativas, en función de la población que escolariza y del entorno social en el que desenvuelve su trabajo y si se acepta esta premisa, habrá que aceptar la autonomía de la escuela para que esta pueda cumplir con las funciones que tiene encomendadas. El mismo planteamiento es válido para la supervisión. No hace tantos años que los supervisores debían controlar para garantizar que todas las escuelas “fuesen iguales”, es decir, que en ellas se cumplía el mismo programa, de la misma manera, con horarios similares, con organización idéntica... Si nos encontramos con la realidad descrita, las funciones de la supervisión no cambian ciertamente, pero sí su contenido: ahora debe controlar que todas las escuelas “sean diferentes”; como es fácil deducir, para que sean capaces de atender a *su* población específica. Los estudiantes (de cualquier edad)⁵ presentan una gran diversidad; los contextos y grupos sociales, también. La escuela, por lo tanto, tendrá que ofrecer respuestas adecuadas a esa diversidad de situaciones personales y sociales, y la supervisión, controlar y evaluar que eso se lleve a cabo de la manera más idónea. Insisto: no cambia la función, pero sí su contenido. De este modo, se garantizará la calidad educativa para toda la población escolar, es decir, se unirán calidad y equidad, consiguiendo calidad para todos.

5 Es importante tener presente que el planteamiento actual de la educación es “a lo largo de la vida”, es decir, educación permanente y para todo tipo de personas.

La supervisión, garante de la calidad educativa

A través de los planteamientos brevemente expuestos, es posible asegurar que los supervisores pueden y deben avalar la calidad educativa del sistema. Finalizo estas reflexiones enumerando, sin ánimo de exhaustividad, algunas de las razones que me llevan a esta afirmación:

1. Conocen la normativa vigente.
2. Conocen la realidad de las instituciones educativas.
3. Dominan los diferentes ámbitos de gestión técnico-pedagógica.
4. Controlan el cumplimiento legal de las normas.
5. Hacen seguimiento de los proyectos escolares, desarrollo curricular, organización, evaluación..., de la escuela.
6. Favorecen la optimización de los recursos humanos, funcionales y materiales.
7. Asesoran a directivos y a docentes.
8. Informan a la comunidad escolar.
9. Median entre la Administración y la escuela.
10. Evalúan formativamente el funcionamiento de las escuelas.

La experiencia me dice que la dirección y la supervisión constituyen dos elementos estratégicos y decisivos para el buen funcionamiento de las escuelas. Conseguir modelos apropiados para el desarrollo y la aplicación de las competencias de ambas, supone, en buena medida, garantizar la calidad del sistema educativo.

Lo que debe ser y lo que es

Hasta aquí venimos haciendo referencia a las funciones que legalmente tiene encomendadas la supervisión en España, que ya desde la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),

del 3 de octubre, se incluye entre los factores que favorecen y mejoran la calidad de la enseñanza (Título IV, artículo 55). Personalmente, estoy convencida de que así es. Pero para que esto derive en su plasmación real en el día a día del trabajo del supervisor, la Administración debe respetar las funciones que le encomienda como fundamentales y no entorpecer su práctica con el encargo de tareas “urgentes”, pero no tan importantes como las señaladas. Igualmente, en ocasiones, la Administración solicita de la supervisión informes “dirigidos” o “a medida” de lo que quiere leer o escuchar, lo que también dificulta la independencia del trabajo supervisor, pues si “obedece” fielmente el mandato concreto, puede no estar ejerciendo su función de informar de modo independiente y autónomo, ofreciendo datos válidos y fiables sobre la realidad que permitan y favorezcan su mejora:

Los intereses políticos, profesionales o personales tienen necesariamente que ajustarse a los valores que el propio sistema democrático predica y dice defender, permitiendo en todo momento la valoración crítica de la norma y de la autoridad, ¿cómo puede decirse demócrata quien no acepta ni respeta (y a veces ni escucha) las aportaciones ajenas? El inspector no es un policía, ni un docente, ni un cargo político, sino un técnico “al servicio de la Administración educativa” pero nunca con prestaciones serviles hacia nadie. Por eso no hay que aceptar la idea de un inspector sin cualidades ético-profesionales (Reyzábal, 1993, p. 100-101).

La posición estratégica, que ya comentamos, de la supervisión en el sistema puede llegar a convertirla en un cuerpo político/politizado que interfiera o, incluso, impida el cumplimiento adecuado de su función global.

Desde estas líneas estamos apostando por una supervisión profesional que posiblemente implica perder “poder” (en la gestión, en la administración directa...), pero que se corresponde con un papel decisivo en los actuales sistemas educativos para lograr la respuesta que la sociedad exige, eminentemente técnico-pedagógica, a mi entender. Ahora bien, que la supervisión sea profesional y que se visualice como tal tanto por

parte de los docentes como de los administradores de la educación, supone que:

- ◆ El acceso a la supervisión se realice por procedimientos objetivos, mediante la correspondiente publicidad y con la comprobación del mérito de quien desee incorporarse a la misma.
- ◆ Se requiera la formación apropiada para el ejercicio que se solicita. Parece importante que el supervisor sea un buen profesional en administración educativa, organización escolar, planificación-programación, evaluación... Si además posee alguna especialización en determinada materia (como suele suceder: matemáticas, música, biología...), también podrá asesorar y/o evaluar cuestiones relacionadas con la misma, desde el punto de vista del experto.
- ◆ Se exija experiencia directiva y docente, de modo que no sólo se seleccione por el dominio teórico de la futura función, sino que se avale el conocimiento práctico del desarrollo sistémico de la educación.
- ◆ Se garantice y se demande la formación permanente del supervisor, ya que sólo así se podrá garantizar su preparación actualizada en función de los cambios que se vayan produciendo en todos los ámbitos: políticos, pedagógicos, didácticos, psicológicos, curriculares, evaluativos, etc.

La comprobación y realización de estas propuestas pueden requerir un modelo de incorporación que valore inicialmente la experiencia, para pasar con posterioridad a la constatación del dominio teórico-práctico del temario que se considere conveniente. Un año de práctica evaluada es otra condición indispensable para ver, en el ejercicio de la función, la competencia de la persona en relación con el desempeño que se le solicita. Todo este planteamiento, en algunos casos, implica un cambio profundo de enfoque en la supervisión de los sistemas y, en otros, solamente la implementación de una normativa que ya está dictada, pero

que no termina de ponerse en práctica por inconvenientes burocráticos o de carácter económico.

En cualquier situación, será importante reflexionar acerca de qué se quiere de la supervisión y cómo conseguir, con su intervención, las metas imprescindibles para la educación en la sociedad actual.

Hacia un modelo educativo por competencias

En los últimos años, prácticamente la totalidad de los diseños curriculares que se están implementando han introducido las competencias como elemento nuclear del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Europa, tras la reunión de la Comisión Europea en Lisboa (año 2000), se proponen ocho competencias esenciales para el ciudadano del siglo XXI, que afectan a los estudiantes de la educación obligatoria pero que también comprometen, cómo no, al ejercicio de las funciones profesionales de esos ciudadanos que ahora se forman y a los que ya pasaron la etapa inicial y están en pleno ejercicio de sus funciones. Este sería el caso de los actuales supervisores. Ya llevamos (algunos) muchos años desempeñando la función supervisora y ahora debemos actualizarnos en el currículum básico por competencias: su enseñanza, su aprendizaje y su evaluación (para saber y poder supervisarlos con autoridad académica) y aplicarnos, además, en demostrar que disponemos de las competencias profesionales pertinentes para ejercer nuestra función. En la situación que comentaba al final del apartado anterior, se plantearía igualmente la necesidad de evaluar las competencias de los futuros supervisores, en el momento (o procesos) de su acceso a la supervisión.

Ciertamente, la Comisión Europea solamente recomienda a los Estados que entiendan las competencias clave como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad” (Comisión Europea, 2003, p. 31), pero parece una descripción suficientemente com-

pleta como para hacer pensar en cómo lograr que las personas lleguen al dominio de esas competencias a través de una preparación específica y en la enorme variedad de contextos en los que se produce la educación. Esas competencias clave se han ido concretando en los países de la Unión Europea con diferente denominación, pero con contenido equivalente. En España, se ha determinado que las competencias básicas sean: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. A estas ocho competencias, una Comunidad Autónoma (Castilla-La Mancha) ha agregado la competencia emocional, por considerarla con la importancia suficiente como para que sea tan básica como las demás.

El dilema que se nos plantea a los profesionales de la educación es que si hemos de exigir a nuestros alumnos que dominen esas competencias establecidas, ¿cómo no vamos a dominarlas nosotros? Esta disyuntiva se presenta al conjunto de los docentes y, también, al de los supervisores. ¿O no?

Por lo tanto, partiendo de que la competencia “está conformada por un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse en los distintos ámbitos en que desarrolla su vida con un nivel de calidad satisfactorio” (Casanova, 2009, p. 125), cuando la trasladamos al campo profesional, podemos relacionarla con los tipos de conocimiento que predominan en ella (Echeverría, 2002), distinguiendo entre:

- ◆ competencias técnicas, cuando precisan de conocimientos especializados;
- ◆ competencias metodológicas, que hacen referencia a la aplicación del conocimiento a situaciones concretas;

- ◆ competencias participativas, que implican capacidades para la comunicación, la cooperación y la participación interpersonal, y
- ◆ competencias personales, relacionadas con los valores, las actitudes y la posesión de una autoimagen realista.

Siguiendo con el razonamiento iniciado, creo que los supervisores deberíamos dominar los cuatro tipos de competencias ahora enumerados, que incorporan las ya citadas competencias clave y le añaden la capacidad constatada de aplicarlas en situaciones concretas (metodológicas), destacando además los elementos participativos y personales que resultan imprescindibles para el ejercicio de la función. Desde un punto de vista personal, me permito insistir en la importancia de estas dos últimas competencias (participativas y personales) como factores decisivos para desempeñar con eficacia la función supervisora; cuando no se es capaz de dominarlas, aparecen dificultades y contratiempos en cualquier proceso de trabajo que se inicie, ya sea en las escuelas, ya sea en la Administración.

Ante estos nuevos retos, habrá que abordar nuevas perspectivas en la formación inicial y permanente de docentes y supervisores: tanto para lograr la adquisición de competencias personales y profesionales, como para aprender a enseñarlas, evaluarlas y supervisarlas en las escuelas. Interesante panorama el que tenemos ante nosotros; complejo y comprometido, sin duda, pero que abre nuevos caminos de actuación que conducirán, como siempre, al acercamiento de la utopía a nuestra realidad.

Referencias

- Bono, E. de. (1993). *Más allá de la competencia: la creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.

- Casanova, M. A. (2007a). *Manual de evaluación educativa* (9a. ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2007b). *Evaluación y calidad de centros educativos* (2a. ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (2a. ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid, España: La Muralla.
- Dean, J. (2002). *Supervisión y asesoramiento* (2a. ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. (2003). *Las competencias clave*. Bruselas, Bélgica. Recuperado desde www.eurydice.org
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- English, F. W. y Hill, J. C. (1995). *Calidad total en educación. Transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. México: Edamex.
- Gento, S. (Ed.). (2004). *Supervisión educativa*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España* (Vol. 1). Madrid, España: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Hermoso, S. (1973). *Técnica de la inspección educativa*. México: Oasis.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Pérez, E. y Camejo, D. (2009). *Síntesis gráfica de supervisión educativa*. Madrid, España: La Muralla.

- Reyzábal, M. V. (1993). La Inspección, entre la “obediencia debida” y la responsabilidad crítica. En E. Soler (Ed.), *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Soler, E. (1995). *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid, España: Narcea.
- Soler, E. (2002). *La visita de inspección*. Madrid, España: La Muralla.

Esta obra se imprimió en el
Departamento de Publicaciones de
la Universidad Santo Tomás,
Bogotá, Colombia
2012