

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN EL FUTURO

Proyecciones 2030:
desafíos y
posibilidades

Horacio Ademar Ferreyra
Hugo Alberto Labate
(coord.)

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



comunicarte
Editorial

Grupo de Estudios sobre
Educación Secundaria

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES EN EL FUTURO

Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades

Coordinación

Horacio Ademar Ferreyra
Hugo Alberto Labate

Colaboración

Georgia Blanas
Laura Bono
Gerardo Britos
Susana Caelles Arán
Adriana Di Francesco
Lucas Guerra
Gabriela Haro
Alicia Olmos
Marta Pasut
Hector Romanini
Marcela Rosales

La educación de jóvenes en el futuro: Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades / Susana Caelles Arán... [et al.] ; coordinado por Horacio Ademar Ferreyra y Hugo Alberto Labate - 1ª ed. - Córdoba :Comunic-Arte, 2013. 370 p. : CD ISBN 978-987-602-271-2 1. Educación pública. I. Acosta, Mariano Oscar II. Ferreyra, HoracioAdemar, comp. CDD 379.2

DATOS DE LA EDICIÓN

1era Edición, diciembre, 2013

ISBN 978-987-602-271-2

© 2013 Texto Horacio Ademar Ferreyra y Hugo Alberto Labate (Coordinación)

© 2013 Diseño Fabio César Viale

© 2013 Edición: Editorial Comunicarte – Universidad Católica de Córdoba Facultad de Educación

© 2013 Ilustración de tapa Leonardo Moreno Rey (TÍTULO: LA LUZ DEL FUTURO. TÉCNICA: MIXTA. AÑO: 2013 AUTOR: LEONARDO LEMORÉ)

Editorial Comunicarte

Ituzaingó 882 - Planta Alta - Bº Nueva Córdoba - X 5000 IJR – Córdoba. Tel/fax: (54) (351) 468-4342 / 3460 - editorial@comunicarteweb.com.ar

Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación

Obispo Trejo 323 - X5000IYG - Córdoba

Tel/fax: (54) (351) 421-9000Int. 6 - facedu@uccor.edu.ar

Edición: 1000 CD

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Libro de Edición Argentina-Published in Argentina

Todos los derechos reservados: No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por la Ley 11.723 y 25.446.

Las afirmaciones que integran esta publicación son responsabilidad exclusiva de su/s autor/es y no comprometen la opinión de los coordinadores de la edición, Facultad de Educación de la UCC y de la Editorial Comunicarte.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	06
Aproximaciones al entorno futuro	
1. Flores Talavera, Gabriela. <i>EDUCERE. Extraer las potencialidades de cada ser humano.</i>	08
2. Maine, Claudia Amelia. <i>Sociedad 3.0: Un punto de referencia para pensar la Educación.</i>	21
3. Scasso, Martín Guillermo; Bortolotto, Gerardo y Jaureguizahar, Mariano. <i>Asomándose al futuro. Certezas, tendencias y preguntas sobre el escenario futuro de la educación que surgen de la información estadística.</i>	33
4. Blanas de Marengo, Georgia. <i>Recorrer el futuro.</i>	51
5. Pineda, Andrea Evelin. <i>Futuros escenarios educativos de trabajo docente con tecnologías: una mirada desde la Comunicación sobre algunas dimensiones para su análisis.</i>	69
6. Krichesky, Marcelo. <i>Inclusión, cambios de formatos y los aprendizajes del mediano plazo. Hacia la Argentina del 2030.</i>	80
Los estudiantes y sus trayectorias	
7. Guerra Mora, Patricia; Arnaiz García, Andrea; Martín Palacio María Eugenia y Muñoz Rojo, María I. <i>El comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz. Perspectivas futuras.</i>	94
8. Di Giusto Valle, Cristina; Castellanos Cano, Silvia; Pizarro Ruiz, Juan P. y Martín Palacio, María E. <i>Diferencias de género y edad en el constructo de Personalidad Eficaz en adolescentes chilenos: Estudio empírico de una realidad y proyección de futuro.</i>	112
9. Perassi, Silvia. <i>Encrucijadas de la escuela secundaria en el siglo XXI.</i>	121
10. Ibarra López, Armando y Pérez Naranjo, Julia. <i>Repensando el papel social de los jóvenes en la conformación de la sociedad del 2030.</i>	130
11. Ávila Díaz, William D. <i>La educación que tenemos, la educación que queremos.</i>	150
Currículum y prácticas e Instituciones	
12. Labate, Hugo Alberto. <i>El currículum, un genoma bajo la presión evolutiva.</i>	163
13. Ferreyra, Horacio Ademar. <i>Los temas transversales desde una perspectiva bioética. El caso de la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba (Argentina).</i>	171
14. Fontaines Ruiz, Tomás Iván y Sánchez Bracho, Amelia Irene. <i>Juventud, educación y emprendimiento. Trilogía del desarrollo en tiempos de crisis: una propuesta formativa.</i>	183
15. Britos, Gerardo. <i>La educación del futuro: la clave de la orientación escolar.</i>	193

Gestión educativa y escolar

16. Kerz, Jorge. *La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y del aprendizaje en una sociedad compleja. Una mirada sociológica.* 201
17. Rimondino, Rubén Edgardo. *Una Escuela Secundaria con la mirada puesta en el futuro.* 223
18. Curiel Cuentas, María J. *La Educación en el 2030 desde la perspectiva de la Supervisión Escolar.* 229
19. Di Francesco, Adriana. *La dirección escolar en el 2030: políticas educativas de anticipación.* 239
20. Martínez Lauletta, Marcelo. *Educación para un nuevo tiempo: Personas diferentes, Modelos diversos, Certificaciones acordes.* 247

AUTORES 261

INTRODUCCIÓN

“...la proyección tiene también la forma de una narración significativa desde el presente hacia un futuro”, dice Larrosa¹ (2003, p.). Precisamente con la intención de reunir voces que construyeran colectivamente esa narrativa, a principios de 2013, el Grupo de Estudios sobre Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba lanzó una convocatoria desafiante. Estaba dirigida a docentes, investigadores, técnicos, funcionarios de distintos ámbitos y se los invitaba a participar con la producción de un trabajo prospectivo que imaginara escenarios posibles para la educación secundaria de 2030.

En la convocatoria, el presente desde el cual se proponía construir la proyección hacia el futuro posible aparecía caracterizado por una serie de tendencias –en el orden social, cultural, político, económico- con alto impacto en la educación secundaria de nuestros días. Así, se daba cuenta de un escenario actual en el que la tecnologización produce transformaciones en los modos de conocer, representar, comunicarse, consumir, producir, ocupar el tiempo libre, y también en las concepciones de trabajo, organización laboral y crecimiento económico. Un escenario en el que el conocimiento aparece como la herramienta imprescindible para la inclusión efectiva en los distintos ámbitos sociales, condición que desafía a los sistemas educativos. Un presente donde se pone de manifiesto una conflictividad creciente y se revela la reducción de la capacidad de los estados para prevenirlo.

Entendiendo que estas tendencias tienden a profundizarse, la convocatoria proponía un ejercicio de anticipación con el objetivo de definir las estrategias de mediano plazo para los procesos de transmisión cultural, asociados a la posibilidad de cohesión social e intergeneracional.

El reto fue aceptado y en esta publicación se reúnen las producciones de quienes se dispusieron a narrar significativamente proyectando futuro. Cada una de ellas ensaya diferentes perspectivas y focaliza distintos actores y componentes. Algunas hacen foco en la institución escuela, los alumnos, los docentes, la supervisión, el currículum...; otras, en la sociedad, la tecnología, la formación docente...; todas con la mirada puesta en ese 2030 que no está tan lejos.

También son diversos los planteos. Hay quienes parten preguntándose qué necesitarán los docentes de los próximos 20 años para enfrentar los desafíos de las tecnologías y el permanente acceso a la virtualidad, o cómo afectarán los nuevos contextos urbanos a los intereses, gustos y actividades recreativas de los jóvenes del futuro. Otros se plantean en qué habrá que hacer hincapié para que los niños de hoy estén preparados para las exigencias de mañana o cuál será la diferencia entre acceder a los materiales de aprendizaje desde el aula de un centro educativo o a través de redes, desde el hogar. Éstas y muchas otras cuestiones dan lugar a los distintos textos².

¹ Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, p.611.

² Todos los trabajos han sido sometidos a varios referatos externos. En esta validación se ha introducido una novedad: además de los árbitros externos los propios autores también fueron invitados a hacer el referato de los textos de sus colegas.

Pero en el marco de estas diversidades, todos los autores coinciden en la certeza de que la educación de calidad para el futuro deberá cumplir con dos requisitos fundamentales: la pertinencia y la relevancia, y que uno de los objetivos de la escuela será aprender y enseñar a vivir juntos en la diversidad. También saben que para ello será necesario que los docentes y demás miembros de la comunidad educativa estén decididos a una formación permanente.

Considerando tanto sus enfoques como el contenido abordado, las producciones que aquí se presentan han sido agrupadas en torno a cuatro ejes temáticos: Aproximaciones al entorno futuro, Los estudiantes y sus trayectorias, Currículum y prácticas e Instituciones y Gestión educativa y escolar.

En síntesis, esta publicación intenta constituirse en un aporte más para los modos de intervención en el aula.

Nuestro agradecimiento a los profesionales que han participado como lectores críticos (referatos externos): Abrate, Liliana del Carmen; Acevedo, Mariana Patricia; Aceves Rodriguez, Martha; Acosta, Mariano Oscar; Alvarez de Oro, Cecilia Inés; Alvarez, María Franci Sussan; Aiaudo, Mariel S.; Ávila, Sofía del Valle; Azzerboni, Delia Rosa; Bambozzi, Enrique; Barbero, Claudio Ovidio; Bártolo, María del Carmen; Berardo, María Susana; Bologna, Eduardo León; Bonelli, Edith Silvia; Brizuela, Eulogia; Bruno, Patricia; Calneggia, María Isabel; Castelari, Natalia; Caturelli Kuran, María Sofía; Ceballos, Marta Susana; Chiavaro, Sandra Liz; Cmet, Juan Pablo; Comastri, Marcela Belén; Danguise, José Luis; Del Barco, Ricardo; Falco Scampitilla, Marcela Belén; Flores, Noelia Romina; Fontana, Marta; Fornasari, Mónica Laura; Galíndez, Gabriela; Galli, Marianna; Gallo, Verónica del Valle; García Peña, Néstor; Gómez, Sandra María; Gordillo, Paula; Guerra, Yolanda; Haesler, María Lidia; Harf, Ruth D.; Herrera, Lucas; Irigoyen, Raúl Alberto; Jiménez Bolón, José; Kohan, María Lucía; Kowadlo, Marta Judith; Labbate, Ariadna; Larrovere, Crescencia Cecilia; Lázaro, Lucas; Ligorria, Verónica Virginia; Llanos Pozzi, María Jose; López Molina, Eduardo; Luque, Leticia Elizabeth; Manitta, Aída Isabel; Marino, Nélide Liliana; Martell Ibarra, Flor; Martín Del Buey, Francisco de Asís; Moroni, Fabiana Milena; Nájera Cedillo, Martha Cecilia; Oliva, Lidia; Onetto, Fernando; Ontivero, Patricia; Ortiz Estrada, Marina; Papparini, Claudia Hilda; Parra Rozo, Omar; Pisano, María Magdalena; Pliego Sanchez, Catalina; Recalde, Silvia Ester; Rodríguez Gómez, Rosalva; Romero, Blanca Laura Patricia; Sajoza Juric, Víctor Hugo; Sañudo Guerra, Lya; Scarano Tessadri, Juan Gabriel Daniel; Sentana, Claudio Javier; Serna Rodriguez, Armandina; Sesma, Ana María; Sisterna, Gilda Marisa; Sisterna, Graciela Julia; Sosa Barreneche, Cristian; Stellan, Silvana; Stricker, Gustavo Adrián; Tassi, Emiliana Melina; Tejero, Carlos; Tenutto Soldevilla, Marta Alicia; Verde, María Fernanda; Vergara Fregoso, Martha; Vidal, Mary Elizabeth; Vidales, Silvia Noemí y Viñas, María Gloria C.

Texto 1: “EDUCERE: Extraer las potencialidades de cada ser humano”

AUTOR: Dra. Gabriela Flores Talavera

*Tienes que comprender que la mayor parte
de los humanos son todavía parte del sistema.
Tienes que comprender que la mayoría de la gente
no está preparada para ser desconectada.
Y muchos de ellos son tan inertes, tan desesperadamente
dependientes del sistema, que lucharían para protegerlo.
Morfeo.
“Theatrix”*

INTRODUCCIÓN

No debemos dejar de lado que la historia de la humanidad nunca ha marchado de manera homogénea. Existen grandes diferencias entre los individuos, y de esto no cabe duda alguna. De hecho, en la historia de la humanidad nunca se habían registrado diferencias tan extremas como en los actuales tiempos: tenemos grupos humanos en etapa casi cavernícola y humanos que manejan el ciberespacio como en *second life*. Existen humanos que padecen la violencia, la guerra, el hambre y la muerte de manera cotidiana y otros que nunca han tenido que preocuparse porque les falte un buen plato de comida en la mesa. Hay personas que tienen acceso a cualquier conocimiento creado por el hombre y otras que jamás siquiera han imaginado que existan el papel y el lápiz, y mucho menos que puedan servir para comunicar sus ideas a otros. La diversidad de los grupos humanos es extrema, y la educación para el 2030 deberá incluirlos a TODOS.

Actualmente vivimos en una sociedad con desbalances cada vez más marcados, pero lo grave es que se han acentuado las desarmonías, las guerras y la violencia. No sólo ocurren guerras políticas y militares, sino también violencia en la calle, en las familias y en la escuela misma. Esta situación es producto de una multiplicidad de causas. Por ejemplo, la violencia interna y familiar causa depresiones, suicidios; la violencia intrafamiliar genera “*bullying*” y “*moobing*” por la falta de afecto entre los seres humanos que se encuentran en convivencia más cercana, ocasiona la descomposición del tejido social e impacta hasta la célula más importante que es la familia, y de ahí se afecta a espacios sociales más amplios como el trabajo y la escuela; la discriminación, la segregación, la exclusión y la explotación son actitudes y conductas cada vez más generalizadas. Sin duda alguna, la educación ha jugado un papel sumamente importante en este proceso negativo que ha enfermado a la sociedad actual; la escuela como la conocemos ha fracasado en educar a los hombres y mujeres que hoy son adultos y conforman la sociedad que actualmente vivimos. El tejido social está dañado, fragmentado y enfermo porque los miembros que lo conformamos no estamos sanos y no somos armónicos. Y la educación, como la hemos venido conceptualizando y viviendo, no ha demostrado poseer la capacidad de formar hombres y mujeres libres, sanos y sabios que sepan convivir en paz y, por

ende, construir una sociedad más sana y armónica, equitativa, inclusiva, libre de violencia y más sustentable.

La decadencia de la sociedad actual urge un cambio de la educación hacia otros paradigmas de formación y acompañamiento en los aprendizajes de los niños y jóvenes que enfatizan el interior del ser humano y realmente generen individuos sanos física, mental y emocionalmente hablando, armónicos, pacíficos y competentes para desenvolverse en una sociedad productiva, tolerante, incluyente, sustentable y justa.

A) La felicidad como formato educativo

Y en esta situación tan lamentable surgen espacios de diálogo y reflexión en que se nos permite “soñar” una sociedad diferente, para nosotros, para nuestros hijos, para los hombres y mujeres que construyan una mejor sociedad, en un mundo mejor. Pero tenemos que “luchar” contra un sistema establecido -como lo dice Morfeo, en el filme *The Matrix*- para lograr ese sueño. Porque, al fin y al cabo, todos los que habitamos en este planeta deseamos ser felices, tener paz y tranquilidad. Personalmente, no conozco a ningún individuo que desee ser infeliz y quiera vivir en la tristeza. Y como cada individuo concibe la felicidad de manera diferente, entonces la diversidad y creatividad para ser felices se multiplica, tanto como seres humanos en la Tierra. Y si ser felices es lo que queremos, ¿por qué no existe una escuela en donde nos enseñen esa cosa rara llamada felicidad y que muy pocos logran por muy corto tiempo? O tener una escuela “...en donde cada quien pueda escribir su propia historia de éxito y ser feliz” (Peña Nieto, 2013). La felicidad es un TELOS no sólo educativo sino de la humanidad en general, de todos los tiempos y de todas las culturas. Trasciende el tiempo y el espacio. La felicidad es un estado que pertenece a la categoría espiritual, es la ESENCIA de lo que realmente somos.

Tal vez algunos piensen que la Inteligencia Emocional sería una alternativa viable, y aunque lo sea -y estoy de acuerdo con ella-, focalizarse únicamente en ésta haría caer en un reduccionismo que no generaría un gran cambio. Porque la felicidad no es una emoción, ni un producto de la Inteligencia Emocional; existen otras respuestas más y una de ellas se encuentra en lo que Roger Bartra (2007) explicaba sobre las prótesis culturales del cerebro y con las cuales hemos caminado en los últimos 10.000 años, y que han generado una dependencia neurofisiológica del órgano pensante. Con *prótesis culturales del cerebro* se refieren a los sistemas simbólicos de representación mental con los que aprendimos inicialmente a comunicar nuestras ideas y que se transmiten por mecanismos culturales y sociales. En alguna parte del camino pensamos que estas herramientas fueran el fin último de la educación para construir una sociedad culta que generara conocimiento; que nuestros niños aprendieran a leer, escribir y contar; pero ahora comprendemos que no es suficiente y no sólo eso, que se han olvidado otro elemento que compone la verdadera esencia del ser humano: su espiritualidad.

¿Qué tipo de hombre formaremos para el 2030?

Para generar hipótesis acerca de la educación del futuro es preciso llevar primero las reflexiones al plano filosófico. La pregunta no sería qué tipo de educación, porque de esta

manera estaremos privilegiando el medio o a la herramienta. Tampoco sería trascendente la pregunta de qué tipo de institución, porque de esta forma se estaría priorizando un espacio en donde se lleva a cabo el proceso educativo. Lo realmente interesante y que origina ambas preguntas es el tratar de contextualizar este espacio socio-educativo de la escuela dentro de un marco socio-histórico en evolución dinámica y constante; es decir, los cambios de la humanidad y su relación con la tecnología y el conocimiento, a la luz de un lente ontológico diverso del ser humano individual. Se considera que la pregunta importante es más bien desde una visión filogenética de la humanidad. ¿Qué tipo de hombre? ¿Qué tipo de sociedad? ¿Qué es lo que deseamos para la humanidad del 2030? Es crear o diseñar el perfil de egreso de la educación; de esa educación a 20 años. Y una vez contestados estos interrogantes, pensar entonces en cómo lograr llegar hasta ahí.

Una arista importante es el tiempo con que contamos para lograrlo. Esto significa actuar aquí y ahora para lograr la meta en el 2030. Otra alternativa es tardarnos 20 años en decidir la meta y los medios para lograrla, para empezar en el 2030 y alcanzarla 20 años después de esa fecha. Se considera que este no es el caso tratándose de un evento académico en el que una multiplicidad de expertos de diversas áreas estamos aquí, opinando y dialogando sobre el futuro.

Las preguntas parecen tener un sentido si se les mira en la perspectiva de causa-efecto; es decir, que las circunstancias mundiales, económicas, políticas, tecnológicas serán las que dicten el camino y el proceso que deba tener la educación. Y en cierto momento parecen tener razón: la educación siempre ha ido detrás de los designios de alguien más. Esta postura nos llevará a especular por dónde los otros (políticos, empresarios y banqueros) decidirán llevar el rumbo de la humanidad y la educación actuará en consecuencia; y no sería extraño, porque desde hace trescientos años así ha sucedido. Pero existe otra manera de actuar y es en trabajo colaborativo e interdependiente con la participación de TODOS los sectores de la sociedad; *generando y produciendo juntas las circunstancias mundiales* y construyendo nuestro destino como humanidad. Si JUNTOS decidimos e imaginamos cómo es que se desea al hombre del futuro, cómo queremos que sean nuestros hijos y nuestros nietos y el resto de la descendencia, entonces, nosotros podremos concretar la idea y encaminarla para que el mundo sea mejor; nosotros decidiremos y ACTUAREMOS en el aquí y en el ahora, y no nos quejaremos en el allá y en el entonces. Nosotros CREAREMOS el futuro, juntos la sociedad completa, sin escisiones, en un modelo colaborativo empresa-política-sociedad civil.

En algún momento leí: “no hay que preocuparse por las condiciones del mundo que les dejaremos a nuestros hijos, más bien pensemos en qué tipo de hijos le dejaremos al mundo”; esta frase tiene una connotación fuerte, y ciñe sobre nuestros hombros una gran responsabilidad como padres, como educadores de una comunidad y la aldea global; pero, sobre todo, nos ofrece una catapulta hacia la reflexión del tipo de educación que estamos ofreciendo hoy por hoy a nuestros niños, que serán los adultos del 2030 –muchos de ellos educadores del futuro-. Por tanto, volvemos a la pregunta ontológica inicial: ¿qué tipo de hombre deseamos para el 2030? Y por ende, nos llevará a descubrir y describir un perfil de egreso y el futuro de la educación. Parece simple, pero en realidad es complejo. Y entonces, me permitiré CREAR el futuro de la humanidad a través de mi imaginación.

Qué tipo de hombre tendremos que educar en el 2030? El ser humano evolucionará en consciencia y, por tanto, tendrá más capacidad cognitiva, tenderá a comprenderse mejor a sí mismo. Será un individuo con sentimientos y emociones más equilibradas y estables. Será más feliz, paciente, tranquilo, pleno, armónico. ¿Qué tipo de sociedad? Este tipo de hombre mejorará sus relaciones con los demás porque tenderá a ser más tolerante, incluyente, respetando la vida como principio. Por lo que creará una economía sustentable, sana, equitativa y solidaria. Se dedicará a generar ideas, conocimientos y tecnología para apoyar el desarrollo de sus congéneres en todos los órdenes.

Para que este tipo de hombre y ese tipo de sociedad se logre ¿qué tipo de educación se requiere? Ahora sí, con el perfil de egreso definido en un contexto social ideal, estaríamos en condiciones de pensar en el contenido de un programa de estudios que se requerirá. Pero, antes, es preciso tomar una decisión más: ¿“Meteremos conocimientos” o “sacaremos los potenciales” de cada individuo? La palabra Educación viene de dos raíces: *educare* y *educere*. “*Educare*” se refiere a una postura en la que el individuo aprende de afuera hacia adentro, interioriza lenguaje, conocimiento, formas de pensar y hacer. El maestro enseña desde afuera, desde el exterior, los contenidos, para que el niño los aprenda y los interiorice; es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha venido utilizando desde hace más de 300 años. Y bien, al inicio del escrito se establecía que esta forma nos ha orillado a vivir en una sociedad violenta, convulsionada y poco sana.

Categoría	EDUCARE	EDUCERE
Rol del maestro	Enseña desde afuera; es poseedor de conocimiento y tiene autoridad.	Acompaña la experiencia de aprender y aprende junto con el estudiante, se diluye su autoridad.
Fuente del conocimiento	Externa	Externa e interna
Binomio educativo:	Enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje-Acompañamiento
Rol del estudiante	Acumula conocimientos	Desarrolla sus potencialidades
Tipo de currículum	Rígido, homogenizado	Flexible, diverso, heterogéneo

Por otro lado, “*Educere*” es la otra postura que “*extrae*” lo mejor de cada individuo; saca todas sus potencialidades y desarrolla todas sus capacidades. El conocimiento que aprenda el niño será desde diferentes fuentes externas, pero también desde el interior de sí mismo. “Sacar y desarrollar lo que está dentro”. Educar es más un proceso de desarrollar potencialidades.

Educar es facilitar el aprendizaje. Es un proceso co-creador, sinérgico³ y co-evolutivo⁴ (Brenson y Sarmiento, 1996). En este contexto, la educación significa tener la suficiente pasión como para extraer la grandeza que se encuentra dentro de cada persona.

Educar es crear el clima adecuado a los fines de que el niño pueda desarrollarse en plenitud como un ser humano completo. Esto significa darle la ocasión de florecer en bondad para que sea capaz de establecer una relación correcta con las personas, las cosas y las ideas, con la totalidad de la vida. El proceso será de aprendizaje-acompañamiento. Esta segunda alternativa sería la postura de la educación que desde ahora se puede utilizar para desarrollar este tipo de potencialidades y el tipo de educación que lo logre será de carácter más interno. Se impulsará más la educación holística que desarrolla al individuo interna y externamente. Los profesores, por tanto, deberán tener las herramientas para acompañar los aprendizajes de los alumnos y lograr poco a poco la meta, y por consiguiente deberán también poseer estas cualidades.

¿Qué aprendizajes serán prioritarios?

Los aprendizajes más urgentes tendrán que ver con aquellos que le permitan a cada ser humano, independientemente de su condición y contexto, nivel educativo o modalidad, desarrollar TODAS sus capacidades y potencialidades en todos los órdenes. Howard Gardner (1998) fundamentó la diversidad de inteligencias que un ser humano posee y estableció que el desarrollo de ellas era diferente en cada uno de los individuos. Por tanto, todos somos diferentes, todos aprendemos cosas distintas, todos tenemos distintas potencialidades, ¿por qué la educación es uniforme para todos?, ¿por qué todos tenemos que aprender lo mismo, y al mismo tiempo? Si los seres humanos somos diversos ¿por qué la educación es homogénea? Los aprendizajes y la educación deberán ser diversos para cada individuo; y para dejar de ser iguales y empezar a tener equidad se deberá diferenciar la educación bajo el principio de desarrollar el potencial de cada individuo. Por tanto, y siguiendo el eje rector del tipo de hombre y sociedad que deseamos, se requerirá que el *currículum* sea tan flexible y heterogéneo como necesidades de aprendizaje haya en un aula de clase con contenidos holísticos de desarrollo, y por tanto se deberán abordar varios tipos de aprendizajes como son los:

- a) aprendizajes para aprender;
- b) aprendizajes para relacionarse;
- c) aprendizajes para crecer interiormente;
- d) aprendizajes para ser útil.

- a) **Los aprendizajes para aprender** serán los que le permitan al estudiante desarrollar habilidades que funcionen como herramientas maestras para continuar aprendiendo y potencializando sus capacidades y competencias en todos los órdenes. Las tecnologías de la

³ La esencia de la sinergia consiste en valorar las diferencias, respetarlas, compensar las debilidades y construir sobre las fuerzas. Provocar la sinergia en las aulas es aprender a cooperar, a pensar y crear, contando con las fuerzas y energía de los aportes de todos.

⁴ Sinérgico se refiere a un concurso activo y concertado con resultados superiores a la simple suma de las actuaciones individuales. La co-evolución es un concepto desarrollado por el epistemólogo inglés Gregory Bateson y su colega-esposa la antropóloga M. Mead. Ellos afirman que la evolución de cualquier sistema requiere la evolución simultánea (co-evolución) de otros sistemas (sub-, co- y supra-).

información y la comunicación serán la pieza clave para que se logre con éxito. El enclave de la comunicación de ideas, conocimientos y emociones utilizando las TIC, la lectura y la escritura, será fundamental en la realización de la tarea. Entonces será esencial en una primera etapa aprender a leer, escribir y comunicar ideas.

Pero los sistemas simbólicos de representación como la lecto-escritura, las matemáticas y el uso de las TIC deberán ser vistas como un medio y no como un fin, deberán concebirse como una herramienta y no como un producto; es decir, dejar de verlas y utilizarlas de manera pragmática para usarlas de manera epistémica (Pozo, 2013). Dejar de considerarlas como “prótesis culturales” de comunicación de ideas y conocimientos; y si se establece esta aseveración de manera consciente y explícita, nos obligamos entonces preguntarnos si leer y escribir son una prótesis cultural. Entonces, ¿cuál es la forma natural de comunicarnos sin prótesis? Y por supuesto nos llevaría a cuestionarnos sobre nuestras habilidades cognitivas y de comunicación del siguiente nivel de evolución del ser humano. Con esta idea, la distribución social del conocimiento se vuelve más equitativa y al alcance de la mano de cualquier ser humano; porque todos podemos comunicar nuestros pensamientos, ideas, conocimientos, sensaciones y emociones de manera natural. Y los retos ahora se encuentran en nuevas formas de alfabetización para concretarlo; dos se pueden vislumbrar: 1) la reingeniería de los sistemas simbólicos de representación hacia su uso epistémico y no pragmático, y 2) la emergencia de la dermoóptica y la telepatía como habilidades explícita y masivamente desarrolladas.

Ambos sistemas de representación mental son inherentes al ser humano. Los primeros, se refieren al cambio, a la reingeniería en el uso, de los sistemas simbólicos de representación como la lectura, escritura, el tiempo, las partituras, que son externos y creados culturalmente, aprendidos en el paradigma del educare de forma pragmática; pero si se utilizan como herramientas para continuar aprendiendo, entonces funcionarán en el paradigma epistémico y permitirán a muchas más personas a aprender de manera autónoma e independiente, gestionando su propio aprendizaje. Los segundos, la dermoóptica y la telepatía son sistemas de representación internos, que generan imágenes mentales que pueden comunicar prácticamente todo.

Y, precisamente, como ambos tipos de sistemas de representación (externos e internos) son un medio epistémico para lograr un fin (el conocimiento), se convierten en herramientas indispensables para la gestión del conocimiento; pero no sólo esto, sino que además permiten usar ese conocimiento de manera creativa, innovadora; es decir, logran la generación de transferencias de conocimiento útil y sustentable; son entonces una herramienta para trabajar y lograr un producto, por tanto, serán transversales e indispensables en los procesos de aprendizaje de los otros tres tipos de contenidos. Por lo que deberán estar presentes permanentemente durante todo el tiempo que dure su educación, sin menoscabo de ningún estudiante, de ninguna aula de clase, de ningún espacio de estudio.

Los instrumentos de comunicación del conocimiento humano son esenciales en la educación del presente y del futuro, desde un libro, una hoja de papel hasta las herramientas electrónicas más sofisticadas como la computadora, las tablets y e Internet, y cualquier otra que se invente o evolucione, deberán estar al alcance de los niños y jóvenes que estudien en cada rincón del planeta; con la única finalidad de desarrollar todas sus potencialidades sin límites.

- b) **Los aprendizajes para relacionarse** serán los que propicien conductas para desarrollar habilidades sociales y actitudes que reflejen la verdadera esencia del ser humano, en un contexto global de interdependencia, en el que se reconozca que todos necesitamos de todos. Generar la construcción de ciudadano del planeta sin fronteras, sin fragmentaciones sociales, sin límites de edad, sin divisiones ni exclusiones de género o estatus social. Habilidades sociales que, a corto plazo, reconstruyan el tejido social tan dañado de la actualidad y a largo plazo lo restauren y consoliden, y que primen la inclusión, la aceptación del otro y de todos, la colaboración, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la convivencia armónica para generar una cultura de la paz.
- c) **Los aprendizajes para crecer interiormente** se refieren a aprendizajes-herramientas para aprender de uno mismo. Van a la búsqueda de un orden interno, a reconocer la sabiduría interior y aprender de ella, apuntan a vivir la verdadera esencia como seres humanos. Aprendizajes que conlleven a la comprensión de sí mismo, de sus emociones, que le permitan a cada ser humano ser mejor cada día y desarrollar otras potencialidades de contacto y comunicación para encontrar la paz, la tranquilidad, la seguridad internas. Tener -con más frecuencia y de manera cada vez más prolongada- estados de alegría y bienestar, alcanzar la felicidad. Para ello se requerirá que se integre en el currículum la alfabetización emocional como pieza clave en la educación. Y como herramientas y técnicas de trabajo en el aula: el silencio interno, la meditación y la visualización. Y entonces, considerar que los educadores deberán ser personas sanas y emocionalmente estables y equilibradas. No se puede pensar en maestros afectados por el “*moobing*”, el *burn-out*, la ansiedad y estrés. Si existen maestros sanos generarán y educarán una sociedad sana.
- d) **Los aprendizajes para ser útil** serán contenidos curriculares que despierten en cada ser humano la capacidad de servir, más allá de lo pragmático, la idea de servir a sí mismo, a los otros, a la naturaleza y al planeta, de trabajar en equipo, de colaborar con el otro en la construcción de conocimientos, en la creación de estructuras y sistemas novedosos e innovadores con la intención de “ayudar” y no de ayudarse. La competición sólo genera violencia y frustración, en cambio, el trabajo conjunto crea sentimiento de pertenencia y ambientes armónicos de convivencia y ayuda al otro; se propicia la caridad, la compasión, la ayuda, la colaboración, el compartir, el DAR lo mejor de cada uno de los seres con los que nos relacionamos. Se utilizan estrategias en la que establecen prácticas sociales de ayuda y apoyo a los que menos tienen.

Si se modifica el currículum hacia este enfoque, seguramente el rol del educador deberá verse transformado. Y también deberá estar en congruencia y fuertemente cimentado para que sea exitoso. El educador deberá tener competencias tales como: el saber estar en presencia-plena, saber estar a la escucha de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, propiciar experiencias de aprendizaje holísticas en las que se involucre en cada actividad el desarrollo de todos los tipos de aprendizaje; saber preguntar para detonar la curiosidad y la motivación por aprender más. Deberá manejar el principio de honrar a sus estudiantes como individuos en el que se respetará qué desea aprender así como el ritmo de aprendizaje, por lo tanto en el aula de clases no se establecerán los temas o contenidos de manera homogénea y el docente

deberá estar preparado para que todos sus estudiantes desarrollen TODAS sus potencialidades y competencias.

El maestro del futuro deberá entonces iniciar su capacitación en el presente. Y esta formación deberá ser de altos niveles de calidad, perfectamente diseñada y con parámetros de seguimiento firmemente establecidos para generar transformaciones exitosas y duraderas de su práctica docente. La formación del profesorado deberá tender hacia el fortalecimiento de transferencias de conocimiento consolidadas. El maestro tendrá una visión transdisciplinaria del conocimiento y no excluirá ninguna forma o estilo de aprendizaje ni metodología ni fuente de conocimiento.

Pero para ello es necesario que simultáneamente las instituciones inicien su transformación desde hoy, modificando sus estructuras y haciéndolas más flexibles; las autoridades serán menos rígidas, las políticas públicas estarán desdobladas en procesos más incluyentes y transdisciplinarios. Los nuevos funcionarios que desarrollarán este tipo de modalidades de aprendizajes deberán ser formados con esta nueva flexibilidad curricular. Los materiales educativos, incluyendo a las TIC, deberán estar disponibles en cada aula para cada estudiante.

¿Qué modalidades de aprendizaje podrán catalizar las tecnologías?

Así como actualmente no se concibe a la escuela sin libros, deberemos revolucionar nuestras concepciones y pensar que la escuela no puede ni debe estar al margen de la tecnología; considerar a las TIC como herramientas transversales indispensables para formarse en los cuatro tipos de aprendizajes. Las Tecnologías de información y la comunicación CATALIZAN todos los procesos y todas las modalidades.

Si actualmente las TIC se han posicionado entre los individuos y han catalizado sus aprendizajes para relacionarse a través de las redes sociales, han acortado tiempos de comunicación de conocimientos y de aprendizajes, y han estrechado distancias entre las personas, seguramente en el futuro permitirán el trabajo colaborativo inmediato, cara a cara, a través de hologramas virtuales y la facilitación de procesos para que el ser humano se dedique a crecer interiormente, y a ser útiles a los demás.

“Cuatro de cada cinco niños de ahora, trabajarán en profesiones que aún no existen” (Segovia, 2007). Veinte años atrás los niños y jóvenes que se preparaban en un aula de clases no se imaginaban que hoy estarían trabajando como programadores o diseñadores de páginas web, o que estarían laborando como “policías cibernéticos”; dentro de 20 años nuestros jóvenes de hoy estarán ejerciendo profesiones que ahora nosotros los adultos no podemos imaginar. Y peor aún, los niños y jóvenes del 2030 trabajarán en algo aún más desconocido. Las tecnologías de la información y la comunicación están acortando la brecha, por lo que las reacciones de la sociedad deberán ser más rápidas; por tanto, los jóvenes del mañana verán a la incertidumbre y al cambio, como más naturales y siendo parte de su propio proceso de aprendizaje. Las comunidades virtuales de aprendizaje serán cada vez más bienvenidas y eficaces por la modalidad flexible, diversa e incluyente que propicia entre sus participantes, elementos que se desean en comunidades de aprendizaje holísticas.

B) Hipótesis de evolución de la matrícula o demanda de docentes, para los próximos 20 años

Por supuesto, la evolución de la matrícula es una variable que depende de los cambios demográficos del planeta y básicamente de dos factores: 1) el índice de natalidad y mortalidad; y 2) la cantidad de presupuesto otorgado a educación para determinar la oferta y la demanda del nivel. Estos elementos combinados con la capacidad del sistema educativo de cada país para absorber la demanda educativa establecerá la garantía del 100% de cobertura, sin deserción y sin reprobación; como metas ideales de lograr en cada rincón geográfico en el que habite un ser humano. Actualmente, algunas naciones ya lo han logrado, otras están muy cerca de la meta, pero a numerosas más aún les falta mucho que trabajar para alcanzar la meta. Es ahora el momento de proyectar el segundo elemento de la fórmula para lograr la matrícula del 100%: aumentar el presupuesto a educación a tres elementos que se consideran prioritarios: 1) Ampliar la cobertura, pues esto permitirá disminuir la exclusión educativa y aumentar la distribución social del conocimiento equitativamente, 2) mejorar la calidad de formación de los maestros; incluyendo, además de altos niveles de desempeño en los formadores de maestros, la salud emocional y mental de los educadores de todos los niveles y modalidades de la educación; 3) actualizar los materiales educativos y las TIC en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades.

Para atender al 100% de los niños y jóvenes que demandarán educación, se necesitará incrementar la cantidad de maestros, pero -más allá de la urgencia de contar con personal que atienda en las aulas- se deberá proyectar la calidad de la formación que se les esté ofreciendo para que su desempeño sea exitoso. Dejar de atender lo urgente, contar con suficientes maestros, para planificar lo importante: que los maestros estén “perfectamente” capacitados para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que acompañarán (Flores Talavera, 2010). Este fue el reto planteado en el Congreso de Metas 2021 y aún se encuentra vigente, y será aún más apremiante para el 2030.

C) Experiencias locales exitosas de flexibilización de itinerarios escolares en el Nivel Secundario

En Guadalajara, Jalisco, México, se han documentado dos tipos de experiencias educativas exitosas en el aula de clases de escuelas públicas. Una tercera más en la ciudad de Toluca, Estado de México. Se narran las experiencias de formación de maestros para el trabajo con estas modalidades educativas.

Una se contextualiza en el nivel de secundaria, y se encuentra documentada en la Revista Educar de la Secretaría de Educación Jalisco (Nava Meléndez, 1999), en la que un docente experimentó con el silencio en grupos de 50 adolescentes. La experiencia se inscribe en el trabajo de aprendizajes para crecer interiormente. Conocemos muy bien las características de los adolescentes: inquietos, bulliciosos, efervescentes, con ganas de vivir, reflexivos, críticos, con excesiva actividad física. Pero, además, como producto de una dinámica educativa institucionalizada, los adolescentes de la escuela secundaria reflejaban características de ser poco constructivos, escasamente participativos, no muy creativos y con gran desconfianza hacia los demás. Para iniciar con el trabajo de diálogo como herramienta didáctica, era necesario –primero- trabajar con el silencio interior. Los adolescentes, inicialmente, lograron

estar en absoluto silencio por lapsos cortos, con los ojos abiertos y después con los ojos cerrados. Hasta 10 minutos, en completa y absoluta conexión con ellos mismos, logrando la paz y la calma interna que se necesita para estar dispuestos a la escucha de lo que el otro pudiera compartir. Estar en silencio para escuchar son cualidades, al parecer externas y de los sentidos básicos, pero -en realidad- son el principio de actividades holísticas de aprendizaje que generan la atención y la concentración necesarias para aprender a aprender, no sólo del exterior sino de uno mismo, de la sabiduría que cada uno de los hombres tiene dentro. La práctica sistemática de los ejercicios de estar en silencio y aprender de él, y de la visualización y la meditación (Fontana & Slack, 1997) lograron que los estudiantes se responsabilizarán de su salud, su imagen, su cuerpo y sus acciones; así como de la relación de ellos con los demás y con su entorno. Este tipo de trabajo previo estaba abordando por lo menos tres tipos de aprendizajes curriculares: aprender a aprender; aprender para relacionarse y aprender a crecer interiormente. El punto importante de trabajar con estas sencillas y gratuitas técnicas (porque no se necesita presupuesto para implementarlas) es el incremento exponencial de los niveles de aprovechamiento escolar, la flexibilización de la mente, la verdadera libertad creativa y constructiva de conocimiento con amplia capacidad de autonomía de juicio.

Una segunda experiencia de flexibilización del currículum fue en educación primaria, en aulas de escuela pública con grupos de 40 niños de quinto grado, con edades de 10 a 12 años (Flores Talavera, 2010). Una pregunta disparadora de cambios y transformaciones radicales a la educación es: ¿Qué cambiaría la práctica docente de un maestro que modificaría radicalmente lo que hoy está haciendo con sus alumnos? Que sea el estudiante de primaria el que decida qué aprender, cómo aprender y cuándo aprender algún contenido, realmente transformaría lo que el maestro de primaria hace en un grupo. A partir de estrategias didácticas que implementaban actividades holísticas de aprendizaje (Perkins, 2010), en que el alumno tomaba las decisiones y no el maestro, se hizo a los estudiantes más responsables y a los maestros más comprensivos.

Los estudiantes, a través de las matrices conceptuales de análisis (Clark, 1997) y del acompañamiento del maestro en su aprendizaje, se hicieron independientes, activos y responsables. El maestro no preparaba clases, simplemente acompañaba en las decisiones; el maestro no hacía preguntas, tampoco las contestaba, solo acompañaba en la aventura de contestarlas juntos; el maestro no evaluaba sino que acompañaba en la autoevaluación y hetero-evaluación que los niños realizaban. 40 niños aprendiendo contenidos importantes, decidiendo permanentemente qué aprender, transformaron la actitud del maestro en un acompañante en presencia-plena; en un entorno educativo en el que todos aprendían cosas diferentes en grupo, conformándose una verdadera comunidad de aprendizaje. ¿Cuál fue el resultado? Los niños recordaban a largo plazo los contenidos que habían aprendido, aún varios meses después, como si los hubieran aprendido el día anterior; pero no sólo eso, también recordaban vívidamente los procesos que habían experimentado para llegar a tal conocimiento, y aún más, los niños habían utilizado el conocimiento en otros contextos, algo que los maestros soñamos con que suceda, y a lo que llamamos transferencia del conocimiento. Pero lo que es más interesante, los niños aprendieron a aprender, a gestionar su aprendizaje, es decir, a generar su propio conocimiento sin ayuda del maestro, pero sí con el acompañamiento del maestro en presencia-plena.

Pensar en una experiencia así es concebir a los niños como plenamente activos, tomadores de decisiones importantes, creando su propio currículum y ritmo de aprendizaje. ¿Por qué no lo hacemos en todos lados? Simplemente porque los maestros no confiamos en el potencial de los alumnos, y mucho menos en nosotros como profesionales. Porque el maestro tendrá que preparar no UNA clase, sino muchos contenidos, casi uno por cada uno de los estudiantes miembros del grupo al que se acompaña. En el 2002, año de la experiencia, las computadoras no habían llegado a las escuelas de manera generalizada; todavía en México, en algunas áreas no han llegado. Pero hace diez años, esos niños de clase económica baja que gastaban el dinero que les daban sus padres en “maquinitas de videojuegos” ahora les pedían dinero a sus padres para ir a los “ciber’s” a pagar horas de internet para hacer la tarea e investigar las preguntas de su proyecto de aprendizaje. La actitud hacia el aprendizaje fue diferente. Me puedo imaginar el potencial de esos niños con los recursos tecnológicos actuales y el manejo de las TIC de hoy, en sus manos. Es increíble cómo han venido a apoyar y a facilitar la tarea de personas ávidas de conocimiento y que aprendieron a gestionar su propio aprendizaje.

Una tercera experiencia exitosa (Grinberg Zylberbaum, 1994) se dio en el Estado de México, al inicio de los años noventa del siglo XX. Esta experiencia está ubicada en el tipo de aprendizajes para aprender. Se realizó con niños de primero y segundo grado de primaria, en una escuela privada. Se les enseñó a desarrollar sus habilidades cognitivas y aprender contenidos utilizando no solo sus cinco sentidos clásicos sino todas sus habilidades psíquicas; la estrategia se denomina dermoóptica.

La dermoóptica “consiste en leer sin necesidad de tocar los objetos. Los niños situaban su mente en el cerebro de otro ser y leían como quien arrastra un disco duro a su ordenador” (Rivera, 2006). Básicamente se refiere a la aptitud de percibir imágenes o textos a través de la piel. La percepción dermoóptica funciona a través de la captación de los rayos infrarrojos por medio de los receptores cutáneos, los cuales a su vez estimulan los símbolos visuales que están almacenados en los centros nerviosos. Los niños aprendieron a leer sus libros sin abrirlos, al principio tocándolos, posteriormente sin hacerlo.

El resultado fue tan sorprendente que impactó y asustó no sólo a los maestros sino a los padres de familia. Fue una sociedad no preparada, no digamos para ver, sino para educar y convivir con niños y niñas en el siguiente grado de evolución de la humanidad. Estamos hablando de los niños que hoy denominamos psíquicos y que los adultos consideramos que son una bendición genética; en realidad es un evento educacional, porque todos tenemos estas habilidades naturalmente, sin prótesis culturales. En 2030, habrá más personas que descubran estas habilidades, y que estén trabajando en desarrollarlas. ¿Estaremos nosotros preparados para convivir con ellos? ¿Tendremos las herramientas didácticas y los conocimientos suficientes para acompañarlos en sus aprendizajes? ¿O los ignoraremos por otros 50 años más y seguiremos utilizando sistemas de representaciones externos y artificiales? O, peor aún, ¿los reprimiremos y sancionaremos, como lo hicieron con la experiencia del Estado de México?

Finalmente, una cuarta experiencia más, también en la ciudad de Guadalajara, fue la formación de maestros de preescolar, primaria y secundaria en temas relacionados con los aprendizajes para relacionarse, para crecer interiormente y para ser útiles. Se diseñaron

dispositivos formativos de actualización en Técnicas de acompañamiento al adolescente (TAAD), Cuidado del Cuerpo para el Desarrollo de la Mente (CCDM), Técnicas Ericksonianas para la Educación Básica (TEEB), Alfabetización Emocional (AE), Educación Estética para el Desarrollo del Espíritu (EEDE) y en Educación para el Desarrollo de la Consciencia (EDC). En cada uno de estos dispositivos de formación el maestro revisaba, practicaba y aprendía yoga para niños, meditación, técnicas de comunicación asertiva, manejo de conflictos, el estrés en el aula y su control, conocimiento y manejo de las emociones en el niño y en el adulto, técnicas ericksonianas para el mejor aprovechamiento de los contenidos, entre muchos otros temas más. El impacto de este tipo de formación no sólo logró que los maestros aplicaran las estrategias aprendidas beneficiando el aprovechamiento escolar de los niños y jóvenes que atendían porque incrementaron sus niveles de atención, concentración, memoria; sino que además, la vida de los maestros se vio transformada al trabajar las técnicas primero, con ellos mismos y algunos con sus familias. Esto hizo que los profesores establecieran -de modo más armónico y saludable- sus relaciones de trabajo y familiares y aumentaran su equilibrio emocional; por tanto, sus niveles de desempeño se incrementaron positivamente.

CONCLUSIONES

Se necesita hacer planteamientos disruptivos para lograr la transformación de la sociedad de una violenta, depredadora y enferma, a una sociedad más justa, libre, armónica, sustentable y sana. Girar 180° la dirección para reestructurar el tejido social a partir de una educación holística, crear comunidades de aprendizaje integradas, generar entornos de aprendizaje transdisciplinarios en el que TODOS participemos: empresa, gobierno, sociedad. Propiciar comunidades y entornos educativos en los que el alumno sea el centro y el desarrollo de sus potencialidades, la meta; a través de la reingeniería de los sistemas de representación simbólica y el uso de la tecnología con enfoque epistémico. Las TIC tienen la capacidad de transformación de la sociedad porque respetan al estudiante como individuo en toda su diversidad; en su estilo de aprendizaje, en su ritmo de trabajo. La tecnología es una herramienta fundamental para convertir en eficientes los procesos de aprendizaje, así como los procesos de construcción y transferencias de conocimiento y, además, permite el despliegue de la creatividad y la innovación.

La escuela debe prepararse para atender anticipadamente (y no a posteriori) junto con la empresa, el gobierno y la sociedad (y no de manera aislada) la esencia y sentido del ser humano en su evolución continua de consciencia ontológica (como hombre) y filogenéticamente (como especie). Esta evolución conscienciaría apunta a darse cuenta del sí mismo y ello implica verse interiormente y aprender. Buscar un orden interno para reflejarlo en un orden externo que construya una sociedad sana, armónica, incluyente, colaborativa, interdependiente, solidaria, creativa, transformadora, innovadora, justa, pero sobre todo libre.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartra, R. (2007). Antropología del Cerebro: la conciencia y los sistemas simbólicos. Obtenido de Megatendencias "La consciencia podría estar alejada fuera del cerebro".
- Brenson Lazán, G. y Sarmiento, Ma. M. (1996). Constructivismo Criollo. Una metodología facilitadora de la educación holista. Santa Fe de Bogotá, Colombia. HYPERLINK "<http://www.iaf-world.org/PELF/Samiento-C3.html>" <http://www.iaf-world.org/PELF/Samiento-C3.html>
- Clark, E. (1997). Designing and implementing an integrated curriculum. A student-centered approach. .Brandon, V.T.: Holistic Education Press.
- Flores Talavera, G. (2010). Formación de Educadores Holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco.
- Fontana, D., & Slack, I. (1997). Teaching meditation to children. A practical guide to the use and benefits of meditation techniques. London: Element Books limited.
- Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Grinberg Zylberbaum, J. (1994). El yo como idea. México: INPEC-UNAM.
- Nava Meléndez, W. (octubre-diciembre de 1999). El diálogo en la educación holista. Breves reflexiones sobre su aplicación en el aula. (S. d. Jalisco, Ed.) Educar(11), 83-90.
- Peña Nieto, E. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. México. <http://www.pnd.gob.mx>
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación . México: PAIDOS.
- Pozo, J. (2013). Las nuevas alfabetizaciones. La reconstrucción de la mente por medio de la educación. XX Simposio de Educación y XXIII Semana de Psicología . Guadalajara: ITESO.
- Rivera, F. (02 de 03 de 2006). Reflexiones acerca de los patrones geométricos de la naturaleza. Recuperado el 29 de 09 de 2010, de Terapia Neural: <http://terapianeural.com/>
- Segovia, N. (2007). Creación compartida de Talento. TED.

Texto 2: Sociedad 3.0: Un Punto de Referencia para pensar la Educación

Autora: Maine, Claudia Amelia

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso íntimamente ligado al contexto histórico y social, por lo que reflexionar sobre el porvenir requiere despojarse de las trayectorias educativas personales para imaginar nuevos modos y escenarios pedagógicos que respondan a las demandas de una realidad compleja y cambiante.

Las transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica impactan en las relaciones tecnología-sociedad y a su vez en las relaciones tecnología-educación, gestando nuevas sociedades con nuevas necesidades. Además, los cambios en los patrones culturales de los jóvenes son más rápidos que los que se suceden en los sistemas educativos lo que abre la posibilidad de desacoples con el consiguiente riesgo de disfuncionalidad en los enfoques educativos. Una manera de evitarlo es identificar las principales tendencias en curso para anticipar modelos pedagógicos innovadores.

"NUEVAS TECNOLOGÍAS"

La tecnología está ligada al desarrollo de la humanidad y se origina cuando la técnica se vincula a la ciencia con el fin de satisfacer las necesidades y los deseos de la humanidad.

Desde mediados del siglo XX, en pleno "imperio de lo efímero", las reglas del mercado y la competencia en general hicieron que los desarrollos tecnológicos quedaran rápidamente obsoletos demandando la continua aparición de tecnologías nuevas. Sin embargo, la expresión "Nuevas" Tecnologías (NT) no sólo tiene que ver con su capacidad de renovación sino que refiere específicamente a aquellas básicamente centradas en la comunicación.

Estas tecnologías se diferencian de las tradicionales por sus posibilidades de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que incorporan, además del texto, formatos de mensaje novedosos y elementos como imágenes, sonido y video, para facilitar la generación de conocimiento.

Castells (1997) avanza en la clasificación y establece diferencias entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías de la Información (TI) por su aporte a la generación del conocimiento, ya que sólo las primeras permiten actuar sobre la información, modificarla, usarla, convertirla y compartirla, generando interacción entre las personas.

Los medios de comunicación e información tradicionales, como la radio, el teléfono, la televisión, al incorporar dispositivos que incrementan y aceleran los procesos de generación y comunicación de la información, se convierten en Nuevas Tecnologías de la Información y la

Comunicación, tales como el teléfono celular (con todas sus modalidades 3G⁵, 4G⁶, GPS⁷), la televisión digital vía satélite, las computadoras interconectadas (Internet), los DVD (Disco Versátil Digital), los VCD's (Video Disco Compacto), las tablets, los distintos tipos de reproductores de música (CD's, MP3, MP4 y MP5; discos Blu-ray), todos ellos artefactos que en mayor o menor medida forman parte de la vida cotidiana y convirtiéndonos en usuarios "prosumidores⁸" de TIC, mientras aprendemos "sobre" y "con" tecnologías digitales, "creándolas", reconfigurando las redes en las que participamos, encontrando nuevas aplicaciones y usos no previstos por sus diseñadores.

Pero el término no sólo hace referencia a un conjunto de herramientas o artefactos, sino a un entorno virtual en el que convergen interacciones humanas y capacidades tecnológicas orientadas a desarrollar un espacio informatizado y multimedial. Estas tecnologías nuevas representan, en sentido amplio, "la manera de hacer las cosas" (Buch, 1997) con un enfoque sistémico e interdisciplinario.

Estas tecnologías se caracterizan por estar implicadas en un proceso de renovación continuo, lo que queda demostrado en el fugaz tránsito desde la Web 1.0, en la que el usuario sólo es receptor de la información, a la Web 2.0, que lo habilita como lector y escritor, y actualmente a la Web 3.0.

Internet es un conjunto de redes de comunicación interconectadas. Sus orígenes se remontan 1969. Uno de los servicios más exitosos en Internet ha sido la World Wide Web (WWW, o "la Web"). El término Web refiere al sistema de búsqueda de la información disponible en Internet, cuya forma de ordenarse son las páginas Web.

La *Web 1.0* (1991-2001) es un sistema basado en hipertexto, HTML (Hyper Text Markup Language). Se caracteriza porque es informativa, creada por expertos (Webmaster, administrador), los sitios webs son estáticos, predomina el texto sobre la imagen que suele estar en formato GIF, escasa o nula actualización de los contenidos e imposibilidad de interacción por parte de los usuarios.

La *Web 2.0* es una evolución de Web 1.0. Basada en comunicaciones de usuarios, es una web social, donde cualquiera puede participar fácilmente. Ejemplos de la Web 2.0 son las comunidades web, los servicios Web, las aplicaciones Web, los servicios de Red Social, los servicios de alojamiento de videos, las wikis, los blogs, entre otros. El usuario es protagonista,

⁵ **3G** abreviatura de **tercera generación** de transmisión de voz y datos a través de telefonía móvil cuyos servicios asociados proporcionan la posibilidad de transferir tanto voz y datos (una llamada telefónica o una videollamada) y datos no-voz (como la descarga de programas, intercambio de correos electrónicos y mensajería instantánea).

⁶ **4G** o **cuarta generación** está basada completamente en el protocolo IP, siendo un sistema de sistemas y una red de redes, que se alcanza gracias a la convergencia entre las redes de cables e inalámbricas. Esta tecnología puede ser usada por módems inalámbricos, móviles inteligentes y otros dispositivos móviles.

⁷ **Global Positioning System**: sistema de posicionamiento global

⁸ La palabra "prosumidor" fue acuñada por Alvin Toffler en su libro *La Tercera Ola*. Se trata de una apócope de las palabras productor y consumidor.

el conocimiento es compartido. Youtube, Google⁹, Wikipedia¹⁰, Ebay¹¹, Skype¹², Blogger¹³, Flickr¹⁴, tienen en común que su principal activo es el usuario. Se renueva continuamente.

La *Web 3.0*, Web semántica o Web 3D, está centrada en multimedia. Revoluciona Internet por la nueva forma de utilizarla, sacándola de computadoras y teléfonos móviles y llevándola a casi cualquier objeto cotidiano, por lo que también se la llama Web omnipresente, ya que está en todas partes, no sólo en la computadora personal o celular sino en la ropa, joyas, automóviles.

Mientras tanto ya se está considerando para el 2020 el advenimiento de la Web 4.0 o Web cerebral, cuya principal característica es la inteligencia colectiva, que supondrá la fusión entre el mundo virtual y el mundo real. Se espera de este sistema operativo web un nuevo modelo de interacción con los usuarios quienes a su vez tendrán la posibilidad de interactuar con los objetos cotidianos del hogar.

A modo de síntesis se pueden marcar algunas diferencias básicas:

Web 1.0 - Personas conectándose a la Web y la Web como punto de información estática.

Web 2.0 - Personas conectándose a personas, la inteligencia colectiva como centro de información y la Web es sintáctica.

Web 3.0 - Aplicaciones Web conectándose a aplicaciones Web, las personas siguen siendo el centro de la información y la Web es semántica.

Web 4.0 - Personas conectándose con Personas y aplicaciones Web de forma ubicua¹⁵, se añaden tecnologías como la Inteligencia Artificial, la Voz como vehículo de intercomunicación para formar una Web Total.

En la convivencia con las TIC, sin planearlo ni percibirlo, todos somos protagonistas activos de nuevos procesos sociales de creación y manipulación de símbolos. Construimos y reconstruimos diariamente la nueva cultura de la que somos parte.

NUEVA SOCIEDAD

Las innovaciones tecnológicas impactan directamente sobre la sociedad, ocasionan cambios cuantitativos y difunden variados modelos de comportamiento, actitudes, valores, formas de organización.

La estructura demográfica se modifica por la evolución de la ciencia y la tecnología que prolongan la esperanza de vida ocasionando un progresivo aumento del peso demográfico de las personas de edades avanzadas. En el futuro, el planeta será el escenario de convivencia de

⁹ Empresa multinacional cuyo principal producto es el motor de búsqueda de contenido en Internet del mismo nombre, aunque ofrece también otros servicios como correo electrónico Gmail, mapas Google Maps y Google Earth, el sitio web de vídeos YouTube, y otras utilidades web como Google Libros, o Google Noticias y el navegador Google Chrome.

¹⁰ Enciclopedia libre en varios idiomas editada colaborativamente.

¹¹ Sitio destinado a la subasta de productos a través de Internet.

¹² Software que permite comunicaciones de texto, voz y vídeo sobre Internet.

¹³ Servicio que permite crear y publicar un blog en línea.

¹⁴ Sitio web gratuito que permite almacenar, ordenar, buscar, vender y compartir fotos y videos en línea.

¹⁵ (Del lat. *ubique*, en todas partes). Hace referencia a la integración de la Web al entorno de la persona.

cuatro o cinco generaciones, una “revolución de la longevidad” que plantea nuevos desafíos no sólo a nivel económico, sanitario, o previsional, sino fundamentalmente a nivel familiar, social y educacional.

Instituciones, modos y estilos de vida se están transformando profundamente. Después de siglos de enseñar valores basados en la acumulación, la conservación y la conquista, lo que se acumula y se quiere conservar es algo tan etéreo que puede mutar e incluso desaparecer de un día para otro.

Aparecen nuevas sociedades, resultado de la mutación de *sociedades industriales* a *sociedades del conocimiento*, y últimamente a *sociedades centradas en la innovación*. El profesor e investigador John W. Moravec (2008), en *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, aludiendo a la Web, habla de sociedad 1.0, sociedad 2.0 y sociedad 3.0, respectivamente. Según este autor, la sociedad 1.0 refleja las prácticas imperantes en la sociedad preindustrial e industrial. La sociedad 2.0 irrumpe con la aparición de las nuevas tecnologías, cuando la información se transforma en conocimiento. Por último, la sociedad 3.0 alude a la sociedad del futuro más inmediato, para la que se pronostican importantes modificaciones, producto de la aceleración de los cambios tecnológicos, la globalización continua y la innovación. Por todo esto también la llama sociedad de la innovación, cuyas características centrales son el conocimiento, que se aplica de manera contextual y se difunde de forma horizontal, las relaciones heterogéneas, la aceptación y atención del caos y la ambigüedad.

Las aceleradas transformaciones sociales descritas están ligadas a cambios tecnológicos vertiginosos. Las máquinas renovaron sensiblemente el modo de actuar y de comunicarse. En los '90, la capacidad de añadir memoria y velocidad de procesamiento, compartiendo la potencia informática en una red electrónica, cambiaron en forma decisiva la era de la computadora. Pero esta transformación no afectó solamente a los sistemas informáticos, sino y principalmente a las interacciones sociales, las formas organizativas y las configuraciones culturales.

En el presente, la convergencia de la informática y de los medios de comunicación impacta sobre los modos de vida y multiplica las posibilidades de relacionarse debido a las variadas modalidades y opciones que la tecnología permite. El correo electrónico, el chat, el twitter, la videoconferencia, la televisión digital vía satélite, los servicios de redes sociales, y de alojamiento de videos, las wikis¹⁶, los blogs, la educación virtual, entre tantas otras, modifican silenciosa y progresivamente los espacios y los tiempos, permiten a las personas extender su visión del mundo, accediendo sin moverse de su casa a nuevas experiencias antes desconocidas o limitadas por las condiciones económicas o por las restricciones culturales y sociales de la comunidad.

Este es un momento de gran tensión histórica donde lo nuevo y lo viejo convergen constantemente dando lugar a otras formas de trabajar, pero también de hacer negocios, de

¹⁶ Sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web.

divertirnos, de conocer y de relacionarnos. Las TIC, en el contexto doméstico, han logrado redefinir los espacios habituales y tradicionales a los que estábamos acostumbrados.

Comprender la tecnología implica, a la vez, comprender al hombre y sus prácticas. Tradicionalmente, las personas mantenían sus relaciones sociales en un lugar: la plaza, el bar, el pub, la calle, el mercado, el gimnasio, el colegio, la oficina o el club. Hoy, estos lugares fueron desplazados a un segundo plano, ya que sin moverse de la habitación la conexión a Internet evita los desplazamientos físicos permitiendo a los usuarios experimentar, conocer y acceder a nuevas experiencias dentro de su hogar, sin tener que salir al mundo exterior, motivo por el cual la construcción de la realidad adquiere nuevas dimensiones, ya que no sólo se modifican los procesos comunicativos, sino también los comunitarios y grupales.

La introducción de las TIC en la sociedad, la familia, las rutinas, trae aparejados “nuevos hábitos”, tanto sociales como psicológicos. Al formarse y crecer comunidades virtuales, listas de distribución de correo, chats, Internet se convierte en un espacio en el cual la gente interactúa, y empieza a “ser” *on line*. Se da una fusión inevitable entre las dimensiones de ser “*off line*” y “*on line*”, sus identidades cambian. Las personas pueden formar parte de muchas comunidades “on line”, lo que ocasiona la aparición de “identidades múltiples”.

La comunicación está modificando sus modos, formas y soportes lo que influye en las prácticas sociales dando forma a nuevas *socialidades*, parafraseando a Maffesoli (2005) a “nuevos modos de estar juntos”.

NUEVA EDUCACIÓN

Tecnologías y sociedades marchan a un mismo ritmo de renovación continua. ¿Sigue el mismo proceso la educación? Moravec (2011) sostiene que estamos en una sociedad 3.0 y la educación sigue siendo 1.0. Es preciso reestructurar los sistemas educativos para poder satisfacer las necesidades de la sociedad moderna y del futuro.

En el debate educativo actual cobra gran relevancia el planteo sobre *cómo educar* en una época en la que la constante es el cambio. La atención suele centrarse en el “*cómo*” (aspecto metodológico), en detrimento de las otras dos vertientes que fundamentan la acción educativa ¿a “*quién*”? (base antropológica), ¿“*para qué*”? (aspecto teleológico). Esto provoca la aparición de un “surtido recetario” metodológico, sin fundamento epistemológico, “aplicado” indiscriminadamente en las aulas.

Por otro lado, la expansión del conocimiento hace que ya no sea suficiente tener acceso a la información sino que es imprescindible saber qué hacer con ella.

Las TIC invadieron todos los espacios sociales, e ingresaron a la escuela. A esta altura del debate educativo, ni las tecnologías son la panacea para los problemas de las escuelas, ni la educación puede seguir de espaldas a los cambios que ocurren a su alrededor. Las nuevas tecnologías pueden ser tanto un instrumento para el desarrollo como la fuente de nuevas desigualdades, por lo que la solución a los problemas educativos no se encuentra en la herramienta en sí, sino en el contexto político y social en el cual se inserten.

El crecimiento masivo del uso de las TIC se produjo a partir de la última década del siglo XX, por lo que los jóvenes son quienes las utilizan con mayor frecuencia. Los padres de estas generaciones han dejado a las Instituciones educativas la tarea de capacitar en su uso aunque sin darse cuenta de son ellos mismos quienes inician u obstaculizan un proceso de alfabetización, llámese digital, tecnológica o informacional, desde el hogar.

Las políticas actuales han favorecido la dotación de recursos informáticos a las escuelas pero su uso es limitado y no se les saca real provecho. Esto se debe a que la escuela se enfrenta con varios problemas:

- Las tecnologías que son “nuevas” para los docentes y padres no lo son para los alumnos.
- La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas.
- El docente que no maneja las TIC está en clara desventaja con relación a los alumnos.
- Continúa enseñándose del mismo modo con nuevos artefactos.

EDUCACION 3.0 UN PUNTO DE REFERENCIA PARA PENSAR DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS

La educación 1.0 es prioritariamente un proceso unidireccional. Los estudiantes van a los Centros Educativos para recibir información que abordan de manera individual a través de apuntes, artículos, libros de texto, vídeos y, en los últimos tiempos, la Web. Actúan como consumidores pasivos de información y realizan actividades aisladamente o en grupos incomunicados, y no hacen aportes a los recursos de información disponibles.

La educación 2.0 nace cuando se descubre el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la educación, incluye el uso de blogs, podcasts¹⁷, marcadores sociales y tecnologías de participación, pero las circunstancias en las que se usa la tecnología aún están arraigadas en la educación 1.0 debido al peso de la tradición y de las estructuras educativas. La educación 2.0 está creciendo rápido, de modo que las instituciones de educación superior ya deberían considerarla en los planes de estudio.

La educación 3.0 es muy reciente, tiene relación con la web semántica, y se caracteriza por ofrecer oportunidades educativas ricas, transinstitucionales, transculturales, en las que los estudiantes crean y comparten conocimientos y las redes sociales adquieren un importante papel. Todavía estamos lejos de esa educación 3.0, incluso de la 2.0. Sin embargo, podemos estar lo suficientemente cerca de un punto de inflexión para diseñarla de un modo ventajoso para la educación.

PROPUESTAS DE ACCIÓN

Resulta imprescindible generar una "responsabilidad genuina" en las Instituciones educativas, sustentada en proyectos educativos innovadores que articulen la apropiación del conocimiento y el desarrollo de habilidades del pensamiento, superando la dicotomía entre adquisición de contenidos versus aprendizaje de habilidades.

¹⁷ Emisiones multimedia de video y/o audio.

Educar en y con TIC significa favorecer el desarrollo de una nueva forma de pensamiento centrada en la cultura de la información (en lo que se refiere al abordaje y manipulación de contenidos) y en la cultura de las redes (en lo que se refiere a las formas relacionales con otros agentes implicados en el proceso de captura y transmisión de información y conocimiento).

El criterio más generalizado es incluir computadoras en las aulas y organizar cursos para alumnos y maestros, lo que resulta positivo como primer paso a la integración de los niños y jóvenes a la Sociedad del Conocimiento. Pero, en general, se percibe la ausencia de una reflexión de fondo: la integración de los estudiantes de todos los niveles a la Sociedad del Conocimiento no pasa sólo por el manejo de las herramientas informáticas, sino por una transformación en los modos de pensar, aprender, investigar. No se trata de recibir información, sino también de crearla o recrearla.

En un mundo "en el que los cambios tecnológicos se suceden tan deprisa que no permiten pronosticar los modos de producción que se van a desarrollar en el corto espacio de una década, la escuela es el lugar donde se aprende a aprender" (Martínez, 1996, párr.4). En la escuela, entonces, se debe fomentar el desarrollo de estas aptitudes y conocimientos para que puedan ser utilizados durante toda la vida.

Más que apropiarse de información y capacidades como si fueran trofeos, se trata de aprender a establecer metas y objetivos, preparándose para surfear en el caos mientras se avanza por conseguirlos.

Es necesario pensar en un nuevo modelo de alfabetización que favorezca el acceso al conocimiento, que no es sinónimo de información. Este nuevo modelo parte de la alfabetización básica tradicional, y la amplía con alfabetizaciones múltiples que integran destrezas, actitudes y valores que consientan reflexionar sobre la información y convertirla en un conocimiento que permita valorar lo que sucede en el mundo, la vida real y cotidiana, y mejorarlos en la medida de lo posible (Gutiérrez, 2005).

El primer reto de la educación actual, más que una alfabetización digital, es lograr una *real alfabetización* de los alfabetizados (Gutiérrez, 2005), brindándoles las fortalezas básicas para aprender, para relacionarse, para comunicarse, que deben tener los ciudadanos de un mundo en el que están presentes, de manera irremediable, las tecnologías de la información y la comunicación.

La sociedad 3.0 necesita dejar atrás el paradigma industrial y los modelos pedagógicos bancarios (Freire, 1970) que transmiten información y debe evolucionar hacia formas de aprendizaje que hagan uso de los espacios invisibles para construir conocimiento práctico y valioso a nivel personal y social.

ALGUNOS APORTES PARA TODOS LOS NIVELES

- Introducir el uso de la computadora y de Internet (y de otros medios electrónicos de comunicación) no sólo como complemento sino como soporte instrumental para la enseñanza y el aprendizaje.

- Recurrir a las tecnologías con un propósito claramente definido y una aplicación concreta.
- Utilizar las tecnologías como instrumentos para potenciar la imaginación, creatividad y capacidad para innovar.
- Aprovechar las tecnologías como herramientas sociales que permiten compartir conocimientos.
- Priorizar el “saber hacer” por sobre los contenidos conceptuales.
- Reemplazar la enseñanza disciplinar por la interdisciplinar, priorizando el trabajo por proyectos.
- Formar en TIC a padres y maestros, inmigrantes digitales.
- Promover una educación desde y hacia los medios.
- Plantear actividades que permitan moverse entre las formas verbales y visuales de representación simbólica.
- Reconfigurar los tiempos y espacios escolares.
- Pensar nuevas formas de evaluar las capacidades de los estudiantes, ya que en este nuevo entorno lo más importante no es saber, sino saber cómo saber.
- Impulsar enfoques de aprendizaje que trasciendan los límites temporales y espaciales actuales de la educación formal, incorporando prácticas de la educación informal y no formal.
- Buscar estrategias de validación de los aprendizajes no formales e informales.

ALGUNOS APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

- Crear una red piloto de comunidades de aprendizaje en el uso de TIC para docentes.
- Equilibrar las inversiones en tecnología de avanzada con la inversión en formación continua.
- Generar redes de intercambio entre alumnos, profesionales e investigadores tomando algunas instituciones como nodo o puntos de apoyo de la red en donde se pueda brindar la asistencia técnica y pedagógica.
- Fomentar el encuentro permanente entre la educación, la investigación y desarrollo de la Ciencia y la Tecnología.
- Sustentar los desarrollos tecnológicos en investigaciones situadas.
- Construir comunidades de aprendizaje genuinamente inclusivas, donde cada participante tenga un espacio para dar lo mejor de sí mismo.
- Estimular experiencias de *aprendizaje entre pares* y comunidades de práctica que posibiliten aprender mientras se enseña o mientras se comparten conocimientos con otros.

CONCLUSIONES

Si bien todavía un importante número de escuelas no posee computadoras, proyector de imágenes o acceso a internet, esto no necesariamente quiere decir que los estudiantes no sean usuarios de juegos de video, aparatos de audio, internet, telefonía celular, etc. En el campo de las tecnologías los estudiantes, de todas maneras, las aprenden y utilizan en otros contextos.

Las nuevas tecnologías permiten el acceso a una gran cantidad de información. Para que la información devenga en conocimientos el individuo debe apropiarse de ella, y reacomodar sus saberes. Por esta razón, lo primero que debe hacerse explícito es que la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no debe eludir la noción de esfuerzo. Los nuevos recursos informáticos tales como aplicaciones genéricas (procesadores de texto, presentaciones, hojas de cálculo, programas de dibujo, edición de video,...), herramientas de autor (clic, hot potatoes,...) uso de webquest¹⁸, weblogs¹⁹, etc., pueden contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas, pero nunca en ausencia del esfuerzo personal.

Es imprescindible visualizar el uso de la tecnología como un medio y no como un fin en la formación, esto es, como herramientas estratégicas y cotidianas de aprendizaje que permitan sumar las fortalezas de los modelos pedagógicos, para fomentar la generación de conocimiento. Para ello sin duda se tienen que habilitar espacios que permitan compartir y comunicar experiencias relacionadas con los procesos de múltiples alfabetizaciones que acompañen al uso pedagógico de las TIC.

Pero lo más importante es crear programas de alfabetizaciones múltiples (tecnológica, informacional, comunicacional, mediática) de manera que las generaciones actuales de docentes pierdan el miedo al cambio y se enfrenten con mayores destrezas a la nueva ola de jóvenes que representan a la generación e²⁰.

¹⁸Webquest significa indagación, investigación a través de la web

¹⁹Blog (abreviación de **weblog**) es una página web que contiene una serie de textos o artículos escritos por uno o más autores recopilados cronológicamente.

²⁰ Generación electrónica, desde sus primeros años de vida las TIC forman parte de su entorno y han crecido inmersos en la tecnología digital de modo que utilizan la Web como algo rutinario y trascendental en su vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Buch, T. (1997). El Tecnoscopio. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1, La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido, Madrid: Tierra Nueva. Siglo Veintiuno Argentina Editores en coedición con Siglo XXI de España. 15 edición española, 2000.
- Maffesoli, M. (2009). El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo, Buenos Aires: Dedales.
- Moravec, J. W. (2008) "A new paradigm of knowledge production in higher education", On the Horizon, Vol. 16 Iss: 3, pp.123 – 136.
- Toffler, A. (1981) La tercera ola. Trad. Adolfo Martín. 6a. ed. Barcelona: Plaza & Janes S.A.

WEBGRAFÍA

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº7. Recuperado el 05/06/2010 de: www.uib.es/depart/gte/revelec7.html
- Almada, M. (2000). Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos Electrónicos de información y su Organización. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº24. Recuperado el 12/09/2012 de: www.campus-oei.org/revista/rie24.htm
- Baldeón, E. (2000). Pensamiento abierto y eficacia transformadora. -Notas para repensar nuestros proyectos de educación y comunicación. En Razón y Palabra, Nº 18. Recuperado el 05/08/2011 de: www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n18/18ebaldeon.html
- Bartolomé, A. R. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. En Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº4. Recuperado el 22/04/2012 de: www.uib.es/depart/gte/revelec4.html
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. En Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 1. Recuperado el 12/10/2012 de: www.uib.es/depart/gte/revelec1.html
- Campuzano, A. (2001). Internet en la formación del receptor crítico. Comunicación presentada en el Congreso La Educación en Internet e Internet en la Educación (CNICE-MECD) Recuperado el 03/08/2011 de: congresos.cnice.mec.es/ceiie/area5/documentacion/comunicaciones/html/5comunicacion15.html
- Castells, M. (2000). Internet y la sociedad red. (Lección inaugural del Programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento de la UOC) Recuperado el 12/05/2011 de: www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain3.html
- Cobo Romani, C., & Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Colección Transmedia XXI. Laboratori de MitjansInteractius

- / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Versión on line disponible en:
<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Recuperado el 15/06/2007:
www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf
 - Downes, S. (2005). E-learning 2.0 eLearn Magazine. Recuperado el 21/09/2006 de:
elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1.htm post:
www.downes.ca/post/31741
 - Downes, S. (2011). Free Learning Essays on open educational resources and copyright. Version 1.01 – National Research Council Canada. E book. Disponible en:
www.downes.ca/files/books/FreeLearning.pdf
 - Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 24. Recuperado el 12/08/2011 de: www.campus-oei.org/revista/rie24.htm
 - Fainholc, B. (2002) La lectura crítica en internet. Revista Lectura y Vida. Recuperado el 05/06/2006 de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Fainholc.pdf
 - Gutiérrez Martín, A. (1999). Alfabetización Multimedia en la Formación del Profesorado. Recuperado el 20/10/2011 de:
www.doe.uva.es/alfonso/web/IndAlfMult.htm
 - Keats, D.W., Beebe, M. y Kullenberg, G. (2003). Using the Internet to enable developing country universities to meet the challenges of globalization through collaborative virtual programmes, First Monday, volume 8, number 10 (October). Recuperado el 13/05/2007 de:
<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1084/1004>
 - Keats, D.W. y Schmidt, J. P. (2007). The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa. En First Monday, Marzo 2007, 12 (3). Recuperado el 10/09/2011 de:
<http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/1625/1540>
 - Martínez, F. (1996). Educación y nuevas tecnologías. REVISTA ELECTRONICA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA. Nº2. Recuperado el 15/06/2010 de:
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec2/revelec2.html>
 - Moravec, J. W. (2008). Moving beyond Education 2.0. Recuperado el 12/06/2010 de:
<http://www.educationfutures.com/2008/02/15/moving-beyond-education-20/>
 - Moravec, J. W., Cobo, C., Besselink, T., Hartkamp, C., Spinder, P., De Bree, E., Stokman, B., et al. (2013). Knowmad Society. (J. W. Moravec, Ed.) (Preview ed.). Minneapolis: Education Futures. Recuperado 24/02/2013 de: <http://www.knowmadsociety.com>
 - O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Recup. el 20/09/2006 de:
<http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>
 - Pérez, A. (1996). DTTE: Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico. En Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 3, 09/96. Recuperado el 12/07/2011 de: www.uib.es/depart/gte/revelec3.html

- Romero, J. (1999). Los idola educativos de las nuevas tecnologías de la información. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 32, 01/01/1999. Recuperado el 14/06/2010 de:
<http://www.ub.edu/geocrit/sn-32.htm>
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información, en Revista Pensamiento Educativo, Nº20. Chile, Pontificia Universidad Católica; pp. 81-104. Recuperado el 14/06/2010 de;
<http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>
- Villarreal, G. (2003). Agentes inteligentes en educación. En Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 16. Recuperado el 02/06/2007 de:
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/villarreal.htm>
- Wolff, L. y MacKinnon, S. (2002). What is the digital divide? Revista Electrónica TechKnowLogia. Recuperado el 16/03/2003 de:
- www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?FileType=HTML&ArticleID=410

Texto 3: Asomándose al futuro. Certezas, tendencias y preguntas sobre el escenario futuro de la educación que surgen de la información estadística.

Autores: Scasso, Martín Guillermo; Bortolotto, Gerardo y Jaureguizar, Mariano

INTRODUCCIÓN

Planificar el escenario futuro de la educación en la Argentina es un ejercicio indispensable para diseñar políticas efectivas, que no sólo debe involucrar a la gestión pública, generalmente desbordada por las problemáticas coyunturales del sostenimiento cotidiano de la oferta escolar, sino que debe ser un compromiso ineludible transversal a toda la sociedad.

Este documento pretende contribuir al debate sobre los escenarios futuros de la educación a partir del reconocimiento, a través de las estadísticas disponibles, de algunas de las principales fuerzas que estructuran el comportamiento de la sociedad argentina. En este sentido, busca provocar interrogantes, a través de la presentación de un conjunto de datos seleccionados que pueden sistematizarse a partir de las tendencias poblacionales de las últimas décadas. Por lo tanto, se parte de la convicción de que una de las grandes contribuciones del análisis de la información estadística es *orientar preguntas significativas* que inviten a asomarse al futuro.

Para alcanzar este objetivo, el documento se estructura en la presentación sintética de un conjunto de ejes problemáticos centrales, a través de indicadores claves, articulados con una batería de interrogantes que invitan a pensar posibles futuros.

Las páginas siguientes se organizan en tres grandes bloques: en un primer momento, se analizan las proyecciones de población de las próximas décadas, postulando los grandes movimientos que los estudios demográficos prevén en la estructura poblacional, y sus implicancias para el sistema educativo. En un segundo momento, se busca reconocer algunas de las principales tendencias que han marcado la evolución reciente de la sociedad argentina, sintetizando los principales dilemas en torno a la evolución de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, de los cambios en la configuración de las ciudades, de la pobreza y la distribución del ingreso. Esta selección de temas es sólo un recorte parcial de los diferentes enfoques desde donde es posible abordar esta temática, y se presentan como invitaciones a posibles caminos, ya sea hacia la ampliación de los focos presentados, o a la inclusión de otras dimensiones relevantes para el análisis. Un último y tercer apartado se ocupará de discurrir sobre el propio sistema educativo, perfilando las tendencias recientes de cobertura e invitando a algunas reflexiones al respecto.

No se ha buscado exhaustividad en el tratamiento de las diferentes temáticas, pues excede a los objetivos planteados para el presente documento. Por el contrario, se intenta presentar en forma sencilla, en un formato apto para público diverso, aquellos insumos de información que, como piezas de rompecabezas, contribuyen a alimentar el contexto básico para la planificación de escenarios futuros. En este sentido, se espera que estas reflexiones sean útiles para orientar estudios específicos de diversas disciplinas, en pos de construir conocimiento que

contribuya a planificar un sistema educativo más justo e inclusivo para los futuros niños, niñas y jóvenes de la Argentina.

PRIMERA PARTE: LAS CERTEZAS DEL MAÑANA

Diferentes investigaciones realizadas sobre las proyecciones de población en los “países en vías desarrollo”, coinciden en argumentar que en un período aproximado de cincuenta años – e incluso menos – la población tendrá la misma estructura de envejecimiento que hoy se observa en Europa Occidental. Para poder entender mejor este fenómeno y sus derivaciones posteriores, es conveniente presentar previamente algunos de los lineamientos generales sobre la *Teoría de la transición demográfica*.

Esta teoría caracteriza un proceso de cambio de larga duración de una configuración demográfica particular a otra. Nace como un intento de poder explicar la dinámica socioeconómica, y se configura como una sistematización de diferentes etapas, basadas en estudios empíricos, sobre la evolución de la estructura poblacional y los indicadores demográficos, tales como natalidad, mortalidad y fecundidad de los países.

En una etapa inicial, se manifiesta un bajo crecimiento demográfico, debido a la combinación de altas tasas de mortalidad y fecundidad. En la etapa final, el crecimiento demográfico también es bajo, pero como consecuencia de bajos niveles en las respectivas tasas.

Entre ambas situaciones se pueden identificar dos momentos principales: El primero está marcado por el descenso de la mortalidad, que impacta en un incremento exponencial de la población. El segundo por la disminución paulatina del ritmo de crecimiento poblacional, ocasionado por una caída sistemática en la fecundidad.

En qué magnitud y a qué velocidad cambia la tasa de crecimiento, dependerá de la velocidad y del momento en que comienzan a descender la mortalidad y la fecundidad, aspectos muy vinculados a cada contexto particular. En este sentido, cada país difiere en el ritmo de cambio y desarrollo. El hecho de poder determinar algunos lineamientos sobre patrones de dinámicas demográficas comunes en diferentes países, permite la posibilidad de lograr un enfoque basado en el conjunto y facilita la realización de mejores análisis y proyecciones futuras sobre diferentes escenarios poblacionales. (BID/CEPAL/CELADE, 1996; Lopes Patarra, 1973; Zavala de Cosío, 1992).

En los últimos treinta años, se ha registrado en los países en vías desarrollo, un descenso muy acelerado en la tasa de fecundidad, en un contexto donde su estructura poblacional es más joven que la del viejo continente. Por lo tanto, este proceso ajusta de manera más rápida la estructura etaria de la población hacia un envejecimiento poblacional más acentuado.

La aceleración de estos procesos alerta sobre la necesidad de monitorear los impactos profundos del envejecimiento poblacional en diversos ámbitos de la sociedad: las estimaciones

poblacionales que realiza la división de población de las Naciones Unidas (UNPD)²¹ indican un progresivo incremento de la población en edad jubilatoria, una tendencia de estabilización de la población en edad de participar en el mercado de trabajo, y una disminución progresiva de la cantidad de niños, niñas y adolescentes.

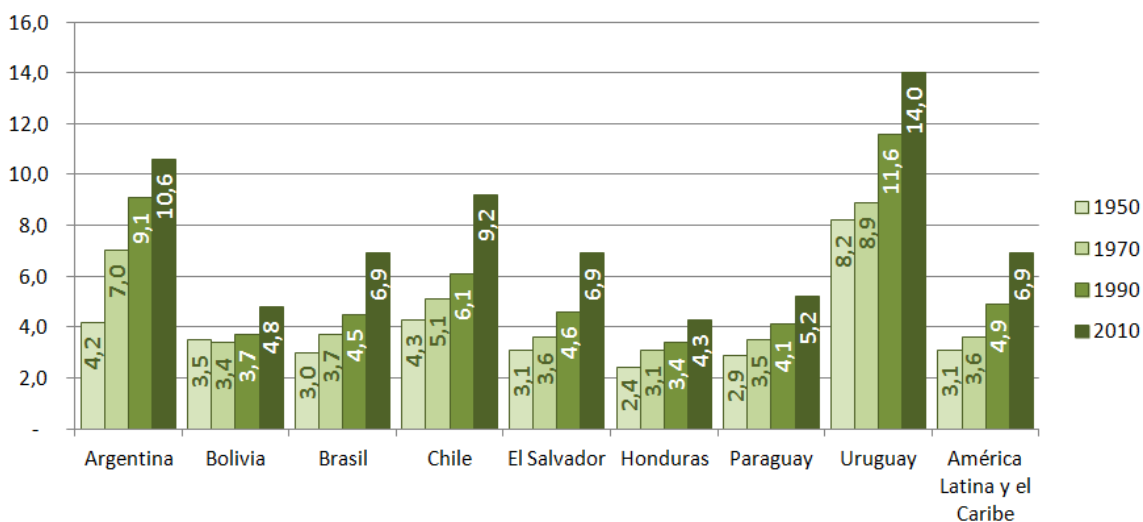
El envejecimiento poblacional

Una certeza sobre el futuro es que la población va a envejecer. ¿Qué significa el envejecimiento de la población? Significa que, en términos relativos, habrá más porcentaje de población adulta, y adulta mayor, en relación con la población joven.

Un elemento fundamental para analizar el envejecimiento poblacional es el estudio de la fecundidad. En la actualidad, aproximadamente el 44% de la población mundial se distribuye en 51 países que poseen tasas de fecundidad²² que están por debajo del nivel de reemplazo poblacional (Magno de Carvalho, 2011). Esto significa que las tasas de fecundidad han cruzado el umbral de menos de dos hijos por mujer en edad reproductiva, lo que implica que las cohortes de los ciudadanos más jóvenes son numéricamente más pequeñas que las cohortes de ciudadanos adultos y en condición de ser padres.

La División de Población de las Naciones Unidas en sus proyecciones poblacionales estima que para el año 2015 habrá 88 países (67% de la población mundial) en la situación antes mencionada (Naciones Unidas, 2000a). En América Latina, este proceso puede identificarse en la creciente participación de la población de 65 años y más en el total:

Gráfico 1: Porcentaje de población de 65 años y más de edad, países seleccionados. 1950 – 2010.



²¹ Ver el gráfico 2 del presente documento, donde se muestran las pirámides poblacionales de la Argentina.

²² "Tasa global de fecundidad. Representa el número de hijos que -en promedio- tendría una mujer de una cohorte hipotética de mujeres que durante su vida fértil tuvieran sus hijos de acuerdo con las tasas de fecundidad por edades del período en estudio y no estuvieran expuestas a riesgos de mortalidad desde el nacimiento hasta la finalización del período fértil."; (CEPAL, 2012).

Fuente: procesamientos propios sobre datos de CEPALSTAT-Base de datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

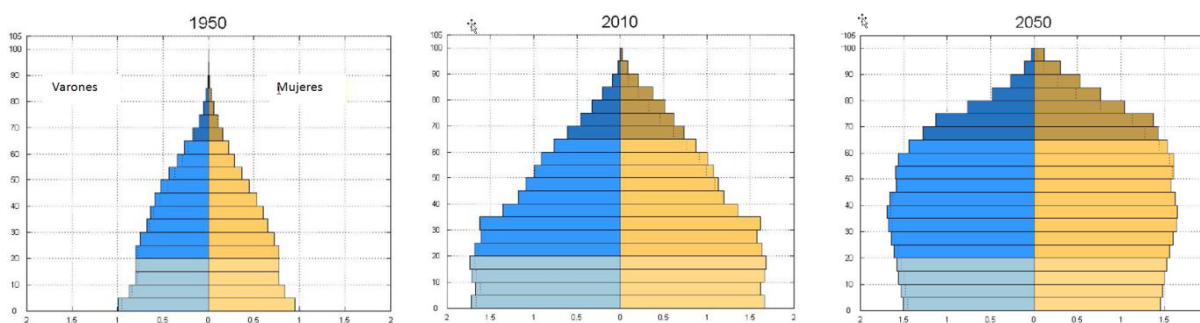
En este gráfico se puede observar un crecimiento relativo de la franja poblacional de 65 años en América Latina y el Caribe. En la región, al año 2010, el 6,9% de la población tiene 65 años o más, proporción que ha ido creciendo a lo largo de las últimas décadas. Se observa una aceleración del crecimiento del indicador en los últimos veinte años, en relación con los anteriores: el salto entre 1990 y 2010 es significativamente mayor al de 1950 y 1990, a pesar de que el intervalo de años sea menor. Todos los países representados evidencian esta tendencia, con diferente ritmo e intensidad. La Argentina, junto con Uruguay, encabezan este cambio en la estructura etaria de la población, manifestando los indicadores más altos de envejecimiento en la región.

Más viejos y menos jóvenes en Argentina

La Argentina manifiesta signos de estar en un proceso avanzado en la transición demográfica, evidenciando un envejecimiento poblacional progresivo. Se estima que para el año 2050 uno de cada cinco argentinos tendrá más de 64 años de edad, en una población estimada de 50 millones de habitantes. Esto pondría al país entre los más envejecidos de la región.

En términos relativos, se espera que la población de 65 años y más aumente su tamaño catorce veces entre 1950 y 2050, no sólo debido a un incremento de las cohortes poblacionales que van envejeciendo, sino también por una prolongación de la esperanza de vida al nacer.

Gráfico 2. Pirámides de población. Argentina. Años 1950, 2010, 2050.



Fuente: United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division. World Population Prospects: The 2010, Volume II: Demographic Profiles

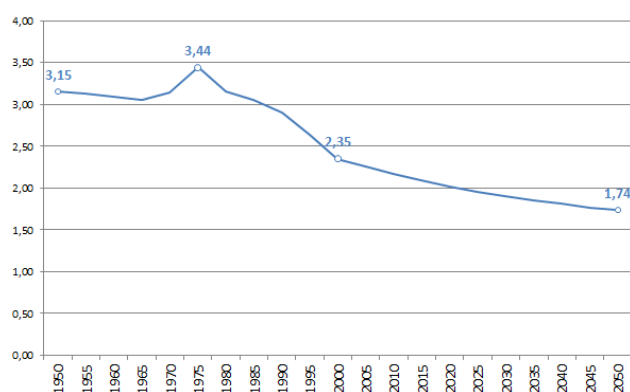
La sucesión de pirámides poblacionales pone en evidencia el proceso de envejecimiento poblacional de la Argentina, lo que se identifica a partir del ensanchamiento de la parte media y superior de la pirámide en el transcurso del tiempo y la reducción de la base. Se observa que en el 2010, si bien hay un incremento de la población adulta mayor, no se reconoce una disminución de las cohortes más jóvenes: el decrecimiento en la cantidad de nacimientos no es un fenómeno actual en el país, pero lo será en los próximos años: hacia el 2020 tenderá, según estas proyecciones, a decrecer en forma sostenida. Por esta razón, la pirámide que representa la población en el año 2050 toma la forma de “ánfora”, con una base estrecha que se va ensanchando: las nuevas generaciones poseen cada vez menos población.

El envejecimiento de la población y la reducción de las cohortes jóvenes generan condiciones que pueden transformarse en problemáticas. Uno de los fenómenos más investigados, se vincula con el incremento de la relación de dependencia de la población adulta: aumenta el porcentaje de población que, por su situación de vejez, se encuentra con capacidades disminuidas de autoabastecimiento y autonomía, y debe ser asistida. Si esto se acompaña con una reducción, absoluta o relativa, de la población en la edad correspondiente a la actividad económica, puede devenir en situaciones conflictivas, no sólo debido a la dificultad creciente para lograr los recursos para satisfacer las demandas de salud y pensión de las franjas de mayor edad (Regazzoni, 2011), sino también por las nuevas demandas a resolver, como la planificación de espacios de socialización para la creciente población adulta mayor.

¿Qué sucede con las nuevas cohortes?

El envejecimiento de la población no implica necesariamente una disminución en la cantidad de nacimientos. Por el contrario, expresa un cambio en la presencia relativa entre ancianos, adultos y jóvenes. Al abordar el problema del tamaño de las nuevas cohortes de población en Argentina, los análisis poblacionales ponen en evidencia el descenso de la tasa de fecundidad desde 1975, que se continúan y profundizan en las proyecciones a futuro.

Gráfico 3. Tasa de fecundidad. Argentina. 1950-2050.



Fuente: procesamientos propios sobre datos de CELADE – División de Población de la CEPAL. Revisión 2012.

Si las estadísticas evidencian una disminución sostenida de la tasa de fecundidad desde mediados de la década del '70 a la actualidad, ¿esta tendencia significa que hoy en día hay menos niños que antes?

La respuesta, por ahora, es negativa: si bien descienden las tasas de fecundidad, paralelamente aumenta la cantidad de mujeres en edad reproductiva. Esta combinación de procesos provoca que, en los últimos treinta años, la cantidad de nacidos vivos en la Argentina se haya mantenido oscilando en torno a los 650 y 700 mil, incluso con una tendencia al incremento en los últimos años. Las proyecciones indican que en el quinquenio 2015 – 2020 se comenzarán a observar signos claros de disminución de la cantidad de nacidos en la Argentina. Adicionalmente, tal como lo muestra el gráfico, aproximadamente entre el año 2020 y el año 2025 la tasa de fecundidad cruzará en la Argentina el umbral mínimo de reposición de dos

hijos por mujer. Esta tendencia no se revertirá, por el contrario, se espera que la tasa siga reduciéndose hasta el año 2050.

Menos nacimientos, menos alumnos

Estas proyecciones de población evidencian una certeza: en las próximas décadas, habrá grupos cada vez más reducidos de alumnos ingresando al preescolar y la primaria. Algunos autores han identificado señales positivas en este proceso, poniendo el énfasis en señalar que el sistema educativo, estructurado para atender a más alumnos de los que ingresarán, mejorará inercialmente sus indicadores de oferta: menor cantidad de estudiantes por grupo, una mayor presencia relativa de cargos docentes, mayor inversión por alumno. Habrá más recursos para atender la demanda educativa de la población infantil y adolescente, que cada vez se reducirá más.

Sin embargo, cabe preguntarse si estos cambios implicarán necesariamente una mejora en la calidad educativa. Estudios realizados en varios países, no han logrado de manera convincente demostrar que esta premisa sea válida si no se aplican conjuntamente otras series de medidas para acompañar esta disminución de la población estudiantil, ya que la enseñanza educativa y el rendimiento escolar son variables complejas e incluyen más factores que la cantidad de alumnos por grado o de cargos docentes. Covarrubias-Moreno, López y Castillo retoman uno de los estudios realizados a tal efecto por la OCDE, donde se afirma que la reducción de la población estudiantil es beneficiosa solamente para situaciones de enseñanza puntuales, y para determinadas materias, alumnos y profesores (Covarrubias-Moreno, López Castillo Albarrán y Montoya, 2012)

¿Qué interrogantes abren estas tendencias?

El envejecimiento poblacional y la reducción de las cohortes de jóvenes tanto en América Latina como en Argentina es una certeza para las próximas décadas. Este escenario futuro plantea grandes interrogantes sobre cómo la sociedad deberá encarar los desafíos que se avecinan, y el sistema educativo no queda excluido.

La proyección de escenarios futuros permite, a partir de las certezas que brindan las proyecciones de población, abrir un conjunto de interrogantes sugerentes. Uno de los más relevantes se pregunta sobre cómo se reconfigurará la oferta escolar a partir de la disminución de la población que ingresa al preescolar y la primaria. Esta es la relación más clara y directa del sistema educativo con estas tendencias poblacionales.

Es posible formular otro conjunto más amplio de interrogantes, más sugerentes, que habilitan imaginar otras dimensiones de la sociedad que demandará educación en los próximos treinta años. Algunos de ellos se orientan hacia el dilema de financiar un sistema previsional con una tasa de dependencia creciente: ¿qué sucederá con el sistema de cobertura previsional, en un contexto de incremento exponencial de la población jubilada? ¿Qué sucederá con los servicios de salud, cada vez más demandado? ¿Cómo afectará las finanzas públicas? ¿Qué impacto tendrá en las otras áreas de gobierno, como la educación?

Sin embargo, en un plano menos material, estos cambios poblacionales evidencian un cambio en la configuración de las familias. ¿Cómo afectará al sistema educativo una población escolar compuesta cada vez más por hijos únicos, que provienen de familias con una mayor presencia de abuelos? ¿Qué rasgos distintivos marcará esta nueva configuración? ¿Cómo será una sociedad donde un conjunto significativo de la población, se jubila con una proyección de veinte o treinta años adicionales de vida, que debe ocupar en otras actividades? ¿Qué le demandará esta sociedad al sistema educativo, y cómo se alimentará de él?

SEGUNDA PARTE: LAS TENDENCIAS SUGERENTES

En la primera parte del documento se presentaron algunas de las certezas que brindan los estudios de población acerca de lo que sucederá en el mañana. Sin embargo, cabe señalar que este tipo de escenarios no son posibles de realizarse con precisión en la mayoría de los campos de estudio de las sociedades. En muchos casos no es posible elaborar proyecciones o tendencias a futuro, en parte debido al poco conocimiento sobre los fenómenos o situaciones posibles de suceder, ya que todo está en constante movimiento y los cambios son cada vez más vertiginosos. Son múltiples las opciones: mientras algunos perfilan un futuro que se construye sobre las consecuencias negativas de los errores actuales de la humanidad (agotamiento de las fuentes de energía, cambio climático, desastres naturales, reducción de las fuentes de agua potable), otros ponen la esperanza en las posibilidades del desarrollo tecnológico (desarrollo de energía sustentable, mejoras en la medicina, acceso universal al conocimiento, mayor libertad de expresión). Todas estas visiones futuristas, tan extremadamente opuestas, invitan a la incertidumbre y a pensar y repensar escenarios futuros y la forma en que habrá que afrontarlos.

Una de las herramientas con las que las sociedades proyectan su futuro es a partir de la identificación del comportamiento de las tendencias estructurales. Si bien el porvenir puede sorprender, estas tendencias permiten representar una imagen de lo que sucederá si las fuerzas que las sustentan se mantienen estables. La invitación de esta segunda parte es a explorar algunas de las grandes tendencias, que desde el análisis estadístico se pueden observar en la Argentina, que permiten abrir interrogantes sobre su comportamiento en los próximos quince a veinte años. Se han elegido únicamente algunas tendencias estructurales, que no abarcan ni agotan la multiplicidad de abordajes posibles. Aunque los temas a tratar son de una gran complejidad, en este artículo sólo serán abordadas desde una perspectiva general, invitando a reflexionar sobre sus implicancias para el sistema educativo argentino.

Mayor conectividad, comunicación y acceso a tecnología

Una característica sobresaliente del mundo actual es que casi todos los ámbitos de la vida son atravesados y gobernados por las nuevas tecnologías. El masivo uso de teléfonos celulares inteligentes, la casi total cobertura de señal de internet, por nombrar sólo un par de hechos, son fenómenos que han reconfigurado el día a día de las personas. Hoy en día es muy fácil y barato saber qué es lo que sucede en el mundo casi en tiempo real.

La creciente relevancia que ha adquirido el conocimiento en las sociedades contemporáneas hace que el uso de la tecnología sea una cuestión cada vez más determinante. El acceso y uso de artefactos de última generación puede tener un peso demasiado grande en la consolidación

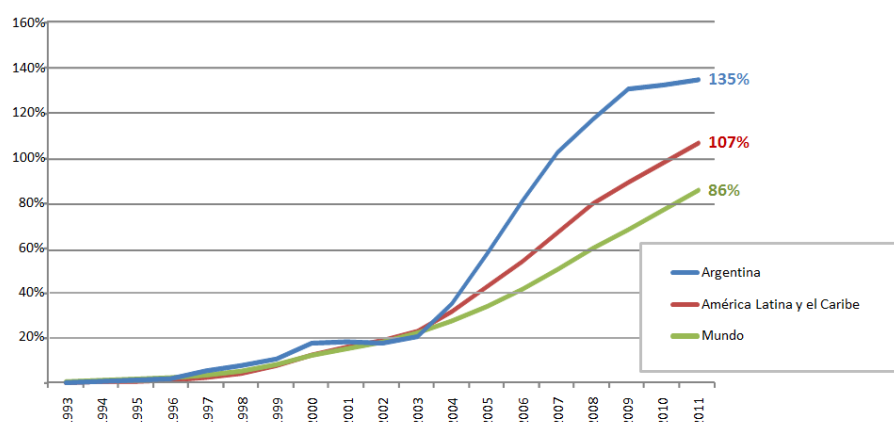
y expansión del conocimiento y a su vez, abren nuevas dimensiones de inequidad social. La posibilidad o no de acceso a la tecnología puede provocar que el riesgo de quiebre y fragmentación social se incremente.

Como ejemplo de estos avances se puede nombrar a la telefonía móvil. Es una de las tecnologías que más ha evolucionado, hasta el punto de convertirse, para millones de personas, en un objeto imprescindible y omnipresente. A través de los años, el teléfono celular comenzó a sumar funciones y a complejizarse más allá de la simple comunicación, y pasó a convertirse en el principal dispositivo para acceder a internet en todo momento y lugar. Hoy en día es el artefacto de conexión por excelencia y se asemejan más a pequeñas computadoras que a meros teléfonos. El celular es la tecnología que más rápidamente se ha desarrollado en la historia de la humanidad y que mayor aceptación ha tenido (Sánchez Ambriz, 2012). Recientes estudios de mercado ponen en evidencia que casi la mitad de los dispositivos móviles que se vendieron en Argentina en 2012 poseen tecnología inteligente (Carrier y Asoc., 2013), es decir, con capacidad de conexión a internet, almacenamiento de datos y funciones semejantes a un pequeño ordenador.

Sin duda, la masiva y difundida presencia de teléfonos celulares es un fenómeno que afecta cualquier esfera y ámbito de la vida cotidiana. Un ejemplo de esto es el que se da actualmente en las aulas escolares. La presencia cada vez mayor del celular en las escuelas está generando opiniones encontradas en los docentes. Por un lado, algunos plantean su prohibición mientras que otros lo ven como una herramienta pedagógica con mucha potencialidad. Más que responder preguntas, este tema abre interrogantes, ¿cómo serán las sociedades futuras en donde la instantaneidad de información configure la vida de las personas? (Sánchez Ambriz, 2012).

En el gráfico siguiente se mostrará cómo ha crecido el porcentaje de abonados a líneas de telefonía móvil tomando como referencia a la República Argentina, a América Latina y al resto del mundo.

Gráfico 4. Porcentaje de abonados a teléfonos celulares. 1993 – 2011.



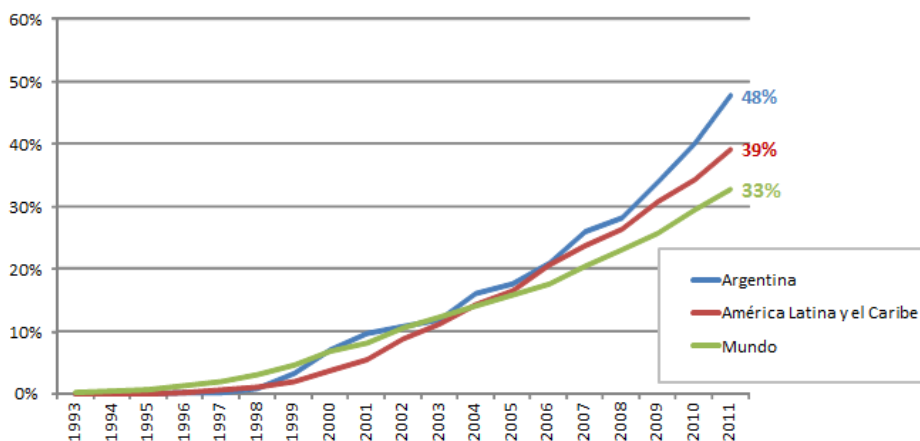
Fuente: procesamientos propios sobre datos del Banco Mundial - Indicadores del desarrollo mundial.

El crecimiento del acceso a la telefonía celular es exponencial en todo el mundo, y de un crecimiento intensamente acelerado: solamente en una década, el porcentaje de abonados a teléfonos celulares se incrementó de menos del 20% a más del 80% en todo el mundo. En América Latina y el Caribe se superó recientemente el 100% de abonados: hay más celulares que personas.

Cabe señalar que esta presentación conjunta no busca una comparación, los diferentes contextos económicos, sociales y culturales asociados requieren un estudio más profundo. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, en todos estos contextos la velocidad de incremento del abono a celulares es particularmente intensa en un período relativamente corto.

En el siguiente gráfico, complementario del anterior, se muestran los porcentajes de usuarios de internet desde el año 1993 hasta el 2011 comparando los internautas de Argentina, de América Latina y el Caribe y el resto del mundo.

Gráfico 5. Porcentaje de usuarios de internet. 1993 – 2011.



Fuente: procesamientos propios sobre datos del Banco Mundial - Indicadores del desarrollo mundial.

Se puede observar que el incremento de usuarios de internet es casi exponencial en el mundo, desde que se desplegaron los primeros servicios de acceso generalizado, hacia fines de los '90. En la Argentina, la proporción de usuarios alcanzó en diez años a casi la mitad de la población, superando al conjunto de América Latina y del mundo, y poniendo en evidencia el desigual acceso a este recurso entre regiones.

Se han presentado dos datos simples que intentan poner en evidencia dos tendencias claras: el país está cada vez más conectado a las redes globales de información y comunicación, y la población ha asumido como parte de la vida cotidiana el uso de pequeños aparatos portátiles que permiten la comunicación con otros. Ahora bien, ¿qué papel interpretará este dispositivo en la vida personal, escolar, académica y profesional de las personas?

Los avances tecnológicos son cada vez más grandes: el uso de internet junto a la penetración cada vez más profunda de los teléfonos celulares influye cada día más sobre la vida cotidiana

de las personas, no sólo a nivel laboral o comunicacional sino también a nivel ocio e incluso afectivo; en una sociedad en donde la riqueza de los dispositivos audiovisuales y la calidad de la conectividad será tal, podrían borrarse las barreras tradicionales entre la presencia física y virtual.

¿Cómo se posicionará el sistema educativo frente a la conexión permanente portátil a las redes virtuales? Conectar Igualdad, la política nacional que llevó la tecnología al aula entregando una máquina por alumno, pone en foco estos dilemas. ¿Cómo resuelve la escuela hoy la relación entre la tecnología y el saber? ¿Cómo articula el acceso abrumador a una multiplicidad de datos con la construcción de conocimiento? ¿Cómo procesan los docentes la presencia de computadoras y celulares en el aula? ¿Cómo los procesarán en el futuro?

El uso de nuevas tecnologías y el acceso a internet permanente pone en vilo las capacidades de los docentes para resolver las propuestas de enseñanza a partir de estos recursos. ¿Qué necesitarán los docentes de los próximos veinte años para enfrentar estos desafíos?

Por otra parte, es relevante interrogarse acerca de las herramientas cognitivas que se ponen en juego en un contexto de aprendizaje mediado por computadoras: ¿Se modifica la forma en que nuestros cerebros procesan e incorporan el conocimiento? ¿Qué nuevas formas aparecen y cuáles caen en progresivo desuso? ¿Qué impactos tendrán estos cambios en la educación del futuro?

Concentración urbana

Otra de las dimensiones que se propone analizar en este apartado es la tendencia de urbanización de la población. Este fenómeno dista de ser reciente, especialmente en el contexto argentino. Uno de los principales efectos conocidos de esta concentración urbana es la conformación de las llamadas “megaciudades”, sobre las que se han realizado sendos estudios acerca de los efectos nocivos en las condiciones ambientales y de vida de la población, con efectos marcadamente negativos especialmente en los países subdesarrollados (Olcina Cantos, 2011). Sin embargo, se ha evidenciado un fenómeno más reciente, propio de estas últimas décadas, y vinculado a cambios en el esquema productivo de las zonas rurales, y que se vincula con nuevas formas de desarrollo de lo urbano.

En la Argentina, las estadísticas recientes indican una tendencia creciente de la concentración de población en zonas urbanas, con proyección de continuidad a futuro.

Tabla 3. Porcentaje estimada de población en zonas urbanas. Argentina. 1975 - 2035

1980	1990	2000	2010	2020	2030	2035
82,9%	85,8%	89,6%	93,1%	94,7%	96,6%	97,3%

Fuente: procesamientos propios sobre datos de United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2012). World Urbanization Prospects: The 2011 Revision, CD-ROM Edition.

Esta tabla muestra cómo, según prevén las estimaciones de población, la concentración en las zonas urbanas crecerá sostenidamente superando el 97% para el año 2035. Esta concentración podría significar una clara tendencia de abandono de la población de las zonas rurales para migrar a las ciudades, pero no necesariamente indica crecimiento en las grandes urbes.

Argentina es un país con una distribución muy concentrada de la población: el 35% de la población del país se agrupa en el Gran Buenos Aires, entramado urbano que combina la Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos del conurbano bonaerense que la rodean (INDEC, 2003).

Según Olcina Cantos, la concentración de la población en grandes centros urbanos acarrea un conjunto de problemáticas vinculadas al medio ambiente y las condiciones de vida. Algunos de ellos se manifiestan en todas las “megaciudades” (acumulación de basura no procesada, congestión de tráfico, contaminación lumínica, entre otras), otros son particularmente complejos en aquellas que se encuentran en países subdesarrollados, como la falta de viviendas y servicios básicos, el problema del tratamiento de la basura, incremento de riesgos de catástrofes naturales, son algunos de los desafíos más importantes a enfrentar (Olcina Cantos, 2011).

Estas dificultades se han manifestado con creciente intensidad en el Gran Buenos Aires, y aún no se han logrado articular respuestas que den una resolución sustentable a estas problemáticas.

Al respecto, cabe mencionar que el tamaño relativo del Gran Buenos Aires ha tendido a disminuir en las últimas décadas: en 1970 el 42,8% de la población se encontraba en esta región. Es decir, la tendencia creciente de población urbana, que se presentó en la tabla 3, no se explica por el crecimiento de la “megaciudad” argentina, sino por el crecimiento de otras concentraciones urbanas: por un lado, en la conformación nuevos modelos de urbanidad en unidades pequeñas, surgidas a lo largo y ancho de país, que tienen su origen en agrupamientos rurales. Por otra parte, aglomerados urbanos importantes del país (ciudades de Córdoba, Rosario y La Plata, por ejemplo) han crecido intensamente en las últimas décadas, comenzando a manifestar problemáticas vinculadas a las megaciudades.

En el marco de este documento, el análisis sobre las tendencias futuras vinculadas al medio ambiente cobra sentido en su articulación con las imágenes del futuro del sistema educativo. En primer lugar, cabe preguntarse acerca de los cambios en la configuración de la oferta escolar en este contexto, con una población rural cada vez más escasa y ampliamente distribuida. ¿Será necesario pensar nuevas formas de oferta escolar rural, que permitan resolver el problema de la demanda decreciente y la mayor dispersión?

Sin embargo, un conjunto de interrogantes invita a pensar sobre el impacto en la población que accede al sistema educativo... ¿cómo afectarán estos nuevos contextos urbanos a los intereses, gustos y actividades recreativas jóvenes que asistan a la escuela dentro de veinte años? ¿Cómo cambiará la configuración de los espacios de encuentro y las relaciones interpersonales?

Por otra parte, la escuela difícilmente podrá quedar fuera de estas dinámicas. Ya en los últimos años, la cuestión ambiental ha irrumpido en los programas de estudio en diversas asignaturas... ¿es posible imaginar el impacto en la configuración de la oferta de una distribución progresivamente urbana? ¿Cómo se dirimirá la creciente problemática del transporte? No necesariamente la proyección a futuro debe implicar una connotación negativa: ¿nuevos tratamientos edilicios o del espacio urbano que surjan en este contexto, pueden generar modificaciones en la configuración de las escuelas?

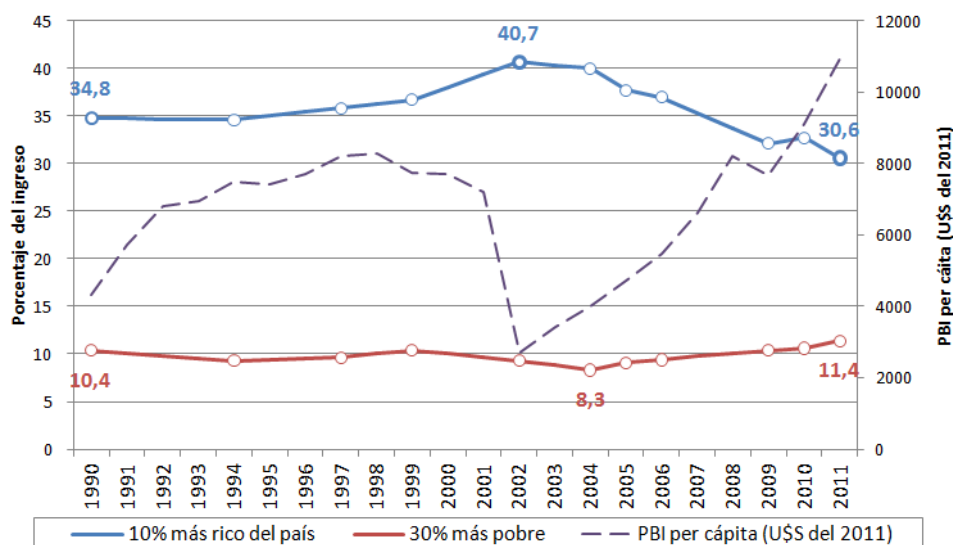
La pobreza y la distribución del ingreso

El pensamiento de la década del '90, adherido a la ideología neoliberal, consideraba la problemática del crecimiento económico, pobreza y equidad de una manera lineal. Argumentaba que el crecimiento genera una especie de "goteo" hacia los sectores más desfavorecidos de la sociedad reduciendo la pobreza. De esta forma, la reducción de los valores absolutos de pobreza, es decir, el grado de insatisfacción de necesidades básicas de la población, es la relación entre la tasa de crecimiento económico de la sociedad o del crecimiento del ingreso promedio, y la distribución de ese crecimiento. Sin embargo, la Argentina de esa década fue testigo de cómo el crecimiento económico junto a un marcado empeoramiento en la distribución del ingreso, genera aún más pobreza, una dura prueba de que crecimiento y distribución no son independientes, sino que -por el contrario- están fuertemente interrelacionados (Kostzer; Perrot; Villafañe, 2004).

Aunque hoy el patrón de crecimiento de la economía dista mucho de lo que fue hace dos décadas, aún quedan desafíos estructurales, como reducir la desigualdad existente, o para erradicar la pobreza extrema, lo que debería ser el objetivo central de desarrollo económico y social.

La problemática de la pobreza y la desigualdad es altamente compleja en el país, así como en América Latina. No es intención de este apartado avanzar en la profundización acerca de las desigualdades sociales, las diferentes formas de exclusión y los desafíos de corto y mediano plazo para mejorar las condiciones para una mayor justicia social. En este espacio, se busca despertar interrogantes vinculados a las tendencias generales recientes del país, comparando algunos cambios y comportamientos inerciales, que inviten a interrogar al futuro. Con este fin, se presentan, en el gráfico siguiente, algunos indicadores vinculados: la participación total en el ingreso total de los extremos más pobres y ricos del país, junto con el PBI per cápita:

Gráfico 8. Porcentaje de participación en el ingreso, y PBI per cápita en U\$S a precios actuales. 1990 – 2011.



Nota: para los indicadores de participación del ingreso, los valores marcados con puntos son de aquellos años sobre los que se posee información.

Fuente: procesamientos propios sobre datos de CEPAL, sobre la base de información oficial suministrada por los países, y del Banco Mundial - Indicadores del desarrollo mundial.

La presentación comparada de los indicadores de generación de riqueza (PBI per cápita) y su reparto (participación en el ingreso total de los extremos de la distribución) contribuyen a analizar algunos fenómenos de los últimos veinte años:

En el periodo 1990 - 1997, se observa un crecimiento sostenido del PBI per cápita, con una estructura estable de la distribución del ingreso: el 10% más rico de la población se quedaba con el 35% del ingreso, y el tercio más pobre con el 10%. Hacia fines del período se identifica un incremento en la porción del ingreso que recibe el extremo más rico.

Entre 1998 y 2002 se observa el efecto de la crisis: el PBI per cápita se derrumba, y se incrementa la desigualdad en la distribución del ingreso, donde el 10% más rico alcanza los índices de participación más altos del periodo.

A partir del año 2003 comienza el proceso de recuperación económica de la Argentina, evidenciado en un incremento sostenido del PBI hasta alcanzar los valores más altos de los últimos veinte años. En este contexto, se mejora la distribución del ingreso, ya que el decil más rico de la población disminuye su participación en el ingreso hasta llegar al 30%. Sin embargo, en este contexto no se ha modificado significativamente la participación del tercio más pobre de la Argentina, que apenas se ha incrementado en tres puntos porcentuales en siete años.

Un elemento interesante en esta tendencia es que, frente a contextos políticos, económicos y sociales sumamente diferentes, la participación del 30% más pobre del país en la distribución

del ingreso no se ha modificado sustantivamente. Estos valores no niegan una mejoría para las clases más desfavorecidas: evidentemente, una mejora en el ingreso nacional impacta positivamente, con el acceso a mejores ingresos. Pero si el tamaño de la torta se modificó en estos años, lo que no ha variado es la forma de la porción que se recorta para este sector de la población.

Las relaciones entre escolarización, pobreza y exclusión han sido ampliamente estudiadas desde los más diversos enfoques, especialmente en América Latina, región donde las desigualdades sociales se manifiestan en las formas más intensas. Estas tendencias analizadas permiten, al menos, sospechar que en los próximos veinte años las brechas sociales no serán sustancialmente distintas a las que se han manifestado en el país en las dos décadas pasadas. Al respecto, cabe interrogarse acerca de cómo el sistema educativo va a responder a la demanda educativa, superando las desigualdades sociales y ofreciendo oportunidades más justas para toda la población.

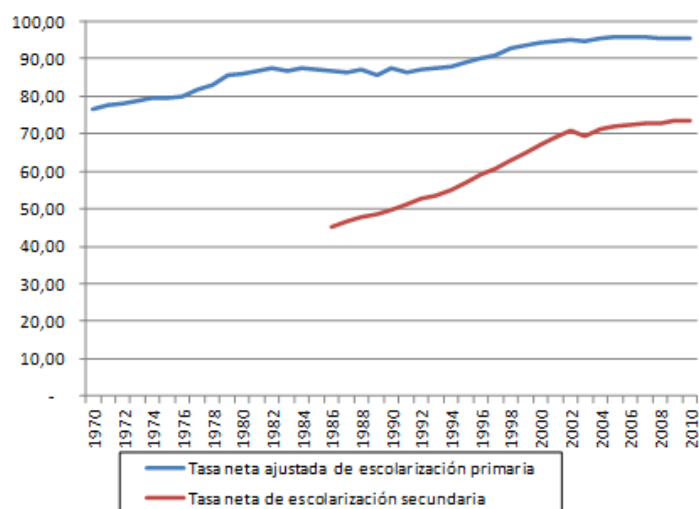
TERCERA PARTE: LAS TENDENCIAS DE COBERTURA

La última tendencia estructural a analizar es específicamente educativa, y refiere al panorama general de acceso a la educación, en los tramos que la normativa vigente define como obligatorios. En los últimos cuarenta años, los gobiernos de América Latina han realizado significativos esfuerzos para ampliar el acceso de los niños, niñas y adolescentes a la oferta escolar. En algunos países, estas acciones se orientaron principalmente hacia la universalización del acceso al nivel primario. Otros países, que ya habían alcanzado dicha meta, se focalizaron en ampliar el acceso al preescolar y a la secundaria básica. En este contexto, se ha manifestado una ampliación progresiva del marco de obligatoriedad de la educación, incluyendo en casi la totalidad de los países el acceso a al menos un año de preescolar y a la secundaria básica (CINE 2²³), y en algunos casos la obligatoriedad de todo el nivel secundario. Argentina pertenece a este último grupo de países.

De esta forma, como se observa en el gráfico siguiente, desde 1970 se viene produciendo en forma irregular un incremento del acceso a la primaria y secundaria:

²³ CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE – 97), elaborada por la Unesco. El CINE–97 es una clasificación estandarizada que permite establecer equivalencias entre las distintas estructuras nacionales a partir de un conjunto de características básicas comunes que definen a cada tramo. En esta clasificación, el CINE 0 corresponde al nivel preescolar o preprimario, el CINE 1 al nivel primario, el CINE 2 a la secundaria básica o baja, y el CINE 3 a la secundaria orientada o superior.

Gráfico 9. Tasa de cobertura de nivel primario y secundario. América Latina y el Caribe. 1970 – 2010.



Fuente: *procesamientos propios sobre datos de UIS-UNESCO*

En el gráfico anterior se puede ver la evolución de la cobertura del sistema educativo de América Latina a lo largo de cuarenta años, considerando por un lado a la *tasa neta ajustada de escolarización primaria* y por otro lado a la *tasa neta de escolarización secundaria*²⁴, en el período 1970-2010. A través del gráfico anterior, se puede apreciar que la cobertura del sistema educativo en la escolarización primaria, experimentó periodos de crecimiento de aproximadamente diez años (1970-1980 y 1990-2000); mientras que desde 1980 a 1990 se mantuvo estable. Hacia fines de la década de los '90 alcanza una cobertura del 95% de la población, y en los últimos diez años se mantiene en ese límite.

Para la educación secundaria, la cobertura del sistema educativo experimentó un marcado y sostenido aumento desde el año 1984 hasta el 2001 aproximadamente. En los últimos diez años ha seguido creciendo, pero a un ritmo mucho más lento que en el período anterior, llegando al final del período a niveles cercanos al 72%.

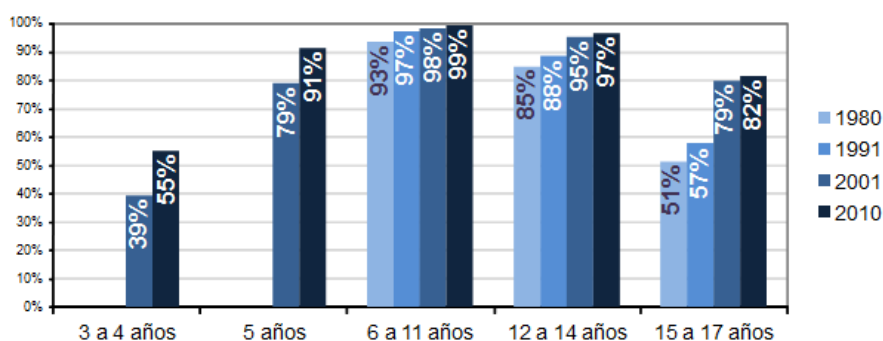
Los datos analizados ponen en evidencia una desaceleración del crecimiento de la cobertura, expresión de una progresiva dificultad para avanzar sobre las brechas de exclusión educativa en la región, que a medida que se reducen se vuelven más complejas. Un aspecto llamativo es que la desaceleración del crecimiento no se ha dado en forma progresiva: por el contrario, se evidencia un claro punto de inflexión a principios de la década del 2000. Al respecto, una publicación reciente del SITEAL señala que el ritmo de crecimiento de la cobertura en la última década es del 7%, contra un 20% de la década de los '90 (SITEAL, 2013).

²⁴ Las tasas netas refieren a la proporción de niños y adolescentes matriculados en un nivel educativo que poseen la edad escolar oficial de ese nivel, en relación con la población de ese mismo tramo de edad. El carácter "ajustado" de la tasa neta de primaria implica que el indicador considera a la población en edad de asistir al nivel primario que asiste no sólo a ese nivel, sino también en forma precoz al secundario. (UIS-UNESCO, 2009)

En este contexto, algunos autores plantean interrogantes sobre la efectiva posibilidad de ampliar los marcos de las oportunidades educativas si no se avanza en nuevas estrategias de política educativa que superen las restricciones de los modelos actuales. Incluso algunos han tomado posturas muy determinantes al respecto: “la amenaza de los límites de la expansión educativa puede ser leída como una advertencia muy clara: la situación actual es el horizonte máximo al cual se puede llegar con el modelo de políticas que se está implementando en la región” (López y Sorrouille, 2011).

En este contexto regional, la Argentina muestra tendencias similares de desaceleración del crecimiento, tal como lo evidencian los indicadores de cobertura de los últimos cuatro censos:

Gráfico 10. Tasa neta de cobertura por grupos de edad²⁵. Argentina. Años 1980, 1991, 2001, 2010.



Fuente: procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Años 1980, 1991, 2001 y 2010

Este gráfico muestra la tasa neta de cobertura por grupos de edad para la República Argentina. Cabe aclarar que para el tramo de edad de 3 a 4 años y aquellos de 5 años, sólo se cuenta con información para los años 2001 y 2010. A través del gráfico se puede observar que: En el período comprendido entre 2001-2010 se ve un significativo incremento en el tramo de 3 a 4 años donde la cobertura experimenta un aumento del 16% pasando de un 39% a un 55%. A los 5 años de edad también se vislumbra un incremento pero no tan intenso, se va de un 79% a un 91%.

En los dos tramos de edades siguientes (6 a 11 años) entre 2001 y 2010 se puede observar una tendencia estable. Esto puede responder a que es el tramo de edad en donde la cobertura del sistema educativo es cuasi universal donde alcanza valores cercanos al 100%.

Para el tramo de edad de 12 años y más, el período con mayor incremento de cobertura del sistema educativo se identifica entre 1991-2001. Para las edades entre 12 a 14 años se pasó de un 88% a un 95%, mientras que para las edades entre 15 a 17 años se pasa del 57% al 79%. En

²⁵ Las tasas netas refieren a la proporción de niños y adolescentes matriculados en un nivel educativo que poseen la edad escolar oficial de ese nivel, en relación con la población de ese mismo tramo de edad. (UIS-UNESCO, 2009). En este caso, los datos se presentan agrupados por edad.

cambio, en la última década el crecimiento fue de 2 puntos porcentuales en el grupo de 12 a 14, y de 3 p.p. en el grupo de 15 a 17.

Si se analizan los datos por edad simple, se evidencian las dificultades por garantizar una permanencia hasta la edad de finalización del nivel: a los 17 años de edad, asistían al sistema educativo el 45,7% de la población en 2001. Nueve años más tarde, el indicador se situaba en torno al 46,2%²⁶.

El comportamiento de estos indicadores pone en evidencia un proceso de *desaceleración* de la cobertura del nivel secundario en la Argentina para los últimos diez años. Es decir, la cobertura continúa incrementándose, pero a ritmos sensiblemente más lentos que en décadas anteriores. La información disponible brinda indicios de que, en forma similar a lo analizado en el contexto latinoamericano, esta disminución del crecimiento se ha dado en forma abrupta en torno a principios de la década del 2000, y no en forma paulatina.

Al respecto, cabe señalar que este contexto de escaso crecimiento se ha manifestado en un marco de grandes cambios, como la promulgación de la Ley de Educación Nacional (año 2006) que establece la obligatoriedad del nivel secundario, la Ley de Financiamiento Educativo (año 2005) que estableció un incremento sostenido de la inversión en educación que fue cumplido por casi la totalidad de las jurisdicciones, y la Asignación Universal por Hijo (año 2009), una política de transferencia de ingresos a los hogares condicionada, entre otros requisitos, a la asistencia escolar. Al respecto, es importante señalar que estos datos no permiten evaluar el impacto de estas políticas a mediano plazo, ya que se requiere de información más actualizada no disponible. Por el contrario, se busca resaltar un proceso que se manifiesta en el contexto argentino, pero lo trasciende y afecta a toda la región: la abrupta desaceleración de la cobertura en el nivel secundario.

Estas señales de desaceleración que marcan la evolución de los últimos diez años, ¿son efectivamente marcas de agotamiento del modelo educativo vigente? ¿Qué nuevas formas de oferta escolar son necesarias para superar las desigualdades educativas? Al respecto, cabe preguntarse sobre cuáles son los aspectos de la oferta escolar que se vinculan con esta desaceleración (material y simbólica, expresada en las propuestas de enseñanza y las relaciones sociales que se configuran en la escuela). ¿Qué nuevas formas asumirá la búsqueda de estrategias para superar los niveles actuales de exclusión educativa? ¿Lograrán consolidarse, o el sistema tenderá a cristalizar las desigualdades sociales, constituyendo circuitos diferenciales y segregados?

²⁶ Procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Años 2001 y 2010

BIBLIOGRAFÍA

- Carrier y Asoc. (2013) "Tiempos de desarrollo". Blog de Carrier y Asociados.5 de abril de 2013. [http://www.comentariosblog.com.ar/2013/04/05/tiempos-de-desarrollo/]
- CEPAL (2012). Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/48862/AnuarioEstadistico2012.pdf]
- CEPAL, CELADE, BID (1996), Impacto de las tendencias demográficas sobre los sectores sociales en América Latina. BID, Santiago, Chile. [http://www.gigapp.org/publicaciones/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/31/57]
- Covarrubias-Moreno, O.M.; López Castillo Albarrán, R. & Montoya, F. (2012). Transición demográfica y demanda en la educación básica en México: Elementos para una política pública. [http://www.gigapp.org/publicaciones/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/31/57]
- INDEC (2003) ¿Qué es el Gran Buenos Aires? [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/buenosaires2010/consejo/actividades/comisiones/metropolitana/2004/13-sept-04/INDEC%20-%20GBA.pdf]
- Kostzer, D., Perrot, B., Villafañe S. (2004) Distribución del ingreso, pobreza y crecimiento en la Argentina. [http://www.trabajo.gov.ar/downloads/biblioteca_estadisticas/toe2_06distribucion-del-Ingreso.pdf]
- López, N, y Sorrouille, F. (2011) Desigualdad, diversidad e información. En: Kisilevsky y Roca (coord.) Indicadores, metas y políticas educativas. Organización de Estados Iberoamericanos. [http://www.oei.es/metas2021/EVAL2.pdf]
- Lopes Patarra, Neide (1973). Transición demográfica: ¿resumen histórico o teoría de población? [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/FG4A68D889KCCNUGMR9IS4EITXF7M7.pdf]
- Magno de Carvalho, J.A. (2001). ¿Hacia dónde iremos?: algunas tendencias demográficas en el siglo XXI. [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/11066/lcg2148p_1.pdf]
- Olcina Cantos, J. (2011) Megaciudades: Espacios de relación, contradicción, conflicto y riesgo. Instituto Interuniversitario de Geografía. Universidad de Alicante. [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22631/1/Investigaciones_Geograficas_54_06.pdf]
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Calidad del aire y salud. [http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs313/es/]
- Regazzoni, C. (2010). La Argentina y el Envejecimiento Poblacional. Connotaciones estratégicas para la educación, la economía y el desarrollo. [http://www.caei.com.ar/sites/default/files/02_0.pdf]
- Rivas, A. (2013) Viajes al futuro de la educación. [www.cippecc.org/viajesalfuturodelaeducacion]
- Sánchez Ambriz, M.L (2011) El uso del celular para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico. [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero11/Articulos/Formato/articulo9.pdf]
- SITEAL (2013) La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina. [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_destacado29_20130529.pdf]
- Zavala de Cosío (1992) La transición democrática en América Latina y en Europa. CELADE.

Texto 4: Recorrer el futuro

Autor: Blanas de Marengo, Georgina

INTRODUCCION

Para analizar el futuro se construyen escenarios, a modo de descripciones provisorias y exploratorias de un porvenir probable. Un escenario es un retrato significativo y detallado de un *plausible* mundo futuro. Visión en la que podemos observar y comprender claramente los problemas, amenazas y oportunidades que tales circunstancias pueden presentar.

El escenario está lejos de conformar una predicción específica, es -más bien- la *descripción de eventos y tendencias que pueden ocurrir*. Su relevancia no radica en determinar la fecha de un evento, sino en reconocer los *probables encadenamientos* entre hechos y sucesos, en tanto sugiere una secuencia probable de alternativas, que sensibiliza a quienes deben tomar decisiones sobre el acontecer.

Estos eventos y tendencias constituyen hipótesis fundadas en diagnósticos de fuerzas que modelan los acontecimientos, y su materia son las factibles relaciones a las que se les puede asignar probabilidades *de ocurrencia*. Frente al devenir, las Instituciones políticas, sociales y económicas formulan decisiones estratégicas con la finalidad de maximizar los beneficios y morigerar, a pesar de incertidumbres y desafíos del devenir, los riesgos o efectos no deseados para la población.

El “Nuevo Orden Mundial” sintetiza el funcionamiento actual de las relaciones entre los estados de la comunidad internacional, llamado “globalización”, que configura un sistema mundial en el que cohabitan antinomias como estas: lo “*global versus el particularismo*”, “lo *público versus lo privado*”. La historia político-económica y social de la Argentina, en las últimas décadas, estuvo signada por la inestabilidad en todos los ámbitos y niveles; todo esto fue socavando las bases de la Nación, del Estado y -para el caso que nos ocupa- de todo el Sistema Educativo.

En la década de los noventa (Siglo XX), el imperio de lo privado se propagó con políticas públicas formuladas por el Estado, como aconteciera con la Reforma Educativa -Ley Federal de Educación, año 1994-, que se constituyó en un escenario de ampliación, intensificación y diversificación de la conflictividad política, económica y social subyacente. Más aún cuando el sistema educativo resultante de la Reforma se convirtió, al eliminar el carácter de obligatorio de los tres últimos años del Nivel Secundario, en un factor de exclusión de adolescentes y jóvenes de la escolaridad. Esto incrementó, en consecuencia, los índices de pobreza y marginación social.

En la primera década del Siglo XXI (2006) se sancionó una nueva Ley de Educación que instituyó el carácter de obligatorio al Nivel Secundario, a la vez que se formularon un conjunto de políticas sociales dirigidas a promover la inclusión de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo. Es evidente que estas acciones son paliativas y lejos están aún de resolver

las profundas desigualdades que caracterizan a la Argentina. La magnitud de la tarea requiere dar continuidad, seguir construyendo alternativas y profundizar desarrollos para insertar a la Argentina en la "era del Conocimiento", que se ha constituido para los países desarrollados en la "Economía del Conocimiento" en reemplazo de la "Economía de Escala".

Entendemos que resulta necesario analizar la complejidad que se plantea la pugna de lo público versus lo privado, en especial en América y en la Argentina, donde la desigualdad y su prolongación de generación en generación, se han convertido en endémicas y han merecido el abordaje del PNUD del año 2010. En este *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*, se señala que América Latina es la región más desigual del mundo.

Frente a este contexto, este trabajo formula dos escenarios:

Escenario A: se impone la Centralidad de las políticas públicas formuladas por el Estado en materia educativa, cuya característica es la gratuidad y obligatoriedad, restringiendo el horizonte de lo privado.

Escenario B: el Estado limita y pierde centralidad -en materia educativa- a favor de lo privado y la lógica del mercado.

Conforme sea el Escenario que adoptemos, en la década del 30 del Siglo XXI, la Argentina habrá o no superado la "*trampa de la desigualdad*", como la señala el informe del PNUD; trampa que impide el acceso a las oportunidades por parte de muchas personas, limita la capacidad de crecimiento de las sociedades, alimenta profundas fracturas sociales, debilita la institucionalidad e incentiva la violencia y la criminalidad. El combate de la desigualdad constituye así no sólo un imperativo ético, sino también un imperativo político de insoslayable atención por parte de los gobiernos de la región.

I- Modelo A: La centralidad de las políticas públicas en materia educativa

La era del conocimiento, o la era de las industrias basada en el poder de la mente, o la nueva economía, obligan a reinventar el comportamiento de los bienes que son tangibles. El conocimiento es, por esencia, intangible. No se lo ve, no se lo puede tocar, no es como todos los bienes que son tangibles, pero sí podemos manejarlo. Los intangibles son muy distintos a los tangibles; la mayoría de las personas está acostumbrada a lo que les es conocido. La verdad es que el conocimiento no encaja en las categorías económicas existentes, el conocimiento es intrínsecamente no rival. Internet permite que miles y millones de personas compartan el conocimiento, todos debemos usar el mismo bloque de conocimiento sin disminuirlo.

La era del conocimiento ha determinado una nueva visión del futuro que obliga a meditar, a cuestionarse y a aclarar algunos conceptos e ideas con el fin de enfrentar -de una manera más efectiva- los cambios impresionantes -y a veces difíciles de entender- que conlleva esta nueva realidad.

Proyectamos un Escenario en el que la Educación será concebida como una política de carácter estratégico.

El Estado asume la centralidad en materia educativa, estableciendo su carácter de universal, gratuita y obligatoria para los niveles primarios y secundarios. De esta manera, recupera la centralidad de la esfera política que enunciara John Dewey (1927) como medio cognitivo, mediante la cual el sistema político y social intenta reconocer, trabajar sobre los diferentes problemas y resolverlos a través de los institutos que se creen para coordinar y regular las acciones sociales.

Entendemos que la educación es una práctica política porque se refiere a un modo de intervención en el mundo que se realiza de distintas formas estrechamente relacionadas. El primer objetivo se concreta no solo en políticas educativas definidas por el Estado mediante normativas específicas, sino también por medio de las relaciones y acciones de educandos y educadores en el ámbito de la escuela. Estas relaciones son atravesadas por un sentido político y por una determinada lectura del mundo, enmarcada en el contexto histórico, social, político y cultural en el cual están inscritas.

El segundo objetivo que subyace es que esa intervención se manifiesta en el sentido y la dirección de los comportamientos asumidos por los estudiantes cuando estos participan como ciudadanos de la dinámica social.

El Estado, a través de las *políticas públicas*, responde a cuestiones socialmente disputadas, respecto de las cuales diferentes actores (individuos, grupos, sectores, organizaciones) asumen posiciones conflictivas. Es el Estado, como mediación política de intereses, el que debe formular e implementar políticas, en tanto que conjunto de acciones u omisiones que se materializan en planes, programas y proyectos, con objetivos concretos y tareas establecidas.

De acuerdo con los planteos de Lindblom (1992), el proceso de materialización de la política afecta a actores de la sociedad civil cuyo comportamiento condiciona, a su vez, la naturaleza y los alcances de la acción en los diferentes niveles de implementación. Esto significa que la "relación estado-sociedad" se concreta a través de sucesivas "tomas de posición (o políticas) de diferentes actores sociales y estatales, frente a cuestiones problemáticas que plantea el propio desarrollo de la sociedad." (Lindblom 1992: 12) A partir de entonces, el interés pasa por el encadenamiento de comportamientos intra burocráticos que traducen la política en acción, y también por lo que cambia a partir de la implementación de la política, "la dinámica social generada por este proceso y sus efectos de retroalimentación sobre el comportamiento de los actores estatales", en palabras del autor. Esta interpretación comparte la visión desde la que se parte, reconoce la existencia de actores divergentes, con intereses, necesidades y demandas diferentes que incluso mitigan el poder monopólico del Estado en la transformación social (aunque no en el diseño y aplicación de las políticas públicas). También concibe al Estado como una instancia de articulación y denominación de la sociedad, que condensa y refleja sus conflictos y contradicciones tanto a través de las variables tomas de posición de sus instituciones, como de la relación de fuerzas existente en estas.

Si visualizamos el ámbito institucional del Estado como una privilegiada arena de conflicto político, donde pugnan por prevalecer intereses contrapuestos y se dirimen cuestiones socialmente problematizadas, concluiremos que su fisonomía y composición no pueden ser

sino un producto histórico, un "resumen oficial" de la sociedad civil. Es decir, la naturaleza de su aparato administrativo y productivo resulta afectada por las vicisitudes de esa permanente lucha intra-burocrática, expresión a su vez de otros enfrentamientos sociales. (Lindblom, 1992: 12).

I-1 -El currículum y la Pedagogía son construcciones político-sociales, por tanto deben promover, en cada una de sus acciones educativas, el cuestionamiento y actualización permanente de la diversidad de conocimientos que las componen. Representan una instancia concreta compleja y controvertida en el escenario actual y futuro, abierto al escrutinio crítico de la práctica.

El funcionamiento de la sociedad como sistema y mundo de la vida (Habermas, 1987) y el rol que le compete a la escuela en la reproducción de los componentes estructurales de dicho funcionamiento -mediante los procesos de significación, apertura lingüística y construcción de nuevos contextos de pretensiones de validez- abren espacios reales y concretos en los cuales intervienen las personas para mantener, renovar o transformar a cualquiera de ellos. En la perspectiva del funcionamiento de la sociedad (Habermas, 1987) y del rol que en el mismo le compete a la escuela, se visualiza el campo de acciones en el que se puede intervenir con la praxis humana. La escuela asume un rol protagónico, activo, constructor y el currículo desempeña una función fundamental en la integración y estructuración de las relaciones sociales, función que cobra significación por la estratégica política que asume el Estado. Desde este punto de vista, las formulaciones curriculares, en sus diferentes niveles, están determinadas por las interacciones dialécticas entre el poder político, los cambios estructurales socioeconómicos y su incidencia en la esfera cultural.

La política educativa y curricular es parte integrante de un proceso de legitimación. Desde este punto de vista, una aproximación hermenéutica crítica a su comprensión integral requiere el acercamiento a las especificidades socio-históricas (sociopolíticas, económicas, culturales, etc.) que explican su inclusión en el conjunto de una estrategia de legitimación. La estrategia de legitimación sería la forma en que esas dimensiones se conjugan y articulan sistemáticamente, con arreglo a un conjunto de regulaciones e intervenciones, para asegurar que las decisiones sean eficaces en la concreción de los objetivos hegemónicos políticos y culturales. Esta política está determinada, en gran medida, por la eficacia de las acciones que se despliegan de acuerdo con las particulares circunstancias del contexto estructural y coyuntural de la formación social en que se desarrolle.

Analizar la orientación que asumen las políticas educativas, desde su formulación, hasta su inserción e implementación en determinadas prácticas educativas, requiere examinar las vinculaciones y el papel que asumen como componentes de la estrategia de legitimación. En esto radica la superación de la dimensión fenoménica de las políticas educativas para alcanzar su esencia: el análisis de la interacción dialéctica que se produce entre las reformas y las innovaciones educativas.

I.2 -El plan de estudios: "Estructura" y "libertad" surgen -en ocasiones- como conceptos antagónicos. Pero "libertad" no implica carecer de estructura prefijada si esta es dinámica.

Estamos de acuerdo con Freire cuando dice que “no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas” (1993: 79). El hipertexto nos puede proporcionar la libertad en la estructura. Es decir, considerar al hipertexto como estructura o, dicho de otro modo, presentar la estructura del plan de estudios a través de un hipertexto. La innovación que aporta el hipertexto es, en términos simples, una ruptura con la presentación lineal y atemporal del tradicional plan de estudios. El material a estudiar es el mismo; el plazo destinado a cubrir dicho material tampoco cambia. Lo que permite el hipertexto es que la ordenación de los fragmentos de material a enseñar no esté dispuesta de modo que prescriba un camino a seguir.

La información en el hipertexto se presenta a través de numerosas lexias unidas entre sí por múltiples enlaces que construyen en efecto una red. Los enlaces serán, a la vez, guía y garantía que permite mantener la integridad de la estructura necesaria en todo plan de estudios determinante en el tipo de sociedad a la que se aspira construir (Freire, 1990).

El hipertexto permite el objetivo, antes sólo anhelado, de individualizar el plan de estudios. El “plan” se convierte en personal para cada educando en la medida en que navega de una lexia a otra. La estructura del hipertexto es dialogante: en lugar de dictar, sugiere un posible trayecto. Motiva que el estudiante construya su propio camino. Pero también la estructura del hipertexto debe asegurarse que -independiente de la libertad del sujeto alumno- éste ha de recorrer la “distancia” prevista; será su recorrido y quizás las conclusiones individuales, pero habrá considerado, reflexionado, a lo largo de *su* camino aquellos temas previstos en el plan de estudios. El alumno se apropió de ellos según su propio *quehacer* y, por lo tanto, a través de su propio desarrollo reflexivo, pero los temas siguen siendo aquellos considerados como vitales en los planes de estudio.

I.3 -El Alumno: ¿Qué diferencia habría entre acceder desde el aula de un centro educativo o desde el hogar a los materiales de aprendizaje a través de redes? Quizá sea conveniente disponer de cursos y materiales de aprendizaje para un doble uso, de tal manera que tanto los alumnos que asisten a la institución puedan acceder a ellos en el aula, en el centro, como aquellos que no pueden asistir al centro, puedan acceder a esos mismos materiales a través de redes. Entre estos nuevos planteamientos, los relacionados con el *aprendizaje abierto* pueden suponer una nueva concepción, que -independientemente de si la enseñanza es presencial o virtual- proporciona al alumno una variedad de medios y la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje.

De aquí que la educación virtual sea la que mejor combina trabajo con estudio, la que tiene mayores posibilidades de resolver este problema por cuanto puede considerar las experiencias vitales como parte de la evaluación, de acuerdo con el reconocimiento o rechazo que la misma sociedad haga de sus éxitos y fracasos respectivamente, dejando así la calificación de estar sujeta al criterio (siempre subjetivo) de un profesor dueño y señor de su materia, que le confiere el derecho a decidir quién sabe y quién no.

Entendemos que la educación presencial presenta ventajas por cuanto mediante la acción dialógica se puede despertar en los estudiantes la pasión, el entusiasmo y el optimismo para ir tras el conocimiento, con la asistencia permanente de un profesor a quienes ellos toman como modelo, y con la creación de ambientes propicios para el desarrollo de tertulias, conversatorios, foros y demás lugares donde se intercambian ideas y conocimientos.

Pero es precisamente en la ausencia de un modelo o paradigma de comportamiento, donde la educación virtual tiene su mayor fortaleza, ya que los alumnos no encuentran a alguien a quien imitar y, por lo tanto, deben ser y sentirse ellos mismos, tal como son. El estudiante busca por sí mismo el conocimiento aplicando el método investigativo. Los compañeros, la observación, su propia experiencia, sus sentidos, la reflexión son sus mejores apoyos y la mejor garantía para participar activamente en los espacios de interacción de ideas y de conocimientos. Y esos componentes no deben faltar en la Educación virtual.

Coincidimos con Freire en el principio de que sólo podemos concebir al ser humano “histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su ‘camino’ y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehacen a ellos también” (1993: 93). Considerar el *aquí* del estudiante, partir de sus conocimientos del mundo, no significa, por otra parte, “...quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino; irse, desplazarse de un punto a otro” (Freire, 1993: 66-67). Este es el ideal que facilita el hipertexto. Se motiva al educando a tomar control de la lectura. El mero hecho de optar por seguir un enlace, potencia que ese punto se convierta en su *aquí*, desde el cual inicia la comprensión y recreación del texto. Los enlaces a posiciones encontradas sobre el tema de la lectura subrayarán su papel de sujeto, pues incitan a repensar lo leído y a personalizar la lectura al optar por una de las posturas, o dialogar con ellas, según las asume en su propio *quehacer*. El hipertexto, en fin, motiva, facilita, que el alumno se convierta en sujeto activo del aprendizaje.

I.4 -Relación Educador-educando: Freire señala que “cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria (la prescripción tradicional) o democrática (la educación como *quehacer*), es siempre directiva” (1993: 75). Sólo cuando la dirección del educador interfiere con la capacidad creadora del estudiante, su labor se convierte en manipulación. El hipertexto proporciona enlaces directrices que potencian la capacidad creadora del alumno. Estos enlaces deben incluir la posibilidad de salir fuera de la estructura creada por el autor o prefijada por el educador, de modo que el joven pueda tener acceso igualmente a posiciones encontradas que puedan enriquecer su propia pronunciación del mundo. Es decir, la dimensión política y directiva de la educación es un hecho.

Señala Freire:

“Nuestro deber, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa--, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de opciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión” (1993: 75).

El acto de enseñar, pues, “no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender” como si “el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender”. El enseñar a aprender sólo es válido “cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido” (1993: 77). Esto es lo que facilita el hipertexto. Por una parte, la variedad de las posibles estructuras del hipertexto proporciona cierto control sobre el texto y sobre los posibles trayectos a seguir; por otra parte, aunque los enlaces colocados estratégicamente aseguren que se pueden subrayar los aspectos que el educador considera fundamentales, el estudiante es quien opta por seguir o no un enlace en un momento determinado. Lo que el hipertexto dificulta, sobre todo si es abierto, es que -en palabras de Freire- “el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia ‘lectura del mundo’”. “El papel del educador que no puede ni debe omitirse, al proponer su ‘lectura del mundo’ es señalar que existen otras ‘lecturas del mundo’ diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire. 1993: 107).

He aquí la función de los enlaces que llevan a estructuras de hipertextos fuera de la propia y permiten al alumno, si así lo desea, aventurarse en otras formas de pensar.

I.5 -El uso de los textos: “Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído” (Freire 1993a: 31).

Al romper la rigidez que impone el formato del libro se potencia la independencia, se fuerza a crear el propio camino y -con ello- a responsabilizarse del texto por leer, o sea, a ser sujeto del acto de leer. La lectura seria, la que busca la comprensión, demanda constantemente el uso de ciertas herramientas no siempre a la mano de los alumnos en el caso del libro. El hipertexto facilita incorporar estos elementos que siempre pueden estar a un clic de distancia, pero que no interrumpen innecesariamente la lectura cuando no se precisan. Todo texto asume un lector ideal en cuanto al contexto que aporta a la lectura (los denominados “libros de texto” representan el caso más obvio). Pero este lector ideal, siempre imaginario, rara vez coincide, en la estructura cerrada del libro, con los lectores reales. El hipertexto se constituye como estructura abierta, que permite la simultaneidad de niveles a través de la posibilidad de una multiplicidad de planos en la forma de lexias con enlaces entre sí y al texto central. Con ello se amplía considerablemente el campo del lector ideal. El hipertexto facilita una lectura individual del texto, pues, como señala con acierto Freire, “la *comprensión* del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte” (1993a: 48). El lector crea significado en diálogo con el autor y su vivencia sociocultural. Lectura, en el contexto de aprender, significa apropiación, pero la apropiación del texto requiere que el lector parta de su realidad, de su *aquí*, en terminología de Freire. El hipertexto abre el texto, motiva a verlo como algo dinámico que no posee sentido en sí mismo, sino que adquiere sentido al ser leído: la lectura como construcción personal del texto. Los enlaces pueden llevar a lexias que desarrollan conceptos encontrados y que fuerzan al lector a tomar posición, es decir, a ser sujeto de su lectura, a convertirla en su propio *quehacer*.

No obstante las consideraciones precedentes, el hipertexto es una herramienta y como tal capaz de múltiples aplicaciones. Aquí hemos buscado relacionar y reflexionar sobre tres conceptos fundamentales: el de educación, el de hipertexto y el de las fuerzas socioculturales del *quehacer* colectivo que genera y transforma a ambos. Siguiendo a Freire, hemos partido de un concepto preciso de educación, que propone que “enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido (*Cartas 2*). Es decir, se trata de una visión radical, de una educación como práctica de la libertad.

I.6 -La Evaluación: “Estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” (Freire, 1993^a: 36).

Las palabras claves son “crear” y “recrear”. Todo intento de medir el progreso de los educandos debe tener en cuenta estos objetivos. Los elementos depositarios ahora no tienen valor por sí mismos, sino en función de lo creado o recreado. Es decir, la nota meritosa, el premio, no debe recaer en quien mejor reproduce una serie de elementos depositarios (al modo de las pruebas “objetivas” tradicionales), sino en el uso, creador o recreador, que se hace de dichos elementos depositarios, que también necesitan ser adquiridos. El hipertexto puede convertir la evaluación en una práctica del aprender. Los ejercicios de memorización siguen siendo útiles, pero secundarios en el momento de la evaluación. Lo mismo que el estudiante fue creando su propio itinerario, al optar por uno u otro enlace que le llevaba a métodos de contextualización únicos, igualmente puede recrear (o crear con) sus conocimientos a través del hipertexto. En este caso, con un trabajo en forma de hipertexto, queremos significar una estructura de textos enlazados donde el alumno no sólo nos presenta un “resultado”, sino también el proceso seguido para conseguirlo, tanto en cuanto a la investigación efectuada, como en las diversas asociaciones que le permitieron pronunciar su “resultado” y que, por lo tanto, lo complementan.

I.7 -Los centros educativos. La escuela que hoy conocemos se reformula, aparecen Centros multifuncionales y polivalentes, en ellos la socialización sigue siendo muy importante. La relación con el profesor es fundamental y resulta muy cercana porque se concentran solo hasta 20 alumnos por clase. El número de matriculados en un centro también es reducido.

El punto crítico en la creación, inicialmente, de entidades muy pequeñas llamadas *Centros de Aprendizaje*, que son “núcleos de innovación” autónomos creados para este propósito; podrían ser “departamentos” de organizaciones más grandes ya existentes; o incluso asumir otra figura. La esencia no está en la forma sino en la función, que se resumen bajo estos enunciados: visión, organización y trabajo en red. Los dos requisitos esenciales para cada área de participación son crear, por lo menos, un plan piloto original de un ambiente de aprendizaje innovador y conformar un grupo local de “activistas del aprendizaje” para desarrollar, guiar, investigar y ayudar a que otros se apropien de modelos óptimos.

Cada Centro tiene autonomía para organizar su estructura curricular. La autonomía se enmarca dentro de un sistema en el que la educación se concibe como algo gratuito e igual

para todos. Además, cada centro tendrá la estructura y *el personal suficiente* para actuar como un centro teórico, y también para realizar trabajo educativo. Finalmente, cada centro de aprendizaje comenzará en pequeño, no solamente por las dificultades en la consecución de recursos, sino porque es mejor que crezca de manera orgánica y que siga el modelo biológico de dividirse antes de volverse muy grande.

Los estudiantes tienen acceso a centros de enseñanza similares y no pagan por el material. La planificación educativa es consensuada entre profesores, padres y alumnos. Los adolescentes dan su opinión sobre las propuestas de los docentes, informan de sus intereses y participan en la organización de las áreas de aprendizaje de cada nivel, departamento, área y curso.

I.8 -El aula. El hipertexto puede tornar la sala de clase -sea ésta virtual o física- en punto de encuentro, en ocasión de diálogo; potencia que la lectura previamente realizada se convierta en experiencia compartida. Al hablar de este cambio, no se está haciendo referencia a las condiciones físicas de la sala de clase, sino a que esta se convierta de verdad en lugar de encuentro. En el sistema tradicional en el que el profesor *dicta* y el alumno *toma notas*, no hay encuentro. El encuentro requiere partir de la pluralidad de los “*aquí*” de cada uno de los participantes. Pero, para ello es necesario que los alumnos puedan tomar conciencia de que la lectura que realizaron y que va a ser objeto de discusión, es también en cada uno de ellos un trayecto único, en cuanto el punto de partida fue individual, pero que -a la vez- están unidos por el texto leído. La necesidad del encuentro es clara, Freire lo subraya en numerosas ocasiones al señalar que “La discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes *puntos de vista* que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto” (1993^a: 48).

El énfasis, si ha de producirse el encuentro, no puede recaer ya en la repetición de lo que el texto dice (o sea, sin juicio), sino en cómo se incorpora la lectura en el trayecto que el estudiante, como individuo, ha seguido; es decir, en qué manera el texto ha modificado cómo era. Y se puede describir en la forma de un trayecto que, por ser individual, difiere en mayor o menor medida del de los demás jóvenes alumnos. El encuentro, como señala Freire, es un paso más en ese trayecto que se inició con la lectura, pero que ahora aparece contrastado con otras experiencias, con otros modos de pronunciar el mundo. El hipertexto predispone para que la lectura de una serie de textos sobre un mismo tema se haga a través de caminos diferentes, que por sí mismos auto contextualizan de modos diversos lo leído y que, consecuentemente, predisponen a variados matices en la comprensión de lo leído, que sólo en el diálogo en grupo puede llegar a producir el fruto deseado de repensar lo propio al pensar sobre las perspectivas de los otros.

I.9 -Los docentes. Deberán enfrentarse a nuevos retos en relación con sus competencias profesionales. El profesor es también un aprendiz que aprende de sus alumnos. Aprender se transforma en un proceso: en un viaje hacia un futuro.

La Formación docente tradicional se abandonará por una propuesta estratégica que permitirá comprender que hay muchas formas de enseñar la misma materia. Así el profesor será un

facilitador de experiencias; en consecuencia, no será suficiente el entrenamiento instrumental en el uso de nuevas herramientas de productividad o en plataformas de gestión educativa, sino más bien una fuerte compensación del conocimiento teórico y abstracto con experimentos y experiencias, dentro y fuera de la clase. Las nuevas capacidades que la sociedad le demandará al docente estarán más relacionadas con las posibilidades de coordinar el trabajo en aula, con la preocupación del entorno de aprendizaje, considerando las oportunidades de los recursos e integrándolos en sistemas más complejos, flexibles y dinámicos de enseñanza.

Si bien hay abundante literatura sobre estas nuevas capacidades, lo que es urgente desarrollar en el corto plazo son las estrategias que permitirán capacitar a docentes para saltar de un sistema basado en el paradigma de la educación tradicional a una educación moderna.

I.10 -Repensar el método educativo hacia la construcción de nuevos métodos de enseñanza.

Con el avance del conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro, el sistema educativo fundará su método de enseñanza atendiendo a la existencia de diferentes tipos de inteligencia, que hoy recibe el nombre de Inteligencia Múltiple. Esta surge de reconocer y potenciar las diferentes inteligencias del sujeto, entre ellas, Inteligencia Musical, Inteligencia Kinestésica, Inteligencia Lógico-matemática, Inteligencia Lingüística, Inteligencia Espacial, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Naturista, Inteligencia Cibernética, Inteligencia Emocional.

La metodología pone énfasis en el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la experimentación. No es una cuestión de transmitir información, sino de **aprender a pensar**, que es más importante.

La tipología de clases se convierte en **debate abierto, a partir de la participación e interacción dialógica**. Los profesores trabajan mucho **en grupo** con sus alumnos, buscando **retroalimentación**.

De hecho, uno de los mayores aciertos de los centros es que prestan mucha atención a la evolución del alumno desde el comienzo del trayecto educativo, intentando contener los problemas de orden académico en los primeros años de escolarización, cuando es más fácil solucionar las dificultades. Aun cuando sigan las clases junto con los demás, los chicos que van más atrasados tienen un tutor personal y clases de apoyo según los diferentes tipos de conflictos y necesidades. El modelo educativo está pensado principalmente para que “nadie se quede atrás” confiriendo un sistema que presta atención a cada pequeño detalle para favorecer que el estudiante medio tenga un nivel educativo alto o muy alto.

En relación con los aprendizajes de los alumnos, cabe preguntarse si están aprendiendo de otra forma. Aunque la literatura aún no se pone de acuerdo con respecto a ese punto, todo indica que los nuevos aprendices presentan nuevos requerimientos cuando se enfrentan a

situaciones de desarrollo de competencias o adquisición de nuevos conocimientos²⁷. Pero la intensa experiencia digital, termina para muchos de ellos en forma abrupta cuando cruzan la portería de sus escuelas y se encuentran en un aula desconectada de las redes de colaboración e interacción.

II- Educación Modelo B- El Estado pierde centralidad y la Educación reposa en las reglas del mercado

En el artículo 14 de la Constitución de la Nación Argentina se garantiza a todos los habitantes el derecho de enseñar y aprender, pero este derecho no es absoluto ni universal. En este caso, el carácter universal declarado por la Constitución Nacional a la educación, queda restringido exclusivamente a la educación primaria y desaparece este sentido en la educación secundaria.

Siguiendo a Arendt, presuponemos el declive de la vida pública, emergiendo -en consecuencia- la sociedad íntima y el crecimiento de la desigualdad real entre los habitantes. En este contexto, la política educativa para el Nivel Secundario será prestada por los *Centros de Excelencia*, Instituciones privadas con financiamiento privado, que será abordado en este apartado.

II.1 -El currículum y la Pedagogía. El poder público estatal establece directrices generales de los currículos escolares orientativos no siendo de carácter obligatorio para los Centros de Excelencia. Cada Centro formulará su currículum conforme a las demandas económicas y sociales de la familia y del mercado.

II.2 -El plan de estudios: Cada Centro de Excelencia formulará su plan de estudios siguiendo las premisas del Modelo Industrial o Tradicional. Su diseño e implementación no será pensado para atender los diferentes estilos de aprendizaje. Se focalizará en las necesidades de cooptar el mayor número de usuarios para solventar el Centro. A diferencia del modelo A -que podría calificarse de abierto, cooperante y tutelar desde el punto de vista del sistema educativo- este Modelo es altamente competitivo ya que exige a los estudiantes-usuarios y a sus familias una alta inversión económica en la formación de sus hijos, pero también una alta inversión de tiempo personal por parte de los estudiantes-usuarios.

Si bien será dinámico y flexible, el sentido del Plan de estudios también será instrumental y cortoplacista, conforme las necesidades del mercado que diseñen los Administradores de los Centros.

II.3 -El alumno: La función del alumno es recibir el conocimiento y procesarlo en su mente (la caja negra) para que luego salga como producto transformado a integrar parte de un mercado laboral especializado y dividido por disciplinas. Este escenario, propuesto por Taylor, se redimensiona para la sociedad del conocimiento, condicionada en este caso por la capacidad económica del estudiante.

²⁷“Aprender en el nuevo Milenio”: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza. Francesc Pedró, Mayo 2006.

II.4 -Relación Educador-educando: No hay ninguna duda de la incidencia que la cultura de la conectividad tiene sobre las personas –ciudadanos de la aldea planetaria- que les permite acceder a las impensadas soluciones que provienen de las más diversas partes del mundo. Esta cultura es decisiva para que una sociedad nacional, regional o local pueda ingresar a la sociedad de conocimiento y construir una estructura productiva sólida, superando toda suerte de restricciones. El problema se presenta cuando esta cultura y estos recursos no son puestos por las escuelas al alcance de los habitantes de las regiones y localidades menos desarrolladas, con el propósito de contrarrestar la marginación a las oportunidades de este Milenio.

II.5 -El uso de los textos. La información que circula por Internet, el modo en cómo se multiplica el conocimiento, en cómo se recrea y se vuelve a multiplicar en espacios colaborativos de aprendizaje, lleva a pensar que la única posibilidad de convivir en el futuro de un modo competitivo, será desarrollando las capacidades para aprender y, sobre todo, para auto aprender. Esto hace que la orientación de una parte importantes de los esfuerzos educativos se oriente a educar para la gerencia en particular y para la empresa en general.

II.6 -Las Evaluaciones. Las evaluaciones serán cruciales para: 1.- determinar el ingreso del estudiante al Centro, ingreso que estará sujeto al poder adquisitivo y al mérito; 2.- Evaluaciones de aprendizaje – durante el trayecto educativo, serán aplicables a docentes y alumnos (sus resultados no podrán ser inferiores a 7 puntos y determinarán su permanencia o expulsión del centro); 3.- Evaluaciones de desempeño – antes del egreso será establecida por un red de Centros; serán nacionales y estandarizadas y se utilizarán como herramienta para evaluar el desempeño -tanto de las escuelas como de los profesores y estudiantes-. Esta información de resultados será clave para que el Centro se mantenga, disminuya y hasta cierre sus puertas.

II.7 -Los Centros de Excelencia reproducen el modelo de una fábrica. Gozan de plena autonomía para su gobierno y administración, régimen, condiciones de admisión y permanencia de estudiantes, formulación de currículo y régimen de contratación del personal docente. El Nivel Secundario Superior consta de un Ciclo de tres años, y los alumnos que logran finalizar el trayecto educativo están habilitados para el ingreso a la Universidad.

La permanencia de los Centros en el mercado, como oferentes del servicio educativo, dependerá de la capacidad de alcanzar la formación de recursos humanos que sean importantes, estratégicamente hablando, para promover la modernización y la industrialización conforme a los niveles de *Competitividad, Eficiencia, Eficacia y Calidad*.

II.8 -El aula. Como generadora de diálogo, como encuentro entre los estudiantes en su *quehacer* educativo individual, es un lugar necesario, sea éste físico o virtual. Sin embargo, con su implícito aquí y ahora prefijado, puede convertirse en un serio impedimento. Sucede así cuando el énfasis recae en el grupo y en el aquí y ahora, cuando se convierte en extensión de la estructura cerrada de un plan de curso, cuando se circunscribe a la rigidez de un libro de texto a seguir, cuando el educador “dicta” la clase, y el espacio físico se convierte en un lugar reservado para transmitir y depositar información

II.9 -El Docente. No cabe duda de que los docentes son el actor fundamental para la innovación o modernización educativa. En los Centros de Excelencia no se considera la calidad de la mediación que generen los educadores en el aula (o en otros nuevos espacios educativos) ni determinará la calidad del sistema educativo²⁸, sino más bien de los diferentes servicios que pueda ofrecer el Centro a sus usuarios alumnos.

El sistema de ingreso- permanencia y egreso de los docentes a los Centros de Excelencia se regirá por las normas del mercado laboral. Para su ingreso se exigirán Maestrías y/o Doctorados, y se prestará especial atención al tiempo transcurrido desde su ingreso hasta su graduación, a la evaluación alcanzada y a la Institución de la que egresó. Se requiere, además, una **gran dosis de sensibilidad social**, valorándose su participación comunitaria, en actividades de voluntariado. Cada Centro escoge a sus aspirantes a profesores con una entrevista para valorar su capacidad de comunicación y de empatía, un resumen de la lectura de un libro, una explicación de un tema ante una clase, una demostración de aptitudes artísticas, una prueba de matemáticas, otra de aptitudes tecnológicas y, en especial, de responsabilidad social.

II.10 -Repensar el método educativo- Hacia la construcción de nuevos métodos de enseñanza.

Se privilegia el autoaprendizaje. El estudiante busca por sí mismo el conocimiento aplicando el método investigativo. El predominio del entorno virtual, la Internet y las redes sociales despersonalizan la comunicación y, en consecuencia, las relaciones interpersonales se consideran en términos cuantitativos, no cualitativos; relaciones en las que la concentración o el esfuerzo por mantener un contacto personal y permanente, prácticamente, se reduce a su máxima expresión.

III- Sorteando obstáculos y dificultades para el fortalecimiento de la centralidad del Estado en materia educativa

Los escenarios descritos se enfrentarán al influjo de la digitalización que está modificando la sociedad, la economía y la cultura, mediante el desarrollo de una nueva etapa marcada por el pasaje de las industrias culturas a las industrias digitales.

Entendemos que en el caso de la formación general de los estudiantes, básicamente en los estudios de nivel medio, el sector privado no puede percibir la relación que existe entre una buena formación general y sus rendimientos a mediano plazo, y, en consecuencia, difícilmente cooperarán para el financiamiento de la organización de estos cursos y su distribución electrónica. Y es aquí donde las políticas públicas, a través de alianzas de cooperación con el sector privado, asumen su centralidad dado el interés del poder público que existe en lograr, para todos, una buena formación inicial, media y profesional. Estas políticas delinearían estrategias de financiamiento para universalizar la digitalización del sistema educativo, atendiendo en especial a los sectores vulnerables que no pueden afrontar los costos de estos servicios.

²⁸Ver Informe McKinsey: “¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?”, enmckinseysociety.com - ¿Cómo hicieron los sistemas educativos?

Al Estado le compete controlar las redes de comunicación para que redunden en beneficio de los sectores fundamentales de la educación. Se entiende que es quien tiene la capacidad de institucionalizar su autoridad al participar activamente en la construcción de la red educativa y garantizar el acceso de todos a la digitalización.

En un futuro cercano es posible que existan familias de productos diseñadas para docentes, estudiantes y administradores educacionales que se adapten a sus requerimientos, de acuerdo con las tareas profesionales que cada uno de ellos realiza cotidianamente. Esto requerirá esfuerzos significativos por parte de los proveedores del mundo tecnológico, habrá que comprender las dinámicas y procesos propios del mundo escolar, localizar modelos abiertos a necesidades específicas de gestión curricular de los centros escolares y diseñar sistemas adaptativos que se hagan cargo de las contingencias de la dinámica educativa. Pero también cabe la posibilidad de que las políticas públicas y las iniciativas privadas prefieran utilizar herramientas estandarizadas y opten por dispositivos genéricos y multipropósito. El fundamento para esta opción podría estar relacionado con economías de escala, pero también con la necesidad de acercar más la escuela al mundo productivo familiarizando a sus integrantes con las herramientas que marquen tendencias de consumo. En este escenario, la escuela (o algún mediador) tendrá que incorporar capacidades de localización y adaptación de productos y servicios para darles objetivos y funcionalidades educativas.

Si se siguen los análisis de tendencias²⁹, pareciera ser que cualquiera sea el escenario de desarrollo de recursos digitales para la educación, en los próximos años se masificarán en las aulas y en otros ambientes escolares el uso de dispositivos móviles (tablets) con acceso permanente a la red y asociados a aplicaciones en la nube, que darán múltiples posibilidades de trazabilidad y minería de datos a los distintos actores del sistema educativo.

El siguiente gran desafío, entonces, no estará en el campo de los desarrolladores de tecnología sino que en los generadores de contenidos y servicios educativos. Aprovechar el potencial de oportunidades asociado a la disponibilidad del consumo de contenidos y recursos educativos en la nube, abrirá una nueva generación de servicios y soluciones para el mercado educativo.

El obstáculo a superar será -en primer término- preguntarse sobre qué hará el Estado en este nuevo contexto.

El financiamiento de la educación en la era digital será un tema central. Las restricciones de recursos del sector público para financiar y atender múltiples demandas, de los servicios sociales básicos, impondrán en una sociedad dominada por la fragmentación social y la exclusión asumir por parte del Estado un carácter inductor.

Sabemos que los límites que separan lo público de lo privado no son inamovibles, son categorías históricas. La idea de una sociedad autorregulada por el mercado lleva a que distintas capas de la población queden excluidas y solo promueve la desintegración social. Pero es necesario comprender que mercado y sociedad no son términos antagónicos, la

²⁹Ver Horizon Report 2011 K-12 Edition

historia nos muestra que el mercado solo puede funcionar en una sociedad que atiende la salud, la educación, la seguridad social y la calificación de la fuerza de trabajo. La paz social, la equidad del gasto público y la redistribución del ingreso son requisitos para el buen funcionamiento del mercado. Mercado y sociedad viven en permanente tensión. Por un lado, el mercado actúa como un factor de cohesión social y, por el otro, es un mecanismo de disolución social.

Quiroga realiza una crítica que no va dirigida al mercado como institución, sino al proyecto de mercado autorregulador. Afirma que “No se ha demostrado, en el largo plazo, que las leyes del mercado puedan conducir a una armonía natural de intereses sin aplicar algunos principios de redistribución social y sin permitir la acción del Estado en la promoción del éxito económico. En consecuencia, el mercado no puede desplazar por completo el papel del Estado en el crecimiento económico ni en la aplicación de políticas sociales” (Quiroga, H. 1993 p. 39).

Otro concepto que aparece contrapuesto al de mercado es el de intervención estatal. Al respecto, los mismos representantes del liberalismo económico han puesto en las regulaciones estatales la manera de asegurar el mantenimiento del mercado. El mercado no es una institución neutra, ni es capaz de responder a todo, para que sea posible la actividad económica son necesarias: normas jurídicas, obras de infraestructura, mecanismos de control que solo pueden estar a cargo del aparato estatal.

Quiroga considera que, frente al desgarramiento que sufren las sociedades contemporáneas, hay que insistir en un campo de indagación que apunte la construcción de nuevos espacios que permitan a los hombres acercarse unos a otros y ese lugar de encuentro es el espacio de lo público. Se trata de mostrar la relevancia que adquiere la esfera de lo público como lugar de reconstitución de la política y como lugar de repolitización del ciudadano frente a la actual degradación de la política y la crisis de representación. (Quiroga, H. 1993 p. 47).

El autor introduce el concepto de *Estado Inductor*. *Este debe inducir a los individuos a realizar por ellos mismos sus objetivos, promoviéndolos como participantes del espacio público.* (Quiroga, H. 1993 p. 47 y ss.) No implica dejar de reclamar la restitución de políticas públicas, sino de rehacer los nexos de solidaridad en espacios públicos de participación de los ciudadanos con el propósito de mejorar su calidad de vida, creando las condiciones para el desarrollo con equidad e inclusión.

A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISORIA

Los aportes de la era digital representan una extraordinaria oportunidad para avanzar en el perfeccionamiento de los sistemas educativos y en la democratización real de la información y del conocimiento. Resulta necesario no diferir su tratamiento y ubicarlo, al mismo tiempo, como una alta prioridad para cada una de las naciones, en especial las periféricas como lo es la Argentina.

Con todo y sus limitaciones, los efectos positivos que ofrece la industria digital se observan ahora de manera irreversible en los sectores de la economía, de la ciencia y la tecnología, de la industria, las finanzas y el comercio, entre otros. Estos efectos hay que verlos ya en los

sistemas educativos, que se convertirán -sin duda- en formadores potenciales de agentes innovadores en todas las disciplinas científicas, en el funcionamiento de los aparatos productivos y en el desempeño de las organizaciones de los sectores público, social y privado. Además, el ser humano tiene por primera vez, en forma casi ilimitada, la mejor fuente de información y conocimiento a su alcance si está preparado para ello.

El resultado de la reforma debe ser producto de un gran acuerdo nacional en donde esté siempre presente una visión de futuro de la sociedad. En ese pacto, los dos agentes protagónicos claves son los poderes ejecutivo y legislativo. El Estado, a través de alianzas de cooperación con el sector privado, asume su centralidad dado el interés del poder público que existe en lograr para todos una buena formación inicial, media y profesional, delinearía estrategias de financiamiento para universalizar la digitalización del sistema educativo atendiendo en especial a los sectores vulnerables que no pueden afrontar los costos de estos servicios.

Si asumiera una actitud de retirada, los Centros y/o cursos con mayores expectativas de rentabilidad económica tendrían una ventaja desproporcionada en las redes de comunicación, y nadie atendería sectores fundamentales de la educación que no se tradujeran —o que parecieran no traducirse— en beneficios económicos inmediatos. En países en vías de desarrollo -donde las diferencias económicas son aún muy acusadas-, el Estado debe participar activamente en la construcción de la red educativa y garantizar el acceso a la digitalización para todos. Será él quien asuma los costos para garantizar el servicio educativo a las poblaciones más vulnerables, por cuanto el sector privado no puede percibir la relación que existe entre una buena formación general y sus rendimientos a mediano plazo, y, en consecuencia, difícilmente cooperará para el financiamiento de la organización de estos cursos y su distribución electrónica.

Un último paso a ponderar es que en la definición de los objetivos y metas del programa general, así como de las políticas públicas y de los mecanismos de coordinación en la compleja red de vinculaciones gubernamentales, sociales y privadas, se opte por las más adecuadas a las características propias de cada país y no se pretenda imponer recetas de experiencias ajenas que no siempre han tenido los resultados deseados. Debe buscarse, en suma, que haya una planeación a mediano y a largo plazo que sea realista y que concilie la modernidad y la innovación con las condiciones sociales imperantes y con culturas ancestrales que hay que modificar de manera inteligente y progresiva. Por último, el financiamiento de un programa de esta envergadura debe comprometer recursos públicos y privados buscando la constitución de un fondo mixto, en donde los grandes consorcios de la informática y las telecomunicaciones tengan una participación relevante.

Si el hombre ha sido capaz de producir una auténtica revolución tecnológica inimaginada, entendemos que resulta perentorio aplicar estas innovaciones a uno de los ámbitos más trascendentes del desarrollo social y humano: la educación.

Cierto es que predomina una imagen segmentada y fraccionada sobre los beneficios que conlleva la era digital; estas miradas encuentran su fundamento en -siguiendo a Manuel

Castells- el tremendismo de los medios de comunicación, aterrados por su supervivencia como medios unidireccionales controlados por el dinero y el poder, a pesar del periodismo profesional, de la fobia de intelectuales que perdieron el monopolio de la palabra, del miedo de los gobiernos a una ciudadanía informada, capaz de auto comunicarse y auto organizarse, del temor de burocracias que basan su autoridad en el control de la información. Y de nuestro espanto a saber quiénes somos tras las celosías de la hipocresía social. Pero -como bien señala Castells- temer a internet es temer la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona-Madrid: Paidós/ MEC.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo. (1993^a). Cartas a quien pretende enseñar [1993]. México: Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (1987), Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Lindblom, Ch. (1992): La ciencia de <salir del paso>, en Aguilar Villanueva (comp.), La hechura de las políticas públicas, México, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- PNUD (2010) 2010-Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad
- Quiroga, Hugo (1993). Estado, política y mercado. Dimensiones del debate actual en la Argentina. Estudios Sociales Revista Universitaria Semestral N° 5. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe 1993.

Texto 5: Futuros escenarios educativos de trabajo docente con tecnologías: una mirada desde la Comunicación sobre algunas dimensiones para su análisis

Autor: Pineda, Andrea Evelin

Consideraciones teórico-metodológicas en el abordaje de los fenómenos de estudio que nos convocan.

Desde un posicionamiento atravesado por la pertenencia al campo de la Comunicación, el presente trabajo pretende reflexionar en torno a potenciales escenarios educativos vinculados específicamente al trabajo con Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC), con miras a la escuela secundaria del año 2030 a partir de la construcción de algunas dimensiones de análisis¹. Las reflexiones se han encaminado a reconocer y problematizar algunos aspectos que interpelan al modelo escolar actual y habilitan otros intersticios para desarrollar miradas interdisciplinarias de abordaje.

Como marco teórico, en primer lugar, se piensa a la Comunicación como "articulación de procesos simbólicos, en relación con la producción, circulación y recepción de significaciones y las condiciones -históricas, sociales y culturales- que la hacen posible" (Da Porta, 2004: p. 36). La Comunicación, por ende, no se entiende como equivalente a medios o tecnologías, ni se considera sólo su complemento, reemplazo, salvación o perdición. La articulación de procesos simbólicos involucra la mediación de distintos dispositivos que, a través de sus propias características, han ensanchado, profundizado y complejizado tales procesos en contextos socio-históricos determinados por diversos intereses y motivaciones.

En segundo lugar, la perspectiva adoptada vincula el campo de la Educación y Comunicación a través de una "práctica articuladora" (Laclau y Mouffe, 1985: p. 105, citado por Da Porta, 2000: p. 34), que propone un tipo de relación transdisciplinaria y articulada entre fenómenos u objetos de estudio. Dentro de este vínculo se plantea, en palabras de Da Porta, el "carácter contingente, provisorio e inestable de esa relación" (2004: p. 34).

En tercer lugar, se asume un contexto de "mediatización social irreversible" (Da Porta 2006: p. 173), considerado como "proceso de transformación de la sociedad en el cual las instituciones y las prácticas comienzan a estructurarse en relación directa con la presencia de los medios masivos" (Verón, 1992, citado por Da Porta, 2000: 112). Lejos de ser un fenómeno homogéneo, adquiere características particulares según los diversos contextos socioculturales en los cuales opera, como condición y al mismo tiempo resultado, de la generación de procesos de producción de sentido atravesados por medios y TIC. Dichos procesos de mediatización interpelan de manera decisiva al campo de la Educación en sus propios fundamentos: lo que hoy para muchos docentes son "escenarios de lucha", por ejemplo, "*para hacer que se use Internet como corresponde*" o "*para que no vean la sala de informática como si fuese un cyber*" (entre otros muchos y diversos relatos docentes)², puede analizarse como expresión de una fuerte tensión que atraviesa los trabajos con TIC. Tensión entre dos

lógicas que se "encuentran" en un mismo ámbito: el educativo. Por una parte, y a grandes rasgos, la *lógica escolar* de aprendizaje y producción de conocimientos es racional, basada preferentemente en la cultura escrita, con roles definidos y situados en un tiempo y espacio determinados. Por otra parte, se encuentra la *lógica mediática* o también caracterizada actualmente como la *nueva lógica mediática*, que

...se expresa en términos tecnológicos, estéticos, sociales y económicos, irrumpe en el entorno mediático a manera de un diálogo ininterrumpido con los medios existentes, permitiendo así la transformación dinámica de los lenguajes *tradicionales*, a la par que se definen las posibilidades expresivas de los lenguajes *nuevos*. (Warkentin, 2001: p. 126)

Dicha lógica opera preferencialmente desde criterios instrumentales y prácticos, donde cobra una importancia central la estética de la imagen (representada en la lógica del *videoclip* y el ejercicio del *zapping*) y, con ello, la apelación a las dimensiones más sensitivas o emocionales de los sujetos en la construcción de una experiencia cada vez más complejizada; y la figura del hipertexto, que incide de manera considerable en la construcción del conocimiento, "dado que depende de la organización significativa de la información; la existencia de nuevos métodos de organización implica cambios en la forma de conocimiento." (Burbules y Callister 2008: p. 80). Dichas características mencionadas plantean otras formas de construir la experiencia del mundo en contextos de "descentramiento" (Barbero 2003: 81) social y culturalmente diversos. En este sentido, cabe mencionar que los diferentes contextos socio-económicos fuera del ámbito educativo, en los cuales se produce el acceso a las TIC por parte de los y las jóvenes constituyen una de las dimensiones que interviene decisivamente en las frecuencias y los tipos de usos que se hagan de los dispositivos.

Las experiencias enmarcadas en el contexto de la mediatización en el ámbito educativo tienen como protagonistas preferentes a las jóvenes generaciones. Si bien este último concepto es amplio, es necesario señalar en esta caracterización las diversidades, excepcionalidades y desigualdades en y desde las cuales se construyen las prácticas. Por lo cual, es importante no sólo des-naturalizar ciertas generalidades en relación con los usos y apropiaciones de las TIC por parte de los y las jóvenes (asumiendo *a priori*, por ejemplo, categorías dicotómicas para la reflexión que opacan la complejidad del fenómeno, como las de "nativos" e "inmigrantes" digitales), sino también respecto de los propios dispositivos. Como señalan Burbules y Callister (2008), Internet -por un lado- puede considerarse como entorno en el cual acontecen las cosas de un modo diferente y "como territorio potencial de colaboración" (p. 19), pero -por otro lado- como cualquier otro espacio que las tecnologías habilitan, "pueden ser incompletos, tergiversados o excluyentes. En ese sentido, no son mejor o peor que cualquier otro espacio social" (p. 20). Todo lo cual nos plantea un desafío teórico y metodológico como investigadores, de situar contextualmente los análisis de las experiencias o prácticas con un tipo de dispositivo tecnológico, en relación con un determinado grupo de jóvenes y en un espacio sociocultural concreto (como el espacio escolar). A partir de esta aclaración, podemos reconocer diversidades de prácticas y modalidades propias de *ser*, *hacer* y *estar* de los y las jóvenes que habitan las aulas y que se visibilizan en escenarios educativos.

En las próximas décadas, probablemente, los “escenarios de lucha” que hoy describimos desde el ámbito educativo, serán caracterizados desde otro tipo de adjetivo/s o verbos/s que problematicen los estudios en torno a los trabajos con TIC. Pero, lejos de perpetuar miradas “integradoras” o “apocalípticas”, ya que no se trata de sucumbir una lógica a la otra (difícilmente la lógica mediática lo haga), la propuesta es reconocer la tensión e imbricación de procesos educativos, culturales, sociales en los estudios de trabajo docente con TIC, y poder trabajar desde el aporte específicamente educativo en la vida de los y las jóvenes. Asimismo, reivindicamos la importancia de la escuela como institución donde acontece la relación educativa, como “último espacio de socialización democratizante” (Da Porta: 2004: p. 42).

Para pensar el campo de la Educación, lo que nos interesa es la pregunta por *el sentido que se construye en y desde* las prácticas y/o experiencias educativas de trabajo con TIC. En las experiencias de trabajo con TIC, como plantea De Certeau, “el riesgo del sentido es algo a descubrir” (2004: p. 116). Pero no asociamos ese descubrimiento a una operación de tipo mágica que aparece de la nada, sino de la construcción a partir de instancias colectivas de expresión de voces propias, experimentación y socialización, que es posible gracias a un proceso particular donde se van construyendo los sentidos de las prácticas. Desde esta premisa se presentan dimensiones de análisis que nos ayudan a esbozar algunas respuestas para abordar nuestros objetos de estudio.

Tres son las dimensiones de análisis propuestas para pensar los futuros escenarios educativos vinculados específicamente al trabajo con TIC: consolidación del proceso de mediatización social como marco general de estudio; la importancia de una mirada de reconstrucción histórica de las trayectorias institucionales y docentes como dimensión de análisis institucional; y la relación educativa como dimensión específica de estudio. Todas ellas se interrelacionan y son interdependientes, contingentes y sujetas a futuras re-construcciones. Sólo a los fines analíticos se analiza cada una en su especificidad. Finalmente se trazan algunas preguntas de estudio como contribución para nuevos espacios de investigación.

Lo que inferimos hoy se basa en presupuestos de trabajo que probablemente no se relacionen de la manera que proponemos en el futuro. Siempre habrá intersticios por los cuales se escapará el rasgo impredecible de la praxis humana para crear y reconstruir. Sin embargo, esta propuesta nos desafía en nuestro ejercicio de reflexión como investigadores a interpelar el presente de otra manera.

La mediatización social como proceso consolidado

Podemos caracterizar el tiempo presente (vinculado específicamente al trabajo con tecnologías en escenarios educativos) como un momento histórico de transición en nuestro país, ya que asistimos a macro procesos en marcha impulsados sobre todo desde políticas públicas (pensemos, por ejemplo, en el Programa Conectar Igualdad 2010-2012) que seguramente desencadenarán nuevos desafíos y prácticas en el campo de la educación argentina del futuro. Asumiendo entonces un momento histórico de transición, la metáfora “escenarios en lucha” presentada en la parte inicial de este trabajo, pretende describir la tensión que actualmente reconocemos entre la lógica escolar y la mediática-tecnológica en las aulas. Se reconoce un carácter de ruptura inicial en estas lógicas en tensión, ya que los medios

o TIC no nacen con fines exclusivamente educativos. No muy lejos de eso, pensemos sólo en los orígenes de internet. Sin embargo, las formas de utilizar las TIC y de incorporarlas que manejan los jóvenes han llegado al aula, a través de la propuesta docente o "entrando por la ventana" (Dussel y Southwell, 2007: p. 27). Consideremos, por ejemplo, la utilización de los dispositivos para filmar distintos momentos o acontecimientos en lo cotidiano de la escuela, la búsqueda de información a través internet para hacer los trabajos, por nombrar algunos casos.

Este tipo de fenómenos pensados desde el escenario que nos interesa, "implica para la escuela profundas transformaciones y conflictos en los modos de producir, transmitir y recibir el saber" (Da Porta 2000: p. 117). *Producir, transmitir y recibir*: procesos decisivos que introducen modificaciones en la naturaleza de los vínculos educativos docente-alumno, cuestionamientos a la legitimidad de ese saber escolar, nuevas reflexiones en torno a los formatos y contenidos que se habilitan, y nuevas formas de construir experiencias escolares, visibilizarlas y comunicarlas, entre otros aspectos destacables.

En primer lugar, el análisis del escenario educativo vinculado a las TIC plantea un esfuerzo por apartarse de posturas dicotómicas de análisis, para avanzar hacia reflexiones que den más cuenta del rasgo de complejidad inherente en estos procesos. Esto implica dilucidar en algunos discursos que giran en torno al trabajo con TIC, las variantes de lo que Burbules y Callister (2008) llaman "sueño tecnocrático", o la "ilusión tecnológica" -en términos de Feenberg (2010)- que, a grandes rasgos, caracterizan la relación con TIC como instrumental, neutral y separada de los contextos. En palabras de Feenberg: "Todas las actividades humanas, incluida la acción técnica, exponen al actor. La ilusión del poder divino es peligrosa" (2010: p.10). Una primera actitud que se propone entonces, es el abandono de posturas dicotómicas, para complejizar las reflexiones desde un contexto caracterizado por la mediatización social, que se profundizará en los próximos años, probablemente como escenario naturalizado, incluso para muchos docentes que pertenecerán a generaciones más familiarizadas desde edades tempranas a este fenómeno, desde lo cotidiano de sus prácticas hasta la formación profesional. Lo que este contexto permite analizar son las formas en que se estructuran dichas prácticas y experiencias con TIC, desde las más habituales a las más sofisticadas, reconociendo la dimensión estructural inherente de los procesos de intervención de dichas tecnologías en nuestras vidas. No se pretenden análisis "buenos y malos" de los efectos sino, más bien, lo que interesa en términos educativos es de qué manera las prácticas o experiencias mediatizadas permiten trabajar otro tipo de lenguajes, expresiones, temáticas, modos de relacionarse, trabajar, conocer y construir conocimientos en los procesos educativos. Como plantea Orozco Gómez (2001) en relación con la televisión, y que también se puede pensar en relación con las TIC, "casi toda la atención se ha enfocado en los contenidos y se han soslayado las formas, y con ello los formatos, los lenguajes y las gramáticas propias de la televisión" (p. 82). El autor, en este sentido, propone "capitalizar pedagógicamente ese cúmulo de imágenes, información, formas, formatos y contenidos" (Orozco Gómez, 2001: p. 103-104), que se ofrecen en los medios de comunicación y cada vez más por la convergencia tecnológica, a través de las TIC.

Como plantean Burbules y Callister (2008), quizás lo más importante de estos procesos son los cambios sociales que se producen más allá de la utilización de tales o cuales tipo de tecnologías para fomentar, consolidar o profundizar procesos de enseñanza-aprendizaje: "Las

tecnologías nuevas modifican la comprensión de la gente acerca de lo que puede, quiere y cree que necesita hacer" (Burbules y Callister, 2008: p. 33). Los trabajos con TIC pueden hacer su aporte en la construcción de otras modalidades de relación hacia dentro de la escuela y entre ésta y otros contextos, habilitando nuevos vínculos y formas de (re)conocimiento, comunicación, e intervención.

Las preguntas que interesan son los "sentidos y sinsentidos" (Da Porta, 2006) y "las promesas de riesgo y riesgos promisorios" (Burbules y Callister, 2008), como dimensiones imbricadas y en tensión para reflexionar en todas las iniciativas de trabajo con TIC. Esto implica preguntarse por los sinsentidos de reproducir lógicas mediáticas en ausencia de análisis críticos sobre la construcción de sentido y "realidad" de los medios de comunicación, facilitando el riesgo caer en miradas o "lugares comunes" vinculados a la estigmatización social, criminalización de la juventud, etc. Preguntarse por los riesgos y las oportunidades imbricadas en el manejo de TIC, los límites de la utilización de un determinado tipo de tecnología, en qué contexto, con qué alumnos/as y para qué, constituyen algunos de los interrogantes para una reflexión necesaria que se posicione desde una mirada crítica, haciendo un esfuerzo en ese sentido por de-construir las formas en que operan las lógicas mediáticas y tecnológicas, para re-construir con fines educativos las reflexiones, procesos y prácticas que pretendemos motivar en los y las jóvenes que diariamente habitan las aulas.

Recuperar el saber de la experiencia: miradas del 2030

A partir de un contexto caracterizado por procesos estructurales de mediatización social crecientes que habilitan un entorno de naturalización de prácticas con TIC, y desde una reflexión problematizadora de nuestros fenómenos de estudio, nos preguntamos por cómo este contexto se relaciona con la dimensión institucional de los escenarios educativos.

La institución escolar como dimensión de análisis para abordar los escenarios educativos de trabajo con TIC implica, en un futuro no muy lejano, la importancia de reconocer las trayectorias institucionales de cada escuela vinculada al trabajo con TIC, es decir, un ejercicio de reconstrucción de los propios recorridos vinculados, en primer instancia a "cómo, quién y con qué fines" (Burbules y Callister, 2008: 13) se las utilizó o integró: desde la propia práctica para las trayectorias docentes, con las resistencias, conflictos y logros que implicó; pasando por las formas de gestión y administración escolar; hasta los proyectos institucionales que hayan involucrado trabajos con TIC y los vínculos posibles con otros espacios fuera del escolar. En este sentido, se asume la propuesta de Larrosa (2002), quien plantea el "saber de la experiencia" como dimensión que recupera la relación de mediación entre el conocimiento académico y la vida humana cotidiana. El saber de la experiencia se construye sobre la base del modo en cómo el sujeto va respondiendo a eso que le acontece en su vida mientras la experimenta en un contexto socio-histórico determinado, es decir "el modo en cómo vamos dando sentido al acontecer de lo que nos acontece" (nota N° 3) (Larrosa, 2002, p. 27), cómo damos sentido a nuestra propia vida. Con esta dimensión se plantea la necesidad de que el presente del 2030 que hoy analizamos como futuro, se preocupe por recuperar las trayectorias de las experiencias construidas, más allá de que en dichos escenarios los jóvenes de hoy serán los profesionales de mañana y, por tanto, sus prácticas estarán naturalizadas. La mirada histórica de cómo se fueron construyendo las prácticas y constituyendo los sujetos en esos

procesos, se considera como dimensión necesaria de análisis para abordar la complejidad de estudios que emprendemos como investigadores, en contextos imprevisibles, inestables y contingentes cuando de praxis humana de se trata.

El saber de la experiencia que propone Larrosa (2002) es un conocimiento que se caracteriza por considerarse finito, contingente, particular, unido al sujeto que lo encarna y, por lo tanto, lejos de pretensiones de generalidad, objetividad y/o instrumentalidad del conocimiento científico. El saber al que nos referimos expresa un conocimiento ligado a una praxis que remite, ineludiblemente, a un contexto de enunciación. La dimensión que proponemos nos parece pertinente en los análisis de los futuros escenarios no sólo por la recuperación de una mirada histórica, sino por lo que nosotros entendemos -desde nuestra perspectiva de análisis- que son los vínculos relacionales con las TIC construidos y consolidados en el acontecer diario de las escuelas. El vínculo relacional pone el énfasis no en los cambios tecnológicos sino en los procesos socio-culturales que se van entretejiendo y que nos ofrecen *pistas* o *huellas* sobre cómo se fueron constituyendo los sujetos en sus modos de ser y habitar los escenarios escolares -a pesar de / o- más allá de las discusiones en torno a la integración tecnológica.

Finalmente, pensar los potenciales escenarios educativos futuros a partir de la reconstrucción de los saberes de las experiencias con TIC a lo largo de las trayectorias institucionales y de trabajo docente, supone -además- preguntarnos por modalidades de registro y creación de archivo propios de experiencias educativas con TIC, posibilidad de reciclaje o reelaboración de contenidos y métodos, formas de comunicar (*¿qué?, a ¿quién/es?, ¿cómo?*) difundir (*¿qué tipos de reconocimientos se generaron?*) y monitorear dichos procesos (*¿cómo?, ¿quiénes?*), entre otros aspectos a construir. En otras palabras, el saber de la experiencia nos ayuda a recuperar lo significativo en términos de los vínculos relacionales con las TIC, abriendo posibilidades de nuevas exploraciones en torno a promover y construir prácticas con TIC.

Las modalidades de registro de experiencias a lo largo de las trayectorias institucionales y docentes ayudarán a de-construir prácticas educativas mediadas por TIC naturalizadas en un futuro, y que hoy son estudiadas desde un contexto en transición, para poder volver sobre la pregunta por la construcción de sentido de las experiencias de trabajo, tanto para los alumnos/as, docentes, la institución escolar y en relación con otros contextos (barrio, ciudad, etc.) y poder capitalizar lo que sirvió o fue exitoso. Pero, además reflexionar en torno a las trayectorias institucionales y docentes, permite abrir el juego para pensar nuevas formas de acompañamiento docente y evaluación más complejizadas, que involucren a varios actores protagonistas de la relación educativa y cuyo énfasis no esté puesto sólo en el resultado del trabajo con TIC (producto o producción) sino en el proceso y en cómo éste logró construir una determinada experiencia educativa.

La relación educativa en la encrucijada

De lo trabajado hasta aquí, en la primera dimensión de análisis se hizo referencia a la caracterización de un contexto mediatizado consolidado; en la segunda dimensión se abordó la importancia de recuperar el saber de la experiencia a lo largo de las trayectorias institucionales y docentes de trabajo con TIC, haciendo un análisis más específico del ámbito escolar en relación a los vínculos relacionales con las tecnologías. Finalmente, en la última

dimensión presentada, se propone la relación educativa como núcleo problemático preponderante de análisis desde la mirada comunicacional.

"*Dime qué comunicación practicas y te diré qué educación propugnas*", expresaba el autor M. Kaplún (1992: p. 45), posicionando a la comunicación como aspecto esencial de la relación educativa. Sobre todo nos interesa su dimensión performativa "que consiste en transformar una situación, operar un cambio... más allá de la significación, más allá de los vínculos" (Da Porta, 2004: p. 36). Desde esta perspectiva y en relación con el trabajo docente con TIC, podemos pensar los procesos mediados de comunicación entre los diferentes actores de la relación educativa, a través de distintos dispositivos como los medios o tecnologías, ya que éstos permiten, en palabras de Barbero (2003:p. 80), "nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras". Por su parte, el mismo autor también se refiere al posicionamiento de la Educación ante estas nuevas interpelaciones: "deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades" (2003: p. 79).

A continuación nos detendremos en uno de los aspectos estudiados de la relación educativa que particularmente nos interesa:

Posicionamientos docentes en el trabajo con TIC (nota N° 5)

Durante los próximos 20 años, las generaciones de docentes habrán construido trayectorias de formación profesionales y personales atravesadas decididamente en algunos o muchos aspectos por el fenómeno de la mediatización social.

Los perfiles docentes construidos a partir de las experiencias con TIC, a modo de hipótesis de trabajo, pueden ser caracterizados desde un rol menos rígido en relación con el tradicional y más bien desde la asunción de *posicionamientos itinerantes*. Dichos posicionamientos se caracterizan por ser fragmentarios, diversos y contingentes, ya que se construyen, asumen y complejizan como modalidades de trabajo de acuerdo con diferentes factores en contextos actuales de tensión y transición. Entre los factores explorados, se encuentran la propia concepción del docente acerca de lo que es el proceso educativo; lo que el docente cree que los y las jóvenes saben o traen consigo como experiencias previas; la amplitud o especificidad de la propuesta pedagógica del docente; los espacios físicos de acceso a las TIC por parte de los y las jóvenes (hogar, casa, *cyber*, etc.) que determinan frecuencias y modalidades de trabajo diferentes; y los vínculos que el propio docente construye con cada joven, por nombrar algunas de las variables estudiadas.⁴

A partir de estos posicionamientos asumidos y habilitados en el trabajo con TIC, podemos pensar los procesos de comunicación en y desde la relación educativa con vínculos cuyos rasgos de intercambio se caracterizan por ser más horizontales. En este marco, sin perder la legitimidad de su autoridad y con un posicionamiento menos rígido, el docente habilita, anima y guía a los y las jóvenes posicionándolos a su vez en un rol más protagónico de productores en el trabajo con TIC. Esto último, pensado sobre la base de la relevancia que adquiere la experimentación y el carácter social de la producción de conocimiento (Vygotsky, 1978, Kaplún, 1998), dando un paso más allá de pensar a los y las alumnos/as sólo como

“receptores críticos”, e incentivando otras modalidades de trabajo, vínculos y formatos. Además de concebir la importancia del proceso de comunicación en la relación educativa "como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores" (Kaplún, 1998: p. 220).

Por último, pensar y consolidar modalidades de socialización de experiencias de trabajo con TIC entre docentes como espacio para compartir prácticas exitosas y también las que no lo fueron, así como las dudas, reflexiones e ideas para continuar trabajando que surjan del análisis compartido, constituye un aspecto insoslayable para señalar, ya que los nuevos escenarios permitirán fortalecer modalidades de trabajo e intercambio más participativos y colaborativo entre los docentes.

CONCLUSIONES

Trazando algunas búsquedas

En el presente trabajo nos propusimos reflexionar en torno a potenciales escenarios de la escuela secundaria para el año 2030 vinculados específicamente al trabajo con TIC desde una mirada comunicacional. Se abordaron las siguientes dimensiones de análisis:

- En primer lugar, el contexto de mediatización social como proceso irreversible y consolidado, se plantea como marco general para abordar interdisciplinariamente nuestros fenómenos de estudio.

-En segundo lugar, recuperar el saber de la experiencia a lo largo de las trayectorias institucionales y docentes de trabajo con TIC, se propone como dimensión de análisis institucional para estudiar los impactos o reconocimientos de los múltiples cambios que se habilitan en y desde el trabajo con TIC, así como también los procesos de constitución de los sujetos en sus vínculos relacionales con los dispositivos tecnológicos.

-En tercer lugar, nos interesa el análisis de la relación educativa como núcleo problemático y -sobre todo- el estudio de los posicionamientos docentes en su trabajo diario con TIC, como lugares concretos donde se construyen los vínculos educativos, conocimientos y las transformaciones sociales a través de los procesos la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, podemos decir que los potenciales escenarios educativos futuros de trabajo con TIC serán inciertos. Sin embargo, tal como plantea Orozco Gómez (2001) en sus análisis de audiencias televisivas, una de las cuestiones fundamentales que deben estar en la base de estas reflexiones se vincula con “un desafío de empoderamiento de las audiencias, no de meras alfabetizaciones televisivas o digitales, funcionales pero carentes de proyecto político.” (p.113)

Desde este complejo presente, los interrogantes que construyamos nos ayudarán a trazar algunas búsquedas y caminos posibles. Algunos de ellos pueden ser: en las experiencias de trabajo con TIC *¿qué posibilidades de expresión se habilitan?, ¿qué tipo de vínculos se construyen?, ¿qué tipos de conocimientos se pretende construir y enseñar?, ¿cómo se comunica o difunde esa experiencia?, ¿qué tipos de reconocimiento genera en el entorno (comunidad educativa, barrio, hogar, etc.)?, ¿cómo evaluamos o monitoreamos dichos procesos de construcción de experiencias educativas?, ¿cómo se caracterizan los*

posicionamientos docentes y el de los y las alumnos/as?, entre otras preguntas posibles que nos permitan abordar en su complejidad nuestros objetos de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbero Martín, J. (2003). La Educación desde la Comunicación. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Burbules, N. Y Callister, Th. (2008). Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Buenos Aires - México - Santiago - Montevideo: Ed. Granica.
- De Certau, M. (2004). La cultura en plural. Buenos Aires. Argentina. Ed. Nueva Visión.
- Da Porta, E. (2006). Escuela y medios: Sentidos y Sin sentidos. En Jóvenes, identidad y comunicación. Escuela, Universidad y Comunidad. Nuevas formas de relaciones. Ortúzar, I. y Vidal, E. (comp.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Da Porta, E. (2004) Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. Revista Tram(p)as, N° 29, 33-43. Facultad de Comunicación y Periodismo. Universidad Nacional de La Plata.
- Da Porta, E. (2000). Apuntes para estudiar la mediatización del conocimiento. Un estudio de caso. En Revista Estudios N° 13, 111-120. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Dussell I. y Southwell M. (2007). Lenguajes en plural. En Revista El Monitor N° 13, 25-32. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Feenberg, A. (2010). Conferencia: Las 10 paradojas de la tecnología. (Disponible en red: http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Span_Ten_Paradoxes_of_Technology.pdf) (Fecha de acceso 14 de marzo de 2013)
- Kaplún, M., (1998). Una pedagogía de la comunicación. (Disponible en red http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/940/2/Una_pedagogia_de_la_comunicacion_217-222.swf) (Fecha de acceso: 17 de marzo de 2013).
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, N° 19, pp. 20-28. (Disponible en sitio web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&tlng=pt.%20%2010.1590/S1413-24782002000100003) (Fecha de acceso: 5 de agosto de 2013)
- Orozco Gómez, G. (2001) Televisión, audiencias y educación. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Argentina. Grupo Editorial Norma.
- Pineda, A. E. y Cáceres, L. (2009): Internet en los procesos educativos: representaciones y experiencias de los educadores. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. (Trabajo no publicado)
- Warkentin, G. (2001). Narrativas interactivas: perfiles expresivos de la lógica digital. Revista Iberoamericana de Educación. N° 2, 123-136. Universidad Iberoamericana. México.

NOTAS

¹ Para la elaboración del presente ensayo se tuvo en cuenta el trabajo final de Pineda, E. y Cáceres, L. (2009): Internet en los procesos educativos: representaciones y experiencias de los educadores. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, realizado en cuatro colegios de nivel medio de la provincia de Córdoba de

distintos niveles socioeconómicos, públicos y privados, como así también la propia experiencia de trabajo como profesora universitaria con alumnos/as que ejercen la docencia.

² Expresiones extraídas de la tesis de grado citada, en base a entrevistas en profundidad a docentes de distintas materias.

³ *"e no modo como vamos dando sentido ao acontecer de que nos acontece"* (Larrosa, 2002, p. 27).

⁴ Variables construidas y analizadas en la tesis de grado citada.

⁵ Basado en el artículo de propia autoría denominado: Posicionamientos docentes en escenarios de lucha. Problematizaciones de algunas experiencias educativas de trabajo con Internet (2012), correspondiente al apunte de cátedra de circulación interna del "Taller de medios masivos de comunicación social y su impacto en la Educación". Lic. en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.

Texto 6: Inclusión, cambios de formatos y los aprendizajes del mediano plazo. Hacia la Argentina del 2030

Autor: Krichesky, Marcelo

INTRODUCCIÓN

Bruner, J. (2000), en *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*, un ensayo sobre globalización y educación, escrito hace unos diez años, subrayó que la educación latinoamericana (El) se enfrenta a dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, la educación aún conserva el retraso acumulado en el siglo XX: no ha logrado universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a los grupos originarios y afrodescendientes, mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los alumnos, fortalecer la educación técnico-profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta.

Por otro lado, tiene el desafío de enfrentarse a los retos del siglo XXI: a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, para que se logre un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social. ¿Cómo enfrentarse a estos desafíos con ciertas garantías de alcanzar el éxito?

Convivimos en sociedades con una serie de retos sociales y científicos tecnológicos propios de la globalización y con otros problemas sociales. Asimismo se suman fenómenos crecientes de desafiliación social y nuevas identidades de “alumnos/as” que ingresan y permanecen de manera fluctuante en el sistema educativo

En síntesis, asistimos a un escenario social y educativo con altos niveles de incertidumbre sobre el porvenir, que obliga, a los diferentes actores escolares y no escolares, a concentrarse en una cultura del aquí y del nada a largo plazo atravesada por la fluidez (Bauman, Z, 2004/2011), y el déficit del sentido, que -como dice Tedesco, J, C (2010)- erosionan los pilares sobre los cuales se apoyó la misión de las instituciones educativas. A pesar de la crisis del dispositivo moderno que expresa el aparato escolar, la escuela sigue siendo una institución de referencia para los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente de los sectores más vulnerables, constituyéndose en contextos de crisis como los que vivimos en nuestro país, un espacio público privilegiado y el más democrático para el acceso al disfrute y a la producción de determinados bienes culturales. Perazza, R (2010)

En este documento de trabajo me detendré en dos cuestiones. Por una parte, en el crecimiento de las generaciones jóvenes, sus trayectorias educativas y los niveles de inclusión logrados en el sistema educativo en estas últimas décadas. Por otra parte, recupero algunos de los debates vigentes sobre el cambio de formato de la escuela secundaria, y las tensiones que se dan en la dialéctica entre la inclusión y exclusión social.

1- ¿Cómo crecimos en los últimos treinta años? El desarrollo desigual, los límites de la expansión y los problemas pendientes de la inclusión (1990- 2010)

Durante estas últimas décadas asistimos a un proceso de crecimiento desigual de las oportunidades de los adolescentes y jóvenes de ingresar y permanecer en el sistema educativo, en/con un contexto de franco debilitamiento de los lazos sociales, incremento de la vulnerabilidad y transformación de las identidades sociales (Castells, 1997; Ehremberg, 1999; Sennet, 2000). Esta expansión se da en el marco de sucesivas políticas sociales y educativas en las que la escuela constituye una de las pocas instituciones públicas que ofrece un espacio de contención y un horizonte de promesas. A nivel regional, la propuesta “Metas 2021 (2009): la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, especialmente en lo que hace a las metas 4, 5 y 6 centradas respectivamente en universalizar la enseñanza primaria y la secundaria básica, y mejorar su calidad, ofrecer un currículo significativo, e incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior. Dichas metas constituyen un marco de acuerdo que da continuidad a consensos previos (Jomtien; 1990, DAKAR, 2000); y en hitos acordados en las Cumbres de las Américas (1994- 2004).

En la Argentina se desarrollaron nuevos marcos normativos regulatorios destinados a garantizar el cumplimiento de derechos sociales de la infancia y la adolescencia, (entre otros la Ley Nacional de Protección Integral 26.061/ 2005; y la Ley Nacional de Educación 26.206/ 2006), que definen la educación como un derecho público y aumentan a trece los años de educación obligatoria (desde la edad de cinco años y hasta la finalización de la escuela secundaria). A su vez, en los últimos quince años la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) junto a la formación profesional (FP) tienen en el concierto actual de los debates sobre inclusión y terminalidad de la educación secundaria, un lugar preponderante y constituye un espacio de demanda significativa de escolarización para los adolescentes y jóvenes “caídos y vueltos a levantar”, es decir, aquellos que no transitaron de manera exitosa por el sistema educativo y se vuelven a inscribir en opciones del sistema que les permita concluir con los estudios de educación secundaria.

Al mirar hacia adelante- como nos desafía este seminario sobre Argentina y los aprendizajes para el (2030) convocada por la Universidad Católica de Córdoba- realizamos un ejercicio de prospectiva y un llamado a nuestra imaginación, para lo cual necesitamos paradójicamente un trabajo de retrospectiva de las últimas décadas y agudizar nuestra lectura de las trayectorias de los jóvenes, especialmente de los sectores más vulnerables.

1.1 El crecimiento desigual de la educación secundaria en estos veinte años

¿La secundaria común baja y la educación de jóvenes y adultos sube?

La población adolescente (de 12 a 17 años), en nuestro país, creció escasamente en estos últimos diez años. Mientras la población total creció un 12 %, la proporción de adolescentes creció un 6.8% y representa en la población total cerca del 11%, igual que en el 2001. (Censo nacional de población y vivienda 2010)

Cuadro 1
Población total y de 12 a 17 años a
Nivel nacional (2001- 2010)

Año	Población Total	Población 12 a 17 años	%
2001	34.262.181	3.928.181	11,06
2010	38.087.384	4.215.957	11.4

Fuentes Censales 2001- 2010- INDEC.

Hipótesis acerca del crecimiento de la educación secundaria en la Argentina y en la región nos señalan que durante el período 1980 2001, la cobertura de este nivel educativo creció con un movimiento “contra cíclico” en la medida en que aumentó la matrícula y se expandieron los niveles superiores del sistema, a la par que tenía lugar una de las peores crisis socioeconómicas y políticas de la historia argentina, lo que significó que las escuelas comenzaran a recibir un caudal de demandas sociales y asistenciales crecientes, que a su vez tuvieron menos recursos para sostener ese crecimiento. (Dussel, I, 2010)

De acuerdo con el trabajo de Dussel, I. (2010) (ya mencionado anteriormente) con fuentes de SITTEAL (2008), el aumento en la cobertura del nivel medio (de casi 15 puntos entre 1990 y 2002) se produjo sobre todo en los sectores pobres de la sociedad, aunque también benefició a los sectores altos, que casi universalizaron su participación en la escuela media: los jóvenes de 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003, y el 30% más rico creció menos aceleradamente (14,6%, basado en el salto del 81,3% en 1990 al 93,2% en 2003).

No obstante, en estos últimos años se detuvo este proceso continuo de escolarización en el nivel. Para el tramo de edades de 12 a 17 años la asistencia escolar aumentó del 95% al 96,5 (1,4%) y para las edades de 15 a 17 del 79,4% al 81,6% (2,15%) (Cuadro 2). En esta dinámica se observa como tendencia regional (SITEAL, 2009)³⁰: el crecimiento de la matrícula de 12 a 17 años es mayor al crecimiento de la matrícula en secundaria (8,5% vs 5,6%) (Cuadro 3), lo que explicaría más el crecimiento de la demanda social de asistencia a la escuela, no necesariamente en el nivel secundario común, sino en instituciones con planes de cuatro años y o de secundaria para jóvenes y adultos.

Cuadro 2

Escolarización por grupos de edades 2001- 2010

Edades	2001	%	2010	%	Dif. Porcent.
12 a 14	1.908.427	95,11	2.030.988	96,5	1,4
15 a 17	1.526.049	79,4	1.721.924	81,6	2,15
18 a 24	1.645.838	36,86	1.765.722	37,03	0,47

Fuente. Datos censales 2001. 2010. Elaboración propia

Cuadro 3

Evolución de la matrícula secundaria común 2001-2010

	Diferencia 2001- 2010	%
Matricula de 12 a 17	235.948	8,5%
Matricula de secundaria	193.974	5,6%
Población de 12 a 17 años	287.378	7,3%

Fuente: DNIECE. Matrícula 2001. 2010/ INDEC. Censo Nacional de Población 2001- 2010 Procesamiento: Scasso, M.

En efecto, la modalidad de jóvenes y adultos en lo que hace a la oferta de secundaria, fue la única que tuvo el mayor crecimiento (respecto de la primaria y secundaria común) y alcanza en la Argentina un crecimiento para el período 2009- 2011 un 11,3% (DNIECE 2012), y en ciertas jurisdicciones rodea entre el 20% y el 40%, como ser Chaco Entre Ríos, La Rioja, Misiones. El volumen de adolescentes que abandonan la escuela media y, en ciertos, casos se reincorporan a establecimientos educativos con planes de tres o cuatro años destinados a jóvenes y adultos durante estos últimos años, dan cuenta no solo de la crisis de la secundaria común, sino también de las posibilidades (por la flexibilidad curricular y extensión menor del plan de estudios) y vínculos pedagógicos que brindan estas ofertas para la inclusión educativa.

América Latina presenta una tendencia significativa al respecto (Montes, N, 2008) y nuestro país no es una excepción a dichos procesos. Entre los años 2002 y 2010, la cantidad de inscriptos con menos de 18 años en ofertas con planes de tres y cuatro años destinadas a jóvenes y adultos llegó a un 51,5%. Algo similar, levemente superior, ocurre al analizar el conjunto de los menores de 20 años (58,8%). Sin duda, el análisis de la evolución de la matrícula total de la EPJA muestra un aumento del número de estudiantes en la última década. Como lo señala un último estudio de la DNIECE, "este incremento es resultado de un

crecimiento sistemático durante prácticamente todos los años correspondientes al período 2001-2010”.

Cuadro 4

Evolución de matrícula menor y mayor de 20 años en educación de jóvenes y adultos

Edades / Período	Menor de 18	Menor de 20
	Dif. 2002- 2010	
Matrícula total	56.921	126.514
Evolución porcentual	51,50%	58,80%

Fuente: DNIECE. Ministerio de Educación Procesamiento Scasso, M 2013

Finalmente, y en este proceso de marchas y detenimiento en el crecimiento de la matrícula en la escuela media, sigue pendiente una escolarización plena para los adolescentes y jóvenes. A nivel nacional llegan aproximadamente a 462.000 (Censo 2010) aquellos adolescentes que aún no están asistiendo, según datos censales, a la escuela, y de los cuales el 44% son mujeres. Si bien hay una leve mejora respecto de los datos de la exclusión educativa ofrecidos en el 2001 (Cuadro 5), parecería que este núcleo duro de la exclusión se constituye en un problema complejo de transformar, resultado de los resortes de la pobreza y la compleja dinámica social que se estructura en nuestras sociedades.

Cuadro 5

Población adolescente que no asiste al sistema (2001- 2010)

Edades	2001	%	2010	%
12 a 14	98180	4.89	73359	3,49
15 a 17	395923	20.60	389506	18,45

Fuente. Censo Nacional de población INDEC, 2001. 2010. Elaboración propia.

1.2 La inclusión educativa con desafíos en el escenario de la nueva obligatoriedad

Por inclusión social aludimos a la titularidad efectiva de ciudadanía política, civil y social, lo que implica la participación en deliberaciones, la afirmación de identidad y la posibilidad de contar con redes de relaciones que ayudan a desarrollar el proyecto de vida (Hopenhaym, M; 2005 pg. 531). La ampliación de la cobertura de adolescentes y jóvenes en los sistemas educativos,

³¹ <http://www.cepal.org/de/agenda/0/22000/Hopenhayn.pdf>

que se generó de manera exponencial durante casi tres décadas, da cuenta de que hay mayores niveles de inclusión (en términos de acceso) en el sistema educativo (a nivel regional) que en otras esferas de la vida social, lo que pone en cuestión el tema de la brecha de expectativas generacionales en el mundo del trabajo, en la vida social y política, etc.

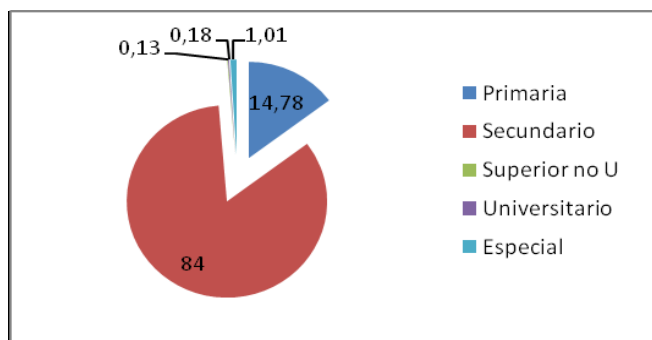
Datos de la SITTEAL 2013 (pg. 16) dan cuenta de que “los adolescentes y jóvenes, al finalizar la década, cuentan con más años de escolaridad aprobados e ingresan al mercado laboral más tardíamente. No obstante, la condición “no estudia ni trabaja” es hoy más probable entre quienes sufrieron las consecuencias de la exclusión. Entre quienes abandonaron la escuela antes y después de culminar el nivel primario, la probabilidad de –además– no trabajar aumentó. Es posible que esta situación esté expresando que las oportunidades de participar en el mercado laboral para quienes cuentan con bajo y muy bajo nivel de instrucción son actualmente menores a las de hace una década muy probablemente porque la escolarización se expandió, pero el mercado laboral continúa siendo estrecho y selectiva.

Si bien el abandono en la secundaria continúa siendo un problema central en las trayectorias escolares, se observa en estos últimos años una cierta estabilización en este fenómeno en los primeros años de la secundaria (cristalizado en un porcentaje promedio anual del 10% entre los años 2003- 2008), lo cual es un logro singular de esta década; aunque reemplazado por otros fenómenos vinculadas con ausentismos fluctuantes (que no captan los relevamientos de información vigentes a nivel nacional), las cuales dan cuenta de trayectorias escolares caracterizadas por su “intermitencia”, o la discontinuidad (Kantor, 2001: 20) generalmente asociadas a la interrupción de la asistencia, o a cierta ruptura de la trayectoria que debería continuar. Este tipo de situaciones dan cuenta de trayectorias escolares caracterizadas por su “intermitencia”, o la discontinuidad (Kantor, 2001: 20) generalmente asociadas a la interrupción de la asistencia, o a cierta ruptura de la trayectoria que debería continuar. Junto a estas caras de la inclusión también se presentan trayectorias de jóvenes que asisten con cierta regularidad a la escuela, pero con “baja intensidad” (ya mencionado anteriormente); caracterizada por el “desenganche” de las actividades escolares, que aunque pueda ser disciplinadamente, no desarrollan las actividades escolares ni les importa mucho la consecuencia de no hacerlo (Kessler, 2004). Por otra parte, la repitencia continuó incrementándose de 11% al 14, 5% en los últimos años con incrementos superiores en el NEA y NOA), lo que confluye en indicadores muy altos de sobreedad en el nivel.

En el gráfico 1 se presenta la distribución de este grupo de edad por cada uno de los niveles educativos (Censo 2010). Para los últimos años de la secundaria superior se configura un abandono que duplica el que acontece en la básica y que va del 20 al 25 % de adolescentes y jóvenes que dejan la escuela secundaria común. Si bien estas tendencias adquieren matices singulares en cada jurisdicción del país, en la mayoría de las jurisdicciones estos promedios se mantienen estables o disminuyen levemente. Solo en un grupo de 5 ó 6 provincias este indicador empeora (ej. Corrientes, La Pampa, Misiones; San Juan, Sta. Cruz).

Grafico 1

Poblacion de 15 a 17 años. Asistencia por niveles educativos



Fuente: Censo Nacional de Poblacion y Vivienda 2010 En: Sverdllick, I, Austral, R, 2013. La situación educativa en la Argentina.

Panorama general en base a los Censos 2001 y 2010.

En el marco de avances significativos de crecimiento de jóvenes que concurren al sistema educativo que se dan especialmente por mayor demanda social y políticas y programas que favorecen el reingreso y la terminalidad educativa, los nuevos sectores sociales que se incorporaron a la escuela secundaria en los últimos años lo han hecho muchas veces en circuitos educativos de calidad menor; y con condiciones de infraestructura, equipamiento, procesos de enseñanza y aprendizaje desiguales, dada la configuración de un sistema educativo segregado (Veleda, C, 2012), lo cual reproduce los viejos dramas de nuestro sistema de reproducción de las desigualdades, que trasciende los esfuerzos realizados por las políticas públicas. Investigaciones educativas realizadas en escuelas secundarias del conurbano bonaerense atravesadas por las nuevas políticas de ampliación de la obligatoriedad (Krichesky, M, 2013. Coord.) dan cuenta de que -en las dinámicas escolares- se combinan de manera compleja esfuerzos significativos de diferentes actores de la gestión educativa por incluir, en la construcción de acuerdos intersectoriales; en la búsqueda de espacios dignos para la enseñanza, estrategias de matriculación en diferentes momentos anuales, cambios en las instancias de evaluación y en los nuevos regímenes académicos³²; y la continuidad de dinámicas excluyentes que aún tiene la organización y distribución de la oferta educativa. La inclusión excluyente sigue siendo un problema estructurante de esta nueva etapa, por lo cual la ampliación de la cobertura se presenta como una expansión condicionada (Gentili, P, 2011), con lo cual los sistemas educativos crecen en el marco de una intensa dinámica de

³² El cambio de régimen académico tiene antecedentes en nuevas regulaciones del Consejo Federal de cultura y educación "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (Resolución N° 84/09); "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional" (Resolución N° 88/09); "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria" (Resolución N° 93/09); "Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria" (Resolución N° 103/10), y modifica una serie de compromisos de los estudiantes en dirección a favorecer su ingreso, permanencia y egreso en la escuela y a establecer taxativamente algunas tareas del personal docente, muchas de las cuáles ya estaban vigentes como prácticas pedagógicas de las escuelas, sólo que ahora la norma les da un nuevo estatuto.

segmentación y diferenciación institucional. Esto otorga a los sujetos que transitan por ellos un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Parecería que las lógicas de inclusión tendrían que ser de mayor efectividad y que impactaran más allá de las fronteras de los programas estatales (nacionales/ provinciales/municipales) con mayor implicación de los diferentes actores del sistema y de la sociedad civil (centrándose en el concepto de comunidad de aprendizaje, Torres, R, M (2002) y con carácter de intersectorialidad (educación, trabajo, salud, desarrollo social). Por el contrario, la universalidad tampoco será una realidad para la Argentina del 2030. Esta visión implica la profundización de las propuestas de concertación de alianzas inter-institucionales e intersectoriales, tanto en el ámbito local como con los distintos niveles del Estado (municipal, provincial, nacional). Implica el necesario diálogo, negociación y concertación entre el “arriba” y el “abajo” entre el “adentro” (de la propia comunidad) y el “afuera”, entre la educación “formal” (dentro del sistema educativo) y la educación “no formal” (Torres, R.M.: 2002) y/o con experiencias de educación social. Algunas de estas experiencias institucionales y de políticas públicas ya están sucediendo en la Argentina en los últimos diez años, pero no tienen la escala del sistema para lograr impactos significativos y se restringen en su mayoría a políticas públicas focalizadas en contextos de pobreza y exclusión social.

2) El cambio de formatos escolares. ¿Presente y futuro?

Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII que responda a las del siglo XXI está requiriendo una gran transformación, plena de innovaciones, a través de las cuales deben removerse, desde la base, los cimientos del viejo paradigma. (Aguerrondo, I, 2007). Todos queremos una institución que se anime a experimentar e investigar nuevos enfoques, que aprenda de su experiencia pasada sin detenerse en ella; que tenga una reacción proactiva frente a los problemas, aprenda de otros y logre transferir conocimientos. Que sea creativa, que promueva espacios de aprendizaje y reflexión institucional. No obstante, y pese a los cambios de época y cambios profundos en las políticas públicas, resiste la escuela tradicional con sus viejos formatos y prácticas de enseñanza.

El cambio de formatos es un tema que hoy está muy vigente en el campo de la pedagogía y las políticas. Las escuelas secundarias tienen una forma organizativa común desde sus etapas fundacionales: una estructura graduada, con grados o años de escolaridad uniformes, un currículum organizado por asignaturas disciplinarias, la formación y designación de los profesores asociada a una especialidad y una organización horaria, con un currículum enciclopédico que dificulta la interacción sostenida con un campo de conocimientos.

¿Qué podemos pensar sobre esta estructura para el 2030? ¿Persistirán las tradicionales estructuras o se irán flexibilizando en vistas de nuevas demandas sociales, culturales, presencia de nuevas tecnologías; y las nuevas identidades de adolescentes y jóvenes que juegan institucionalmente? Acerca del cambio del modo de hacer escuela, especialmente en estos últimos veinte años, se produce una incesante reflexión con aportes variados del campo curricular, la historia y la sociología de la educación. Estos cambios se expresan en la gramática escolar, que se conforma por principios y reglas tales como: la organización graduada de los

alumnos en las aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes en materias por disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende (Tyack y Cuban, 1995).

En la Argentina de estos últimos años, los procesos de inclusión educativa son reconsiderados bajo de la mano de ciertas modificaciones que comienzan a suceder en la composición social de escuelas y/o formato - en ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad (en el sistema y o fuera del sistema) bajo el reconocimiento de la importancia de desarrollar políticas orientadas a la construcción de sociedades más justas.

El caso de las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y los CESAJ de Provincia de Bs As; el Programa de inclusión y terminalidad educativa de 14 a 17 de Córdoba (2010); la creación de escuelas secundarias con formatos más flexibles en la provincia de Tucumán (2009); las políticas de terminalidad educativa (Programa FINES del Ministerio Nacional de Educación 2008); son una expresión de políticas que pretenden profundizar los niveles de flexibilización y organización curricular, los esquemas de evaluación y de cursada orientada para que los jóvenes permanezcan y egresan de la escuela secundaria. Los últimos acuerdos federales sobre los planes de mejora establecen que las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria. Aportes de Perazza, R 2009 y Teriggi; F (2012) sobre esta temáticas nos ayudan a comprender algunas lecciones muy interesantes para las políticas educativas en perspectiva del futuro del corto y mediano plazo, como las siguientes:

- a) Las escuelas deben ir hacia la atención de grupos más pequeños en las aulas, la posibilidad de acompañar, de entender y contextualizar los procesos de aprendizajes de los niños sólo es posible realizarlo en grupos pequeños, más aún en poblaciones históricamente castigadas.
- b) Las escuelas con problemas de deserción, abandono, repitencia, etc. requieren de personal docente con otra formación y posibilidad de dictar clases en dichas escuelas. ¿Las escuelas ubicadas en contextos de pobreza necesitan docentes con otro perfil? No todos los docentes están en condiciones de trabajar en contextos difíciles; al mismo tiempo, las características de las normas laborales limitan las posibilidades de opción.
- c) Deben generarse otras formas de vínculo familias/ organizaciones familiares/ escuela. Es preciso revisar el lugar de las familias en los procesos de escolarización. En los últimos años, en las escuelas se están produciendo algunos movimientos no sólo en la relación maestro-alumno, maestro-grupo, sino también en relación con los padres, con las familias.
- d) La ruptura del aprendizaje monocrónico en la enseñanza, la construcción de itinerarios en la escuela; y las instancias de promoción y evaluación flexible en el tiempo, tienen que formar parte de la agenda política. En este planteamiento de Teriggi, F (2010), “la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una

secuencia única de aprendizajes a cargo de mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, todos los alumnos hayan aprendido las mismas cosas”. (pg 104)

El debate sobre estos nuevos formatos recién comienza en la región y desde la investigación educativa hay diferentes perspectivas. En el estudio de Tiramonti, G. y otros (2009) se señala -de manera crítica- una cierta puja que se da en la dinámica de dichos establecimientos, entre la inclusión/contensión social y el acceso a “las nuevas manifestaciones culturales, no hay diálogo de lenguajes, no hay presencia de los nuevos soportes culturales, no hay reconocimiento de los desplazamientos culturales...” (Pg. 25) lo cual pone en evidencia el problema de los fragmentos escolares y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del ghetto y, por lo tanto, la tensión entre lo universal y lo particular. En otros estudios realizados con dichas escuelas (Krichesky, M 2008/2011) se recupera, bajo otra perspectiva de análisis (no contradictoria con la anterior), la confianza por el trabajo en el aula y la reparación de la autoestima, la cuestión por los derechos y el sentido de lo que se enseña en términos cognitivos, pero también para la configuración del oficio de ser alumno como cuestiones que atraviesa la reflexión docente y la de los propios adolescentes.

Una pregunta que nos cabe al abordar el cambio de formatos es cómo conciliar una propuesta flexible e innovadora en términos curriculares, y democrática en sus procesos de gestión interna, con una oferta en la que prime la atención a las demandas sociales, culturales y afectivas y altas exigencias en la transmisión cultural de la llamada cultura común (Dubet, F, 2009) .

La otra pregunta es ¿quién quiere estos nuevos formatos y por qué cuesta tanto trasladar estas experiencias al resto del sistema? Aquí se nos aparece el cruce de culturas y la pelea entre la cultura hegemónica basada en la meritocracia y la selectividad vs la flexibilidad. ¿Qué dicen los propios docentes y jóvenes? En trabajos de investigación sobre estos temas se identificó en los jóvenes una valoración positiva de estos nuevos formatos, pero con una carga peyorativa sobre el NIVEL (Krichesky, M, 2010). Por otra, en un estudio desarrollado en el conurbano bonaerense (Krichesky, M UNIPE 2012/2013), un grupo significativo de profesores no se identifican con iniciativas estatales que favorezcan la flexibilidad curricular. Finalmente ¿Qué efectos tiene las nuevas tecnologías en las formas escolares? ¿Inciden en su flexibilización o solo es una cosmética al statu quo escolar?

A modo de cierre preliminar. Para el 2030 falta, pero no tanto.

En una entrevista a Bauman, Z. (realizada por medios electrónicos por la Prof. Alba Porcheddu, de la Universidad degli studi Roma tre) publicada en la editorial romana [www. anicia.it](http://www.anicia.it). Porcheddu. Alba (2005) Bauman; Z., se le pregunta cuál es el rol de los profesionales de la educación de hoy frente a los nuevos desafíos que surgen del pasaje de una modernidad sólida a la líquida. Y cuáles son las exigencias pedagógicas que resultan preminentes, por tanto, al rol de la educación y sus profesionales. Bauman; Z responde “Propongo la única respuesta

imaginable a esta pregunta expresándola en la voz de Marco Polo, del célebre Ítalo Calvino: *el infierno de los vivos no es algo que será: hay uno que existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte del hasta el punto de no verlo más. La segunda es más peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué del infierno no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio.* (Pg. 113) (Calvino, I, 1993)³³”

Para el 2030 no falta tanto, solo diecisiete años. El desafío de la inclusión requiere -sin dudas- pensar en cambios en el sistema. Por una parte, las experiencias de cambio de formato dan cuenta de que son “llaves” y abren puertas y nuevos escenarios para provocar ciertos cambios en las escuelas que favorezcan la inclusión bajo la perspectiva del derecho a la educación. Por otra parte, los aprendizajes de los jóvenes en la escuela secundaria era un tema a trabajar en este seminario a la que le di poca extensión en esta ponencia. Me niego a que la reflexión sobre los aprendizajes para el futuro de los adolescentes y jóvenes se centre en revisar los formatos solamente o a discutir las evaluaciones de las pruebas PISA acerca de lo cual ya hay mucha literatura. La perspectiva radical sobre las escuelas democráticas (Apple, M; Beane, J; Connel, R,) y las políticas sobre el reconocimiento cultural (Fraser, N, 2006) son corrientes de pensamiento y de desarrollo de prácticas educativa (en y más allá de la escuela) que nos permiten profundizar la formación de adolescentes y jóvenes con capacidades solidarias y con mayor sentido de la justicia que vuelva a las instituciones habitables, (Cornu, L, 2013) para intervenir ante las desigualdades sociales y educativas.

Deberíamos pensar para la Argentina del 2030 en dos cuestiones fundamentales: la primera, desarrollar la capacidad de comprender racionalmente la complejidad de la realidad social, base de una conducta socialmente responsable. Al respecto señala Tedesco, J, C (2010) “el debilitamiento de la percepción global erosiona el sentido de la responsabilidad y la solidaridad, ya que cada uno es responsable solo de la pequeña fracción sobre la que actúa, sin conciencia de los vínculos con la sociedad y sus ciudadanos, con lo cual el saber especializado priva al ciudadano del derecho al conocimiento” (pg. 176). Sin duda es irremplazable el papel que tiene el sistema en favorecer una adhesión reflexiva por una sociedad más justa (pg. 142), que se alcanza por experiencias cognitivas de respeto de las diferencias, con el diálogo para la solución de conflictos y con el pluralismo con visiones ampliadas que superen al grupo de pertenencias y las fronteras nacionales.

La segunda cuestión es, sin duda, de gran valor: la necesidad de que los niños, los adolescentes y los jóvenes -especialmente de aquellos de los sectores sociales con derechos más vulnerados- se sientan en la escuela cuidados, acompañados y / o contenidos por los adultos. Como nos señala Gagliano, R 2007) “cuidar a un niño es conocerlo a fondo, confiar en que puede conocer, dándole valor y dignidad a su voz y a la responsabilidad de estar y hacer en el mundo”. (pg. 1).

³³ Calvino, I. (1993) La Ciudad Invisible. Milano. Mondadori

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (2002) Las escuelas del futuro. Como piensan las escuelas que innovan. Troquel. Bs As.
- Apple, M. (1997) Escuelas Democráticas. Ediciones Morata. Madrid
- Connel, R. (2010) Escuelas y Justicia Social. Morata.
- Bruner, J. (2000). «Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias», en Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC.
- Bauman, Z. (2005) Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2011) Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global se analiza la situación de la exclusión y la desigualdad en tiempos de liquidez. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R (1997). La metamorfosis de la cuestión social. PAIDOS; Bs As.
- Calvino, I. (1993) Las Ciudades Invisibles. Milano. Mondadori.
- Cornu, L (2013) Educacion y Justicia. En Southwell, M, Romano, A. La Escuela y lo justo. UNICEF. Bs As.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución CFE N° 88/09. Documento: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”. Aprobada el 27 de Octubre de 2009. Los acuerdos del CFCy E (2007-2011).
- Dussel, I (2010) “La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021”. En Metas Educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y Análisis nacional. V Foro Latinoamericano de Educación.
- http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf
- Dubet, F. (2006) La escuela de las oportunidades. Editorial GEDISA, Bs As.
- Ehrenberg A, (1998), La fatiga de ser uno mismo. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fraser, N. (2006). “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico, Madrid, Morata.
- Gagliano, R (2007). Los lenguajes del cuidado y el cuidado del lenguaje. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes / Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 91 a 94 de la edición en papel.
- Gentili, P (2011). Pedagogía de la Igualdad. Siglo XXI. Bs As.
- Hopenhaym, M. (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica. CEPAL/OIJ. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Hopenhaym, M. (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica. CEPAL/OIJ. Naciones Unidas. Santiago de Chile

- Kantor, D. (coord.) (2001). "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas". Informe final, septiembre. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- Kessler G. (2004). "Trayectorias escolares", en Sociología del delito amateur, Buenos Aires, Paidós.
- Krichesky, M. (coord.) (2011); Cabado, G.; Greco, M.; Saguier, V.; Quinteros, S.; Zanelli, M.; Zapata, M. Formatos Institucionales e Inclusión Educativa en la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011): un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes". GCBA. Ministerio de Educación. Dirección Operativa de Investigación y Estadística.
- Krichesky, M (2013). La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica. Universidad Pedagógica. Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional Arturo Jauretche. Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Bs As. Informe de trabajo. <http://unipe.edu.ar/actividadacademica/investigacion/direccion-de-programas>
- Krichesky. M (2008) Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As. http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf
- Krichesky, M, M. (2011) Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Bs As. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.
- Montes, N (2010) La información estadística disponible y la necesaria sobre la educación de jóvenes y adultos. Notas metodológicas. En II Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XXI. En camino a la VI CONFINTEA y en el desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación básica de personas jóvenes y adultas 2007- 2015. Fundacion Santillana
- Perazza, R (2009) Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de américa latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. REICE 2007. VOLUMEN 7 Numero 4 http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art13_htm.htm
- Sennet, R. (2000) La corrosión del carácter. Anagrama. Barcelona.
- Tedesco, J, C 2012. Educación y Justicia social en América Latina UNSAM, CFE. Bs As. Argentina.
- Torres, R, M. Comunidad de aprendizaje. Presentado en el "Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje", CENPEC, Sao Paulo, 9-10 Diciembre 1999.
- Torres, R, M. (2000) Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente. Publicado en español en: FUM-TEP, Montevideo, 2000; Editorial Laboratorio. Educativo, Caracas, 2000. Publicado en inglés [One Decade of Education for All: The Challenge Ahead] en: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Teriggi, F (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. Colección Educar en Ciudades. OEI, Euro social. Bs As.
- Teriggi, F (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía". En Frigerio, G, Diker, G. Educar: saberes alterados. Del estante, Editorial. Bs As.
- Tiramonti, G (2010) Variaciones de la forma escolar. FLACSO Homo Sapiens, Bs As.

- Tyack y Cuban, 1995 Tyack, D. y Cuban, L., (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Veleda, C (2012) La segregación educativa. Buenos Aires. Editorial La cruzía.
- Waquant. L (2007) Los condenados de la Ciudad. Siglo XXI. Editores. Bs As

Texto 7: El comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz. Perspectivas futuras³⁴.

Autores: Guerra Mora, Patricia; Arnaiz García, Andrea; Martín Palacio, María Eugenia y Muñoz Rojo, María Isabel.

1. Introducción

El comportamiento emocional adolescente ha suscitado una abundante producción científica a nivel internacional. Las investigaciones se cuestionan como éste evoluciona a través del tiempo y de las transformaciones sociales, y hasta qué medida las referencias de esta evolución están cambiando y cómo se barrunta su devenir futuro. Hoy nadie duda de la importancia de la vida emocional -en otros tiempos muy olvidada- en cualquier etapa de la vida. Y tampoco nadie duda de la necesidad de centrar la atención en los procesos educacionales que requiere. La etapa adolescente es crucial.

1.1. Contextualización

Vivimos inmersos en un proceso de globalización acelerado, que se evidencia por la crisis ambiental, la crisis económica y la crisis de derechos humanos (políticos, sociales, de las mujeres, culturales, económicos,...) La realidad social está caracterizada por un cambio constante: en los caracteres sociales y en las biografías, en los estilos de vida, en las formas de amar, en las estructuras de influencia y de poder, en las formas políticas de opresión y de participación, en las concepciones de la realidad y de las normas cognoscitivas... Por ello, es necesario partir de un enfoque de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía global, entendido como

“Un proceso socio-educativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente”. (Aguado, en prensa, p.5).

Las transformaciones sociales tienen repercusión en el desarrollo de los jóvenes que realizan su tránsito a la adultez en los albores del siglo XXI. Esos cambios giran en torno los movimientos migratorios, la mayor presencia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, el descenso en el índice de natalidad o los cambios en la estructura de la familia (Oliva, 2003). Suponen nuevos retos a adolescentes y jóvenes en la transición a la adultez. Pueden estar ligados a la aparición de dificultades, por lo que es necesario adoptar políticas

³⁴AGRADECIMIENTO: Este trabajo está financiado por el Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU12/02242) y por la beca predoctoral “Severo Ochoa” (BP13012), otorgadas a Patricia Guerra y Andrea Arnaiz, respectivamente.

globales encaminadas a la prevención. En este contexto, cualquier trabajo que proyecte luz o avances sobre esta crucial etapa merece interés.

1.2. La adolescencia. Un enfoque basado en el desarrollo positivo

Hay diversos enfoques respecto de cómo caracterizar la adolescencia (Oliva, 2003). Por un lado, autores como Stanley Hall o Anna Freud plantean que se trata de un período de frecuentes conflictos emocionales, conductuales y familiares. Por otro lado, otros autores - como Coleman- establecen que se trata de una transición evolutiva sin especiales dificultades. En las últimas décadas se han publicado bastantes datos que cuestionan la imagen optimista de la adolescencia (Oliva, 2003). Los principales problemas están relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992) y las conductas de riesgo (Arnett, 1992).

Los modelos contextuales o ecológicos (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1991) representan un marco teórico útil de cara a explicar el desarrollo y sus problemas. Según este enfoque, los factores macrosistémicos (sociales, culturales y económicos) pueden tener una influencia directa sobre lo que ocurre en los contextos inmediatos o microsistémicos de niños y adolescentes, por lo que terminarán influyendo sobre su desarrollo y su salud psicológica. En este sentido, sería pertinente reflexionar sobre las implicaciones de las transformaciones sociales mencionadas en párrafos anteriores. Es decir, conocer si éstas van a facilitar o dificultar la etapa de la adolescencia así como la transición a la adultez.

En los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010) y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). De acuerdo con el enfoque "Positive Youth Development", que adopta una perspectiva centrada en el bienestar, una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo. Precisan de la consecución de una serie de logros evolutivos por parte de los niños y jóvenes. Es decir, se expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004). En una línea similar, Keyes (2003) defendió la importancia del bienestar emocional, el social y el psicológico para hablar de buena salud mental adolescente.

El nuevo enfoque basado en el desarrollo positivo emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento o iniciativa personal, para referirse a los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas, Almerigi, Lerner, Dowling, Benson, Scales y Von Eye, 2005).

Estos conceptos comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, sino que es probabilístico y relativamente plástico, pues siempre hay posibilidad de cambio (Lerner, 2002).

En este contexto se desarrolla el constructo de Personalidad Eficaz por el grupo interuniversitario de investigación de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) dirigido por el Doctor Martín Del Buey (Universidad de Oviedo) y la Doctora Martín Palacio (Universidad Complutense de Madrid) centrado en definir las competencias personales y socioafectivas con las que debe estar equipado toda persona (y en especial el adolescente) para enfrentarse a los retos que esta sociedad cambiante genera.

El constructo de Personalidad eficaz (Martín del Buey, en prensa), en su esencia, parte de una concepción positiva del desarrollo humano, donde es posible y necesario el desarrollo de una serie de competencias que tienden a ir consolidándose a lo largo de toda la existencia humana. Esta madurez que el individuo va alcanzando le permite dar respuestas “eficaces”, respuestas “eficientes” y respuestas “efectivas” ante los eventos que se le presenten en su devenir diario.

El constructo tiene una estructura modular (Figura 1), con cuatro esferas del yo: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones. Los cuatro módulos se considera que están relacionados.



Figura 1. Estructura modular de la Personalidad Eficaz (Martín del Buey, en prensa).

1.3. Personalidad eficaz y comportamientos emocionales

Con respecto al estudio de las competencias emocionales, investigaciones de la neurociencia afectiva y la psicología del desarrollo han desvelado que problemas o disfunciones en la habilidad de regulación emocional son una fuente importante de psicopatología (Silva, 2005). La inestabilidad emocional adolescente puede dar lugar, si no se interviene, a la presencia de un amplio abanico de trastornos emocionales. La literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

En una línea similar, el estudio del comportamiento emocional agresivo en niños y adolescentes ha recibido mucha atención. Puede estar relacionado con el aumento de la incidencia de la conducta agresiva y antisocial en esta población (Velásquez, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). Asimismo, diversos estudios han encontrado que la conducta

agresiva no tratada de forma temprana degenera en problemas más severos de conducta delictiva en la adolescencia y en la etapa adulta (Velásquez et al., 2002). Según el informe del año 2000, emitido por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, América Latina resulta ser “el continente más violento” y el que más dinero invierte para combatir la violencia social. La violencia juvenil es, en este contexto, una de las problemáticas recurrentes más percibidas por la opinión pública de los diferentes países de la región (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009).

En este contexto, este trabajo se centra en relacionar las competencias que componen el constructo personalidad eficaz (que son objeto de entrenamiento mediante programas) con los comportamientos emocionales adolescentes. Y esta relación está basada en la medida en que las competencias que desarrolla la personalidad eficaz a través de programas de entrenamiento modulan, educan y en su caso previene los posibles comportamientos sociales. Estos giran en torno a cuatro aspectos muy vinculados con la crisis de identidad adolescente: Rechazo social, Tendencia agresiva, Ansiedad social y Expresión ansiosa.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 248 estudiantes adolescentes chilenos con una edad comprendida entre los 13 y 16 años, de los cuales 153 son hombres y 95 son mujeres. El alumnado se encuentra cursando: 7º Básico, 8º Básico, 1º Media y 2º Media.

2.2. Instrumentos

Se han utilizado dos instrumentos:

a) *Escala Abreviada de Comportamiento emocional Adolescente abreviada (ECEA-r) chileno*. Se trata de una escala adaptada para población chilena de la española ECEA-R (Fernández Zapico, 2008). La versión original británica es de Clabour y Roger (2004). La escala adaptada chilena presenta una fiabilidad adecuada (coeficiente Alfa de Cronbach de .814), validez interna de constructo y validez externa con otros instrumentos ya consolidados en contextos chilenos que miden dimensiones de personalidad adolescente relacionadas con el comportamiento emocional. Además, su estructura factorial ha sido confirmada con los programas al uso, lo que reafirma y consolida la validez de su constructo teórico. La escala consta de cuatro factores: 1) “*Rechazo social*”, en el que las puntuaciones altas indican que el adolescente se siente aislado y rechazado por el resto del grupo, mientras que las puntuaciones bajas aluden a una adecuada competencia social y apoyo; 2) “*Tendencia agresiva*”, en el que las puntuaciones altas indican dificultades para controlar la conducta agresiva e impulsiva, así como las puntuaciones bajas indican comportamientos de índole no agresiva; 3) “*Ansiedad social*”, en el que las puntuaciones altas reflejan a adolescentes que se preocupan por los demás, la preocupación social y; 4) “*Expresión ansiosa*”, que evalúa la expresión socioafectiva (sensibilidad por las pérdidas o herir a los demás, facilidad para el llanto...)

b) *Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria chilena: CPE-Es chilena*. Se trata de una adaptación de Muñoz (en prensa) sobre la base del cuestionario de Personalidad Eficaz-Educación secundaria español (CPE-Ese) de Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís, Marcón y Dapelo Pellerano, (2004). Este cuestionario presenta una fiabilidad alfa de

Cronbach de 0.88 y una estructura factorial de tres factores, que el análisis confirmatorio ratifica. Sus tres factores son: a) *“Autorrealización Académica”*: Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano. b) *“Autorrealización Socio-afectiva”*: Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones. Y c) *“Eficacia Resolutiva”*: Este factor mediría todo lo relativo a variables de adaptación eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Un alumno que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

2.3. Recogida de información

La recogida de datos se realizó en horario escolar. En primer lugar se les aseguraba la confidencialidad de los resultados. El aplicador leía las instrucciones que figuraban en la parte superior del protocolo y comprobaba que los participantes las entendían, dejando abierta la posibilidad de preguntar cualquier duda. Se les pedía sinceridad en sus repuestas así como se les informaba de que no había respuestas incorrectas.

3. Análisis

3.1. Diferencias en el comportamiento emocional en función del género

Para conocer la distribución de los factores se ha aplicado previamente la prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Los resultados indican que el comportamiento de los factores 1 *Rechazo social* ($p=.007$) y 2 *Tendencia agresiva* ($p=.001$) no siguen una distribución normal mientras que la distribución de los factores 3 *Ansiedad social* ($p=.223$) y 4 *Expresión ansiosa* ($p=.233$) sí se ajusta a la curva normal.

Para los datos que no siguen una distribución paramétrica, el estadístico utilizado para la comparación de las muestras ha sido la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados obtenidos en el presente trabajo indican que, en el factor *Tendencia agresiva*, el rango promedio de los

hombres (128.73) es superior al rango promedio de las mujeres (117.57), mientras que en el factor *Rechazo social*, el rango promedio de las mujeres (141.68) es superior al de los hombres (114.01) (Tabla 1). Estas diferencias son estadísticamente significativas para el factor *Rechazo Social* pero no lo son en el caso del factor *Tendencia agresiva*.

Para los datos que se ajustan a la distribución normal se utilizó la prueba t de Student. Las medias de las mujeres son superiores con respecto a las de los hombres, tanto en el factor *Ansiedad social* (28,7234) como en el factor *Expresión ansiosa* (28,6277) (Tabla 3). Estas diferencias son estadísticamente significativas en ambas variables: *Expresión ansiosa* ($p=.000$) y *Ansiedad Social* ($p=.004$) (Tabla 4).

3.2. Diferencias en el comportamiento emocional en función de la variable curso

Para conocer si existen diferencias en función de la variable curso se utilizó la prueba ANOVA en el caso de las variables con distribución paramétrica: *Ansiedad social* y *Expresión ansiosa*. En primer lugar, tal y como se muestra en la Tabla 5, las puntuaciones de los alumnos de 8º curso de educación básica son superiores en ambos factores. En el factor *Expresión Ansiosa*, la media más baja la tiene el alumnado de 2º de Educación Media mientras que en el factor *Ansiedad Social* la tiene 1º de Educación Media.

Las diferencias halladas no son estadísticamente significativas en ninguno de los factores con respecto al curso (Tabla 6).

En el caso de los factores que se distribuyen de forma no paramétrica, *Rechazo social* y *Tendencia agresiva*, al analizar las diferencias de rangos en los factores no paramétricos con respecto a la variable curso (Tabla 7), observamos que en ambos factores el rango promedio es superior en los alumnos de 2º de Educación Media mientras que las más bajas se dan en los alumnos de 7º de Educación básica.

En este caso, para estudiar si estas diferencias son significativas hemos procedido al estadístico de contraste Kruskal-Wallis. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas para el factor *Rechazo social* pero sí para el factor *Tendencia agresiva* (Tabla 8).

Para conocer entre qué grupos se dieron tales diferencias se realizaron contrastes dos a dos a través de la prueba U de Mann-Whitney de factores no paramétricos. (Tabla 9).

Las diferencias significativas (Tabla 9) se dan entre los cursos: 7º de Educación Básica con 1º de Educación media, 7º de Educación Básica con 2º de Educación Media y 8º de Educación Básica con 2º de Educación Media.

En el caso del primer grupo de comparaciones, el rango promedio es superior en 1º de Educación Media que en 7º de Educación Básica. De forma similar, el rango es superior en 2º de Educación Media que en 7º de Educación Básica. Finalmente, el rango vuelve a ser superior en el grupo de 2º de Educación Media frente a 8º de Educación Básica (Tabla 10).

3.3. Relación entre el comportamiento emocional y la Personalidad Eficaz

Aparecen relaciones estadísticamente significativas entre los cuatro factores de la Escala de comportamiento emocional con los tres factores que evalúa el instrumento de Personalidad Eficaz (Tabla 11).

Se observa una correlación significativa negativa entre *Tendencia agresiva* y *Autorrealización académica* y *Eficacia resolutiva*. Asimismo, una correlación positiva entre *Ansiedad social* y los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz. Finalmente, se observa una correlación significativa negativa entre *Rechazo social* y *Autorrealización socioafectiva*.

4. Resultados

Los resultados diferenciales en función del género mostraron un comportamiento distinto para los y las adolescentes en tres variables: Rechazo social, Ansiedad social y Expresión ansiosa, siendo las adolescentes las que alcanzaron mayores puntuaciones en los tres casos. Si recordamos, las puntuaciones altas en Rechazo social implican que el individuo no goza de un gran apoyo ni competencia social y que puede sentirse aislado del grupo. Las puntuaciones altas en Ansiedad social implican que las adolescentes se preocupan con facilidad y tienen rumiaciones, es decir, tienen con más frecuencia pensamientos intrusos y no deseados sobre distintos acontecimientos que les han ocurrido y que pueden derivar en agotamiento mental. Las puntuaciones altas en Expresión Ansiosa indican un predominio de las mujeres hacia el llanto y la gran sensibilidad o preocupación por herir a los demás. A nuestro juicio, estos datos posiblemente apuntan a que siguen vigentes los estereotipos y roles de género diferenciados para hombres y para mujeres, aunque vayan perdiendo rigidez.

Los resultados en función del curso mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la variable Tendencia Agresiva, puntuando el alumnado de Educación Media más alto que el alumnado de Educación Básica.

Con respecto a la relación entre el estilo de comportamiento emocional y la Personalidad eficaz, se confirma, en primer lugar, que la tendencia agresiva correlaciona negativamente con la autorrealización académica y la eficacia resolutiva. En segundo lugar, se confirma una correlación positiva entre Ansiedad social y los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz. Y finalmente, se observa una correlación significativa negativa entre Rechazo social y autorrealización socioafectiva. Como sabemos, las correlaciones negativas nos indican que a medida que aumentan las puntuaciones en un factor, disminuyen en el otro; mientras que las correlaciones positivas nos muestran que si las puntuaciones en un factor aumentan o disminuyen, las puntuaciones en el otro se comportan también de mismo modo aumentando o disminuyendo respectivamente.

5. Conclusiones

De los resultados obtenidos se derivan diversas implicaciones.

En primer lugar, las puntuaciones más altas de las adolescentes en algunos factores -Rechazo social, Ansiedad social y Expresión ansiosa- muestran que el desarrollo de mujeres y hombres

se produce de forma diferencial, dando lugar a una peor salud psicológica en ellas. Este hecho debe de llevar asociada una reflexión profunda sobre las prácticas presentes y futuras por parte de los profesionales de la educación. Se plantea un reto importante. Es necesario trabajar para que esta franja de edad se desarrolle en un contexto de igualdad de oportunidades y de derechos. Las mujeres necesitan dejar atrás todos esos estereotipos y roles que no ayudan a su desarrollo íntegro personal que siguen estando presentes y si no se hace nada al respecto, seguirán estándolo en las décadas siguientes.

Las implicaciones de estos resultados con respecto al futuro son preocupantes. Si seguimos por el mismo camino y sin pararnos a reflexionar, estaremos educando en unos valores que seguirán ejerciendo influencia negativa en el bienestar y calidad de vida de las mujeres. Es decir, estaremos fomentando la desigualdad, tanto de oportunidades como de resultados y disminuirémos las posibilidades de esta parte de la población. No debemos olvidar que la educación, tanto formal como informal, establece la forma de entenderse y de vivir de las personas. La educación que desde la sociedad reciben las adolescentes sigue y seguirá favoreciendo una gran sensibilidad en las mismas, que les permita adaptarse y orientarse hacia el cuidado de los demás, hacia el ámbito reproductivo y comunitario, menos visible, no remunerado y con menos derechos (Instituto de la mujer, 2013). Por tanto, aunque nos parezca que las mujeres van poco a poco empoderándose y defendiendo sus derechos, este proceso en nuestra opinión, es todavía muy lento y apenas perceptible en los resultados mostrados anteriormente. De cara a los años venideros y para intentar impedir que estas desigualdades se prolonguen, proponemos la intervención directa en competencias personales y socioafectivas desde edades tempranas. El grupo GOYAD lleva a sus espaldas mucha experiencia acumulada con respecto al entrenamiento en Personalidad Eficaz. Ha desarrollado programas de entrenamiento en competencias para distintas edades y adaptados a diferentes colectivos. Con estos programas se trabajan de forma interrelacionada habilidades mencionadas en la parte introductoria como: autoestima, autoconcepto, atribuciones, expectativas, motivación, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación, asertividad y empatía. El planteamiento del grupo de investigación parte de que es beneficioso y oportuno el entrenamiento en estas habilidades, incluso desde edades tempranas.

En segundo lugar, los resultados preocupantes en relación con el aumento de los niveles de agresividad con la edad, evaluado a través del factor Tendencia agresiva que mostró resultados significativos, plantea también un desafío. Se hace imprescindible implantar políticas de mejora de la convivencia tanto a nivel escolar como extraescolar, favoreciendo un clima de aceptación e inclusión de la diversidad. Es decir, la perspectiva futura mejoraría con una mayor inversión en el trabajo de las competencias personales y sociales. La violencia seguirá siendo en el futuro una estrategia al servicio de la resolución de conflictos si no tomamos medidas.

Los datos observados son de un interés significativo en la medida que con la edad no se produce el proceso de contención de la agresividad esperado como consecuencia de la propia madurez evolutiva y del proceso educacional, sino que los niveles aumentan. Los resultados están en consonancia con otros datos actuales expuestos en la parte introductoria. En ella se hacía referencia a que una de las problemáticas recurrentes más percibidas por la opinión pública es la violencia juvenil (Quintana et al., 2009). La perspectiva futura en base a estos

resultados y en base a las problemáticas existentes en el contexto socioeconómico actual y la crisis de derechos humanos en la que estamos inmersos, podemos prever que es poco esperanzadora, pues los y las adolescentes pueden utilizar la violencia y otros comportamientos no adaptados para enfrentarse al contexto. Quizá seguimos fomentando y priorizando la educación a nivel formativo pero no educativo, es decir, enfatizamos la importancia de que el alumnado adquiera conocimiento o información pero no somos tan conscientes de la importancia de que paralelamente adquieran competencias personales y sociales. No obstante, existen actuaciones de especial relevancia a nivel internacional que se están desarrollando para erradicar esta lacra. Una de ellas es la declaración de la UNESCO sobre el desarrollo de una cultura de paz y no violencia, que supone comprometerse con un conjunto de prácticas comportamentales. Esto se ha visto reflejado también en las directivas formuladas por la Asociación de Psicología Americana (APA) en el decenio de la Década de la Conducta (2000-2010). Desde el grupo GOYAD recalcamos la apremiante necesidad de educar y entrenar en competencias personales y socioafectivas desde edades precoces que permitan a las personas en general y a los adolescentes en particular, enfrentarse al mundo dotados de habilidades y de recursos adaptativos. A través de un buen entrenamiento, la resolución de conflictos a través de la violencia disminuiría en favor de estilos asertivos de comunicación y afrontamiento, que ofrezcan la posibilidad de comunicar los derechos propios sin eliminar los derechos de los demás.

En tercer y último lugar, se han hallado relaciones entre las escalas de comportamiento emocional y de personalidad eficaz, de las que se derivan varios planteamientos. En general, estos resultados parecen señalar que disponer de una Personalidad Eficaz permite a los adolescentes responder de forma funcional y adaptativa al medio, ofreciendo respuestas alternativas a la agresión y viceversa. Asimismo, los resultados muestran que los adolescentes que son competentes a nivel personal y social se preocupan por los demás y lo manifiestan adecuadamente. Finalmente, los resultados son indicativos de la importancia que tiene el contexto en nuestros sentimientos de autorrealización. En este sentido, consideramos que -de cara al futuro- el desarrollo psicosocial de los adolescentes será más sano en aquellas culturas que promuevan valores colectivos frente a los individuales, es decir, que fomenten una adecuada convivencia y solidaridad. Las personas necesitamos de las demás para vivir y en este sentido, el soporte social aumenta nuestras posibilidades de crecer de forma satisfactoria.

Las intervenciones psicoeducativas que promuevan un adecuado manejo de las respuestas emocionales, podrían favorecer la disminución de comportamientos emocionales de tipo agresivo y ansioso, y reforzar el soporte social del alumnado para adaptarse eficazmente a las demandas emocionales propias de su etapa evolutiva y las exigencias de un entorno en permanente cambio.

En general, sobre la base de los resultados obtenidos, podemos predecir que, si no se hace nada al respecto, el desarrollo emocional de los jóvenes no se producirá de forma adecuada, sino que tendrán que hacer uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas y que repercutirán en una menor calidad de vida. Esto será así sobre todo para el grupo de las mujeres, quienes están en desventaja debido a la herencia cultural que parece mantenerse viva. Es totalmente pertinente una intervención cuanto antes. Es necesario abogar por la

implantación de una educación socioafectiva transversal desde las primeras etapas educativas, que permitan desarrollar individuos respetuosos con la diversidad. Es importante intervenir tanto a nivel personal como comunitario, para potenciar niveles adecuados de soporte social, la adecuada expresión emocional, afrontamientos de problemas de forma alternativa a la agresión; y de forma paralela, reducir modos de afrontamiento no adecuados o disfuncionales, el rechazo social y las tendencias agresivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, G. (Coord) (en prensa). Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpECG). Guía para su integración en centros educativos. Publicación de INTERED Intercambio y Solidaridad con la colaboración de AECID.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesman, A., JR. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6ª ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Clarbour, J. & Roger, D. (2004). The construction and validation of a new scale for measuring emotional response style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(3), 496-509.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.
- Fernández Zapico, A. (2008). *Estilos de Comportamiento emocional adolescente*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Keyes, C.L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32
- Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. & Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.

- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A.; Morís, J., Marcone Trigo, R. & Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos. Primeros resultados. *Revista Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, MA: (2010) Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 33, 2.
- Laursen, B.; Coy, K. & Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832
- Martín del Buey (en prensa). Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Quintana, A., Montgomery, W. & Malacer, C. (2009) Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación psicológica*, 12(1).
- Silva, C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. & Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Instituto de la mujer (Eds) (2013). Unidad Didáctica 1. Curso "Igualdad de oportunidades: aplicación práctica en servicios sociales". 5ª Edición. Escuela virtual de igualdad instituto de la mujer. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Material inédito.
- Trinidad, D. R. & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Velásquez, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002) Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental* 25(3), 27-40.

Anexo. Tablas

Tabla 1. Rangos

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA AGRESIVA	Hombre	154	128,73	19824,00
	Mujer	94	117,57	11052,00
RECHAZO SOCIAL	Hombre	154	114,01	17558,00
	Mujer	94	141,68	13318,00
	Total	248		

Tabla 2. Estadísticos de contraste

	TENDENCIA AGRESIVA	RECHAZO SOCIAL
U de Mann-Whitney	6587,000	5623,000
W de Wilcoxon	11052,000	17558,000
Z	-1,190	-2,951
Sig. asintót. (bilateral)	,234	,003

Tabla 3. Estadísticos de grupo

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ANSIEDAD SOCIAL	Hombre	154	26,1299	7,06709	,56948
	Mujer	94	28,7234	6,62904	,68373
EXPRESIÓN ANSIOSA	Hombre	154	22,0455	6,15947	,49634
	Mujer	94	28,6277	6,59909	,68064

Tabla 4. Prueba t de Student para muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inf	Sup	Inf	Sup	Inf	Sup	Inferior	Superior	Inferior
ANSIEDAD SOCIAL	Se han asumido varianzas iguales	,143	,706	-2,870	246	,004	-2,59353	,90375	-4,37362	-,81345
	No se han asumido varianzas iguales			-2,915	206,409	,004	-2,59353	,88983	-4,34786	-,83921
EXPRESIÓN ANSIOSA	Se han asumido varianzas iguales	1,133	,288	-7,945	246	,000	-6,58221	,82843	-8,21392	-4,95049
	No se han asumido varianzas iguales			-7,814	186,203	,000	-6,58221	,84240	-8,24408	-4,92033

Tabla 5. Descriptivos de Ansiedad social y Expresión ansiosa

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
EXPRESIÓN ANSIOSA	1º E.M	100	24,0500	6,61094	,66109	22,7382	25,3618	10,00	41,00
	2º E.M	26	23,3846	7,11661	1,39568	20,5102	26,2591	13,00	39,00
	7º E.B.	66	24,1061	7,40713	,91175	22,2852	25,9270	10,00	41,00
	8º E.B.	56	26,4643	7,31863	,97799	24,5043	28,4242	14,00	42,00
	Total	248	24,5403	7,08068	,44962	23,6547	25,4259	10,00	42,00
ANSIEDAD SOCIAL	1º E.M	100	25,8900	6,02502	,60250	24,6945	27,0855	12,00	41,00
	2º E.M	26	28,0000	7,09930	1,39229	25,1325	30,8675	13,00	41,00
	7º E.B.	66	27,6061	8,01898	,98707	25,6348	29,5774	10,00	41,00
	8º E.B.	56	28,3036	7,16283	,95717	26,3854	30,2218	9,00	40,00
	Total	248	27,1129	7,00516	,44483	26,2368	27,9890	9,00	41,00

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media

Tabla 6. ANOVA de los factores *Expresión Ansiosa y Ansiedad Social*

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
EXPRESION ANSIOSA	Inter- grupos	278,507	3	92,836	1,871	,135
	Intra- grupos	12105,090	244	49,611		
	Total	12383,597	247			
ANSIEDAD SOCIAL	Inter- grupos	265,452	3	88,484	1,821	,144
	Intra- grupos	11855,387	244	48,588		
	Total	12120,839	247			

Tabla 7. Rangos en función de la variable curso en *Rechazo social y Tendencia agresiva*

	Curso	N	Rango promedio
TENDENCIA AGRESIVA	1º E.M	100	133,30
	2º E.M	26	154,94
	7º E.B.	66	105,05
	8º E.B.	56	117,57
	Total	248	
RECHAZO SOCIAL	1º E.M	100	124,99
	2º E.M	26	131,87
	7º E.B.	66	122,25
	8º E.B.	56	122,86
	Total	248	

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media

Tabla 8. Estadísticos de contraste

	TENDENCIA AGRESIVA	RECHAZO SOCIAL
Chi-cuadrado	11,599	,374
Gl	3	3
Sig. asintót.	,009	,946

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: curso

Tabla 9. Estadísticos de contraste

	TENDENCIA AGRESIVA					
	7º - 8º E.B	7º E.B- 1º E.M	7º E.B- 2º E.M	1º-2º E.M	8º E.B-1º E.M	8º E.B- 2º E.M
U de Mann- Whitney	1663,500	2538,500	520,500	1066,000	2447,500	508,000
W de Wilcoxon	3874,500	4749,500	2731,500	6116,000	4043,500	2104,000
Z	-,950	-2,517	-2,931	-1,413	-1,305	-2,198
Sig. asintót. (bilateral)	,342	,012	,003	,158	,192	,028

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media.

Tabla 10. Rangos del *Tendencia agresiva* en los cursos con diferencias estadísticamente significativas

Curso	N	Rango promedio
1º E.M	100	91,12
7º E.B	66	71,96
Total	166	
2º E.M	26	59,48
7º E.B	66	41,39
Total	92	
8º E.B	56	37,57
2º E.M	26	49,96
Total	82	

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media

Tabla 11. Correlaciones entre el Comportamiento emocional y la Personalidad Eficaz

		Autorealización académica	Autorrealización socioafectiva	Eficacia resolutiva
Tendencia agresiva	Correlación de Pearson	-,199(**)	-,097	-,143(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,128	,024
	N	248	248	248
Expresión ansiosa	Correlación de Pearson	,095	-,098	,120
	Sig. (bilateral)	,134	,124	,060
	N	248	248	248
Ansiedad social	Correlación de Pearson	,248(**)	,244(**)	,310(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	248	248	248
Rechazo social	Correlación de Pearson	-,024	-,304(**)	-,032
	Sig. (bilateral)	,703	,000	,620
	N	248	248	248

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Texto 8: Diferencias de género y edad en el constructo de Personalidad Eficaz en adolescentes chilenos: Estudio empírico de una realidad y proyección de futuro³⁵.

Autores: Di Giusto Valle, Cristina; Castellanos Cano, Silvia; Pizarro Ruiz, Juan Pablo y Martín Palacio, María Eugenia

INTRODUCCIÓN

Martín del Buey (Pizarro, 2012) define la Personalidad Eficaz en los siguientes términos:

“Una Persona Eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).”

Como puede observarse en esta definición de carácter descriptivo se concentra un conjunto de competencias personales y socioafectivas estructuradas y relacionadas entre sí. No se trata de un catálogo más sobre competencias. Pretende que sea lo suficientemente genérico, transferible a situaciones y contextos diferentes, entrenables y educables; y con validez empírica manifiesta. Este es su principal aporte.

Categorías y dimensiones del constructo

Las competencias genéricas necesarias para un eficaz, eficiente, efectivo y productivo desarrollo personal, social y profesional se estructuran y giran en torno a cuatro categorías en torno al yo: “Fortalezas del Yo”, “Demandas del Yo”, “Retos del Yo” y “Relaciones del Yo”.

- La primera categoría, llamada “Fortalezas del Yo”, recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima y dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro?
- La segunda categoría, “Demandas del Yo”, agrupa todos los factores relacionados con la motivación de logro, las atribuciones o locus de control y las expectativas. Da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?
- La tercera categoría del constructo, “Retos del Yo”, agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Responde a

³⁵AGRADECIMIENTO: Este trabajo ha sido financiado por la beca predoctoral “Severo Ochoa” (ref. BP09-027) de la FICYT y por el Programa de Promoción de la Investigación “Banco de Santander” (código: UNOV-10-BECDOC-S), otorgadas a Cristina Di Giusto Valle y Silvia Castellanos Cano respectivamente.

las preguntas ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo tomo las decisiones?

- La cuarta y última categoría, “Relaciones del Yo”, agrupa todos aquellos factores que se han señalados de especial relevancia en el marco de las investigaciones y se relacionan con la comunicación, la empatía y la asertividad. En síntesis, con las habilidades sociales. Responde a las preguntas existenciales de ¿Cómo me comunico?, ¿Cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿Cómo interactúo sin dejar de ser uno mismo?

A través de esas cuatro categorías aparecen las siguientes dimensiones y/o competencias: autoconcepto, autoestima, motivación, atribución de causalidad, expectativas, afrontamiento de problemas, toma de decisiones, empatía, asertividad y comunicación.

Cada una de estas dimensiones es objeto en la actualidad de numerosas investigaciones por separado, infiriéndose la importancia que tiene la presencia de cada una de ellas en los rendimientos personales, sociales, académicos y profesionales. La potencia del constructo es que las considera conjuntamente e interactuando entre sí.

Las investigaciones realizadas por Martín del Buey, Martín Palacio y su grupo interuniversitario de investigación de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) ha demostrado de forma reiterativa y en distintos contextos de edad (infancia, adolescencia juventud , adultez y senectud) la validez del constructo utilizando para ello pruebas de medición originales que reúnen todas las exigencias psicométricas requeridas con los correspondientes análisis de estructura y confirmatorios que la ratifican.

Estudio empírico

Se presenta un estudio cuantitativo acerca de la presencia de esas competencias en una muestra adolescente actual (año 2012) suficientemente amplia y se analiza la existencia de diferencias de género y edad. Su objetivo tiene proyección de futuro: el desarrollo futuro de nuestra sociedad está en sus manos.

Muestra

Se han evaluado las competencias personales y sociales que contempla el constructo de Personalidad Eficaz en un total de 4848 alumnos y alumnas chilenos, de los cuáles el 43.6% eran varones adolescentes y el 56.4 % mujeres adolescentes. Todos presentan edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. La distribución de la muestra por cursos es la siguiente: 268 alumnos en 7º básico; 294 en 8º básico; 1014 en 1º medio; 635 en 2º medio; 1078 en 3º medio; y 1559 en 4º medio.

Instrumento

Para su evaluación se les ha administrado el instrumento de *Personalidad Eficaz-Secundaria ampliado* (Di Giusto, 2013), que consta de 72 ítems planteados en una escala Likert con 5 alternativas de respuesta (de 1 = Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo) donde los participantes contestaban en función del grado de identificación entre el ítem y su forma de ser y comportarse. Es un instrumento que reúne todas las exigencias psicométricas

de confiabilidad, validez interna, confirmatoria y externa y cuenta con baremos propios adaptados al contexto objeto de estudio.

Dimensiones evaluables del instrumento

El cuestionario evalúa las siguientes dimensiones:

- *Fortalezas del yo*: *Autoconcepto Académico*: Indica el grado en que se acepta como buen estudiante. *Autoconcepto Social*: Indica el grado en que se acepta como buen compañero. *Autoconcepto Familiar*: Indica el grado en el que se percibe acogido y aceptado por su familia. *Autoconcepto Físico*: Indica el grado en que acepta su propio cuerpo
- *Demandas del yo*. *Motivación Interna*: El motivo por el cual estudio se debe a mi propio interés por aprender. *Motivación Externa*: El motivo por el cual estudio se debe fundamentalmente a que a través de ello obtengo recompensas y éxitos ante los demás. *Evitación del Fracaso*: El motivo predominante por el que estudio es evitarme problemas con profesorado, compañeros y de forma especial con mi familia. *Atribución Interna por capacidad*: Tendencia a atribuir sus éxitos académicos a su capacidad. *Atribución Interna por esfuerzo*: Tendencia a atribuir sus éxitos académicos a su esfuerzo. *Atribución Externa*: Tendencia a atribuir sus éxitos académicos a causas aleatorias. *Expectativas Internas por Capacidad*: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a su habilidad. *Expectativas Internas por Esfuerzo*: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a su esfuerzo. *Expectativas Externas*: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a causas aleatorias.
- *Retos del yo*: *Fijarse en lo Positivo*: Hace referencia al grado en que el estudiante intenta ver el lado positivo de la situación. *Introversión*: Hace referencia al grado en que no cuenta con los demás a la hora de resolver los problemas. *Acción Positiva y Esfuerzo*: Hace referencia al grado en que toma la iniciativa con el objeto de resolver los problemas. *Huida Intropunitiva*: Hace referencia al grado en que se autoculpabiliza de la existencia de los problemas y no los intenta resolver.
- *Relaciones del yo*: *Defensa de los derechos propios*: Consiste en la capacidad para defender nuestros derechos en una situación en la que sea necesario. *Expresión de enfado*: Capacidad para demostrar nuestra opinión a pesar de ser contraria a la de otros. *Hacer peticiones*: Capacidad para verbalizar nuestros deseos. *Interacciones con personas atractivas*: *Capacidad para establecer relaciones* con individuos de otro sexo.

Resultados

Previo a los análisis diferenciados en base al género y edad se efectuaron los pertinentes análisis de fiabilidad de la prueba (alfa 0.89), validez de estructura y análisis confirmatorio de la misma arrojando índices muy aceptables en todos los indicadores.

Resultados genéricos

Previo a los análisis diferenciales se obtuvieron unos estadísticos generales indicadores de la presencia de estas dimensiones de competencias en la muestra adolescente estudiada. Ciertamente, no era de esperar obtener puntuaciones altas en todas las dimensiones que se

evalúan aunque si deseable, puesto que se trata de competencias fundamentales y básicas para la vida presente y futura. Y de competencias que son objeto de preocupación constante en todos los proyectos de reforma educativa tanto en contextos europeos como latinoamericanos. El sistema educativo en general y el profesado educador de aula debe intentar conseguir niveles óptimos en todas y cada una de las dimensiones del constructo de forma que tengamos personas, con las competencias requeridas y que han quedado descritas en la definición de la personalidad eficaz. No se trata de supermanes. Pero hay que aspirar a ello y la única forma de hacerlo es mediante el entrenamiento constante que debe iniciarse desde los primeros años.

Análisis diferenciales

Los análisis diferenciales en función de las variables género y edad fueron sometidos a las pruebas de significación pertinentes y en base a ello se obtuvieron las siguientes diferencias.

Diferencias de género

Los adolescentes alcanzan valores más altos y estadísticamente significativos en las siguientes dimensiones: Autoconcepto físico, familiar y social (Fortalezas); Motivación, atribución y expectativa externa y expectativa por capacidad (Demandas); Fijarse en lo positivo (Retos); Defensa de derechos propios, hacer peticiones e interacciones con personas atractivas (Relaciones),

Las adolescentes son más críticas consigo mismas a nivel físico y sociofamiliar, confiando, sobretudo, en su esfuerzo como herramienta para alcanzar sus logros. Es decir, tienen mayores puntuaciones que los hombres en: Autoconcepto académico, pero no en el físico, familiar y social (Fortalezas); Motivación interna, evitación de fracaso y atribución y expectativas por esfuerzo (Demandas); Huida Intropunitiva (Retos); Expresión de enfado (Relaciones).

Una plausible -y en su caso preocupante explicación de las diferencias encontradas entre ambos grupos- puede atribuirse a los roles, estereotipos y valores diferenciales asociados a cada género, que pese a los intentos educativos para su eliminación, parecen persistir. Realidad que una vez más se confirma en este trabajo pese a los supuestos cambios en los estereotipos socioculturales asociados al género que se presumen como superados.

Esto significa que, todavía, las adolescentes se ven sometidas a cánones de belleza mucho más exigentes y críticos que los adolescentes, y esto hace que la valoración que hacen de su propio cuerpo obtenga menor puntuación. Además, mientras que a ellas se les atribuyen comportamientos relacionados con la sensibilidad, la empatía y el cuidado de los demás, de ellos se espera que sean independientes, poco afectivos y con responsabilidades de tipo económico más que doméstico y familiar.

Estos estereotipos dañan la autoestima de las adolescentes dado que en el mundo laboral se les exigen comportamientos tradicionalmente masculinos, pero en el ámbito familiar y doméstico se les asumen las conductas típicamente femeninas. Las adolescentes están expuestas de nuevo a requisitos más exigentes y que en este caso pueden dar lugar a un

conflicto inte-roles. A los adolescentes, socialmente, no se les permite mostrar su preocupación por los problemas, mientras que -en el caso de las mujeres-, por el contrario, se admite que expresen abiertamente su inquietud por los problemas y además, se sientan responsables del conflicto, al menos en algunos aspectos. Tradicionalmente, la toma de decisiones y resolución de conflictos ha estado relacionada con la figura masculina, y se ha considerado a la mujer como persona de apoyo, pero sin la capacidad resolutive esperada.

Diferencias de edad

Los adolescentes más jóvenes (12-13 años) presentan un funcionamiento mejor en las categorías/dimensiones del constructo (Fortalezas y Demandas), posiblemente debido a que todavía no han sufrido la crisis de identidad del yo que se empieza a cuestionar en esta importante etapa de su vida.

Conforme se avanza en la etapa adolescente (14 a 18 años), ya han comenzado a cuestionarse las diferentes preguntas que se plantea la Personalidad Eficaz, debido a sus múltiples experiencias en los ámbitos que conforman su vida. Esta experiencia aporta un afianzamiento en las esferas sociales (Relaciones) y en el factor de acción positiva y esfuerzo (Retos) donde este último categoría/dimensión aumenta de forma significativa.

Pero lo curioso, y en este caso preocupante, es que el desarrollo de las dimensiones que se estudian no es curvilínea, como era de esperar, puesto que los alumnos de estas edades no solo no han alcanzado los niveles de madurez conforme van finalizando esta etapa, sino que se agrava. En otras palabras, se prolonga más allá de lo esperado esa supuesta edad de superación de la crisis de identidad del yo. El ciclo de la crisis - que transita desde una inicial autoafirmación “inmadura del yo” a unos planteamientos centrados en la “duda existencial”, para desembocar finalmente en una nueva autoafirmación del yo más madura y concienciada- no se cierra en nuestro estudio. En nuestro trabajo, esta crisis no es superada, es decir, se alarga en el tiempo más allá del período escolar obligatorio.

Actuaciones

Ante estos hechos, creemos que se deben tomar medidas. Unas, centradas en la superación de las barreras diferenciales en función de la variable género; y otras, en la superación de la crisis de identidad del yo.

Una propuesta de cambio para que las diferencias encontradas se atenúen en los adolescentes del futuro (adolescentes del 2030) sería la implantación de programas que trabajan en el desarrollo y perfeccionamiento de competencias personales y sociales en estas edades. Programas que -simultáneamente al desarrollo del constructos y a la construcción de pruebas de evaluación pertinentes- se han desarrollado por el grupo GOYAD en distintos ambientes educativos, existiendo una rica experiencia en los desarrollados en contextos escolares adolescentes tanto en régimen abierto como en régimen de protección.

Los programas de desarrollo de la personalidad eficaz tienen cuatro módulos para las diferentes edades, aunque pueden diferenciarse en algunos casos las actividades propuestas. La estructura también es similar en cada uno de los módulos : planteamiento del problema,

periodo de reflexión personal, reflexión compartida en pequeño grupo, puesta en común de la clase, conclusiones, repaso de actividades anteriores y propuestas de mejoramiento.

Se presenta a continuación el ejemplo de programa aplicado en adolescentes:

Módulo 1. Autoconcepto y autoestima

Dentro del programa ambas variables, Autoconcepto y Autoestima, son consideradas como los cimientos sobre los que construir el resto de habilidades. Conocernos a nosotros mismos en nuestras diferentes facetas y valorarnos tal como somos son pasos necesarios para funcionar óptimamente en nuestro quehacer diario.

Se comienza por la definición de los conceptos, apreciando las diferencias entre ambos. La actividad individual intenta fomentar la introspección y reflexión sobre la forma de comportarse y de actuar de los alumnos. El alumnado debe pensar en sus cualidades, defectos y actividades preferidas. La actividad grupal consiste en que el grupo intente identificar a quién pertenecen las descripciones que se van leyendo en el aula, animando también al grupo a decir el por qué lo han descubierto. Las explicaciones finales van destinadas a poner de manifiesto que unas personas reconocen a otras tanto por las cualidades como por los defectos. Mediante la actividad se pretende conseguir una adecuada autoestima basada en la aceptación de los defectos y la identificación de las cualidades. Dentro del módulo también se comprometen a intentar ver las cualidades que todos tenemos antes que los defectos. Para finalizar se realiza un ejercicio de relajación.

A medida que avanzamos en la edad, no sólo se pretende que se describan, sino también que aprecien las diferencias entre una persona con alta o baja autoestima. En la actividad grupal se pretende, en este sentido, darse cuenta de la existencia de otros pensamientos y de que todo el mundo tiene pensamientos positivos o negativos que influyen en nuestro autoconcepto y autoestima.

Módulo 2. Motivación, Atribución y expectativas

Para trabajar la motivación, en primer lugar se propone una actividad que implica conocer el significado de los diferentes tipos de motivación, como evitación del fracaso, motivación al éxito o motivación interna. Posteriormente el objetivo es que se sitúen a ellos mismos según qué tipo de motivación tienen.

En relación con la atribución, el taller comienza con la definición del concepto, explicaciones teóricas y tipos de atribución (interna y externa). Posteriormente se proponen ejercicios prácticos para que trabajen dichos aspectos.

En relación con las expectativas, tras una sencilla explicación acompañada de ejemplos, se les plantean temas sobre los que valorar qué expectativas tienen: sus estudios, este curso, en cursos siguientes, relaciones con los amigos...

Las explicaciones finales van dirigidas a consolidar todos los conocimientos y a establecer la hoja de compromiso. Para finalizar se realiza un ejercicio de relajación.

Módulo 3. Afrontamiento de Problemas y Toma de decisiones

De forma similar a los módulos anteriores, se comienza con un acercamiento conceptual al tema. Posteriormente, a nivel individual, reflexionan sobre los pasos necesarios para resolver un problema. Se proponen casos concretos sobre los que tienen que ofrecer soluciones. Es importante contagiar a los alumnos una actitud positiva hacia los problemas. Casi todos los problemas tienen solución, por tanto, debemos enfrentarnos a ellos con una actitud optimista. Como en el caso de los otros módulos, las explicaciones finalizan con la obtención del compromiso y los ejercicios de relajación. Mientras que en los primeros cursos la fase de buscar soluciones se realiza sobre problemas simples, a medida que avanzamos en la edad del alumnado se presentan problemas cada vez más complejos.

Módulo 4. Habilidades sociales

En primer lugar, se procede a la definición de conceptos, indicándoles qué significa mantener una conversación y cuáles son las implicaciones. Se diferencia la comunicación verbal de la no verbal. También la distinción entre conductas que facilitan o dificultan la conversación. Las actividades prácticas van destinadas a poner en práctica estas habilidades. Se puede proponer reflexionar sobre cuáles son las características típicas de nuestras conversaciones cotidianas. A niveles más avanzados se pueden proponer también, distintas situaciones en las que tienen que responder de forma asertiva. En las explicaciones finales se deberá recalcar una idea clave: conversar no sólo es hablar, hay que escuchar; cuando conversamos debemos cumplir algunas normas; existen conductas que pueden dificultar una conversación y que hay que evitarlas y; también existen conductas que pueden facilitarlas y debemos practicarlas. Para finalizar, se lleva a cabo la hoja de compromiso y los ejercicios de relajación.

Seguimiento de los programas

Estos programas han sido sometidos a valoración por parte de profesores aplicadores, familias y participantes. Las valoraciones giraron en torno a:

1. Información previa que han recibido respecto al programa que iba a ser desarrollado. El programa siempre se realiza a través de monitores o profesores tutores previamente entrenados en el uso del programa. Las familias son informadas a través de reuniones previas preparatorias en que se les pide colaboración en el proceso de entrenamiento que reciben sus hijos en el colegio. A los alumnos o participantes se les informe del modo de trabajo que se realiza y el calendario de actividades a desarrollar en el programa.
2. Interés que le genera el programa y el grado de importancia que les merece dentro de la programación general del curso.
3. Seguimiento que se ha hecho del programa a lo largo de su implementación. Finalizado cada módulo, el profesorado emite un informe sobre su desarrollo y de las luces y sombras (aciertos y dificultades) que se han presentado en el grupo. Las familias son informadas del seguimiento y se recoge en diálogo abierto el grado de implicación y seguimiento que han tenido en el contexto familiar.
4. Finalizado el programa, se emite un informe individualizado de los resultados alcanzados por los participantes en las dimensiones objeto de desarrollo. Informe que es entregado, en primer lugar, a los participantes y -con posterioridad- a las familias y a los profesores. También se emite un informe grupal del aula y uno comparativo para el centro.

5. Valoración general del programa: Se les pide, una vez finalizado el programa anual, que hagan una valoración/apreciación general del programa desarrollado y del cumplimiento o no de las expectativas generadas respecto al mismo.

Los resultados de esta evaluación han sido muy positivos en todos los niveles evaluados por parte de todos los grupos que participan en el programa. Este dato nos indica que la aplicación del programa a lo largo del ciclo vital ayuda a formar personas competentes personal y socialmente.

Reflexión final

Formar en competencias es necesario e ineludible para abordar los retos presentes y futuros en una sociedad rica, cambiante y prometedora. De nuestro nivel competencial presente y del que desarrollemos en nuestros adolescentes dependerá el cumplimiento de nuestras metas a corto, medio y largo plazo. El corto plazo depende de nosotros, el medio -y sobre todo el largo plazo- depende de ellos y del nivel competencial que desarrollen. En nuestras manos está controlarlo, evaluarlo y desarrollarlo. A contribuir a ese desempeño intenta situarse este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Dapelo Pellerano, B., Marcone, R., Martín del Buey, F.A., Martín, M.E. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- Di Giusto, C. (2013): Evaluación de la personalidad eficaz en contextos de enseñanza secundaria: estudio comparativo entre muestra española y chilena. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Fernández Zapico, A. (2009). Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz: diferencias y semejanzas entre británicos y españolas. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Fueyo, E., Martín, M.E y Dapello, B. (2008). Cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), 35-50.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Molero, M.M. (2013). *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar*. Madrid: Asoc. Univ. de Educación y Psicología.
- Gonzalez-Pienda, J.A. y Martín del Buey, F.A. (1987). *La psicología en la escuela infantil*. Madrid: Anaya.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, M.E., Juárez, A., García, A. & Álvarez, M. (2000). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos*. Marco Conceptual. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. & Zapico, A. (2009). El constructo de "Personalidad Eficaz versus competente". En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and Enducational Psychology*. Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo1 (pp 575-584). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología).
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Álvarez Baragaño, E., Fueyo, E., Marcone, R., Zapico, A. & Bermúdez, M.T. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz Reducido. Póster presentado en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación. 23 de Abril en Oviedo (paper).
- Martín del Buey, F.A, Fernández Zapico, A., Martín, M.E., Dapelo Pellerano, B., Marcone, R., Granados, U. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20 (2), 224-228.
- Martín del Buey, F.A. (s.f.). Página personal de Francisco de Asís Martín del Buey de la Universidad de Oviedo. Recuperado el 17 de Agosto 2013, de <http://www.unioviedo.es/mdelbuey/presentacion.htm>.
- Martín, M.E. y Martín del Buey, F.A. (2008). Patrones de atribución de causalidades de las relaciones personales adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 41, 105-118.
- Pizarro, J.P. (2012). Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Texto 9: Encrucijadas de la escuela secundaria en el siglo XXI

Autor: Perassi, Silvia

Encrucijadas de la escuela secundaria en el siglo XXI

Los nuevos modos de vida que a diario constatamos en los jóvenes de las escuelas secundarias convocan a algo más que una reflexión. Nos convocan a estar presentes para asistir con la mirada, la escucha, la palabra y los actos, en una toma de responsabilidad decidida sobre nuestro propio deseo de educadores.

Este tiempo que promueve las igualdades y no las diferencias es un tiempo democrático, globalizador, que inscribe modos de goce determinados que proliferan y se universalizan. Para resumir, podríamos reunir en dos los significantes que comandan el discurso actual: el consumo y la felicidad; esta última, muy ligada al mismo consumo, a la imagen del cuerpo joven. Ambos significantes se anudan produciendo como efecto una dictadura sobre los cuerpos; sin diferenciar edades, nos igualan. Así lo expresa Guy Briole (2013, p. 13):

La lectura del excelente libro de Zygmunt Baumann (2007) —*Vida de consumo*— nos lleva a pensar que el *vel* moderno no sería más “la vida o la bolsa”, sino un *vel* particular: producir o consumir. En ese sentido el que elige producir es también consumidor de consumidores, no puede existir solo. Al revés, el que elige consumir no puede hacerlo sin los productores. Así, lo que aparece de entrada es la alienación del anudamiento forzado entre productores y consumidores.

La escuela, por su parte, no queda fuera de esta lógica, veremos cuál será el modo que le conviene más para sostener su función civilizadora.

Consumir está ligado a una promesa de felicidad que si bien dura bastante poco -hasta la emergencia del siguiente gadget “mejorado”- nos entretiene y mantiene apartados de las preguntas fundamentales de la existencia que en muchos casos no llegan a formularse, y en otros se postergan indefinidamente.

Jacques Lacan (1992) nos ayuda a entenderlo remitiéndonos al impacto que producen el discurso capitalista y el de la ciencia en los sujetos. Un impacto en el cierre de la subjetividad, porque los objetos vienen a taponar con exagerada prisa lo que angustia, lo que no se puede responder. Pero la angustia continúa.

Autoridad y creencia

El lugar de la autoridad se ha ido desplazando y en ese movimiento que se produjo, los hijos tomaron mucha fuerza como sujetos de derecho, al tiempo que están en general menos sujetados a un orden generacional, a una cadena discursiva de tradiciones, de autoridades, de ideales. Esta nueva relación con lo simbólico es correlativa de otras dificultades, diferentes a las dificultades de épocas anteriores, cuando la relación con lo simbólico era otra y eso también producía su consecuente malestar.

En el régimen simbólico actual, las dificultades se presentan para sostenerse dentro del sistema educativo, y luego para decidirse por una opción laboral, o el estudio de alguna carrera, momento en el que la desorientación se vuelve más evidente. Al desaparecer el poder con el que operaba la función paterna, desapareció un ordenador del discurso que regía la vida de las personas y con ello los ideales que la orientaban, los que daban sentido y significado a la existencia.

“La generación posmoderna (...) cree en todo y al mismo tiempo no cree en nada” (Laurent, 2000, p. 24). Se trata de una relación floja con respecto al saber, al esfuerzo por saber, por querer saber, y una relación más bien rápida respecto de la satisfacción inmediata. El problema de esta relación floja es que los sujetos quedan perdidos, y no se sabe bien cómo salir. Este malestar “se dibuja sobre un fondo de angustia” (Miller & Laurent, 2005, cap. 1).

Es así como la escuela, más allá de las reconfiguraciones del sistema escolar que se necesiten para captar las nuevas formas que toman las subjetividades, constituye una posibilidad viva, de acompañar este fondo de angustia de los jóvenes, que está redoblado porque no sólo se debe al momento subjetivo adolescente, sino porque la época social se presenta así como he tratado de plasmarlo en esta breve introducción al tema.

Decir *posibilidad viva* es sostener que la presencia de los docentes en las aulas implica no declinar en su función civilizadora, lo que se traduce por “tomar en cuenta los modos de satisfacción de cada sujeto” (Tizio, 2012, p. 12). Hebe Tizio agrega que, si la educación virara a ser una forma de control social directo –esto es no mediatizada por el saber como tercer elemento-, encontraremos el odio hacia las modalidades de satisfacción particulares. “En este momento histórico las lógicas sociales de homogeneización y segregación son cada vez más fuertes.” (Tizio, 2012, p. 12)

Es esta una razón para estar atentos al reflexionar sobre la educación hoy o a futuro: aquellas situaciones en que el discurso vira hacia lo universal, y se instala el empuje a lo homogéneo, lo mismo para todos. Es el caso, por ejemplo, de algunas políticas de integración o de inclusión escolar, que a veces decantan en su reverso, en la segregación de las diferencias, en querer que todo ingrese en lo mismo, en borrar las diferencias; o la segregación que se hace evidente en la respuesta universal que se da a los variados síntomas de hiperactividad, que aparecen principalmente en la escena escolar: se los medica, y se borran así las causas singulares por las cuáles un cuerpo puede estar agitado o inquieto, unificando a todos con la respuesta de la medicación.

Adolescencia: tormenta y empuje

Quiero retomar en este punto algunas cuestiones que, si bien pueden vestirse con los trajes de cada época y tomar los elementos de lo que la cultura del momento ofrece, sin embargo son en su estructura variables constitutivas del sujeto de todas las épocas.

En 1875, Sigmund Freud, a la edad de 19 años, envía una carta a su amigo de 18, quién se encontraba enredado en los asuntos del amor y Freud da este nombre: “tormenta y empuje”, *sturm und drang* (Freud, 1997-a) al momento por el que pasaba su amigo. Le demanda

también que ya deje esas cuestiones, es decir que abandone la tormenta, asegurándole que no la echará de menos. Hoy, casi un siglo y medio después de esta correspondencia enviada por Freud, aunque tormenta y empuje estén hechos con la estofa propia de este tiempo, son dos precisiones que siguen vigentes para hablarnos de las particularidades del tiempo adolescente.

Es más, en la época nos encontramos con esta dificultad para salir de la adolescencia. Alexandre Stevens, en el año 2001, dio una conferencia en la Universidad Nacional de Córdoba, que se llamó: “Cuando la adolescencia se prolonga” (Stevens, 2012, p. 5) aludiendo a la dificultad para asumir los compromisos de la adultez, para abandonar el tiempo adolescente, y tomar las siguientes responsabilidades.

¿Cómo se las arregla un adolescente, en esta época, para hacer surgir lo propio? En el mismo tiempo de esa conferencia del año 2001, Stevens dictó un seminario donde trabajó esta definición: “la adolescencia es el conjunto de síntomas por los cuáles el sujeto responde a ese real que encuentra.” (Stevens, 2012, p. 27) Síntomas en el sentido de defensas que dan respuesta a los cambios del cuerpo, cambios a nivel de lo pulsional (ese sería el real que encuentra, el real de la pubertad) que empuja de un modo nuevo, siempre desconcertante, porque los seres humanos no contamos con el instinto como patrón de las conductas y entonces nos faltan las respuestas a lo sexual que irrumpe. Adolescente es quien se encuentra en el trabajo de dar respuestas a esos cambios, de inventarlas, y lo hace con un conjunto de síntomas. En ese proceso, descrea de los semblantes, cuestiona la autoridad.

Pensar la adolescencia como respuesta a la pubertad, implica pensar sujetos que están en el trabajo de dar esas respuestas, implicados en eso, conmovidos.

Stevens comentó algunas respuestas posibles a la pubertad, sin pretender por ello una lista exhaustiva. En primer lugar, los adolescentes pueden responder con las identificaciones, las que constituyen el fundamento de las barras y el tratamiento de la separación de los progenitores; otro tipo de respuesta lo constituyen aquellas en las que desfallece el modo en que se concebía la relación a los otros, desfallece la interpretación fantasmática y se pueden producir pasajes al acto; otra respuesta puede ser la toxicomanía, una elección de goce solitario, por fuera de la sexualidad; también las repuestas que dan los adolescentes en cuanto a lo oral de la demanda y que aparecen como bulimia o anorexia; y una quinta modalidad que se da en relación al saber: sujetos que se apasionan con la investigación o en su cara negativa desvalorizan el saber.

Las respuestas con el saber y el no saber

Tomaré la vía del saber en la adolescencia que se vincula a las vicisitudes con las que nos encontramos en las escuelas secundarias y que problematizan los aprendizajes de hoy, pero también nos plantean un debate acerca de la educación en términos de proyecto hacia adelante.

Voy a desplegar mínimamente una de las vertientes que se ponen en juego hoy con respecto a la suposición del saber. Para esto comenzaré enunciando una verdad casi de perogrullo: si no

existe una mínima suposición de saber hacia quien encarna una función docente, no es posible llevar adelante una clase, un curso, una materia. Este punto importante, no por ser muy dicho es igualmente tenido en cuenta. Esa suposición de saber, voy a dividirla en dos: una suposición de lo que el docente sabe en términos epistémicos –conceptos, teoría, lo específico del área- y la otra necesaria suposición respecto del saber hacer del docente –se refiere a saber transmitir pero también saber hacer con los límites, la creatividad, la relación de transferencia con los alumnos, volver atractivo lo que enseña.

Ahora bien, ¿qué decimos respecto del saber? ¿Qué es? ¿De qué está hecho? En primer lugar lo que señalé anteriormente, que el saber no es innato, no existe el instinto: no sabemos muy bien qué hacer con un alumno, no tenemos respuesta a cada situación, no hay un manual de instrucciones incorporado. Jacques Lacan trabajó esta cuestión y nos indicó que hay un uso que cada uno puede hacer del saber, pero que para aprenderlo, prenderse de él, también hay un costo que se paga y hay que estar dispuesto a pagarlo (esto es tanto para el “enseñante” como para el “aprendiente”). Ese saber, a la vez, no tiene un estatuto natural y la posibilidad de que haya un sujeto que pueda hacer uso de él, está en que se haya prendido del Otro. En el acto educativo siempre hace falta un Otro.

La denuncia que hace el adolescente sobre el saber es una posición que diría estructural a la adolescencia -perforar, producir un agujero en el saber que el Otro tiene-, y encuentra ecos en la crisis del mercado laboral, donde ya no funciona la homogeneización del progreso “articulado al ideal de trabajo: a mayor estudio, mejor trabajo” (Tizio, 2012, p. 13). Lo escuchamos en los chicos, quienes con bastante frecuencia plantean que quieren “estudiar algo rápido que dé mucha plata”. La escuela pública tuvo un nacimiento ligado al discurso capitalista, al ideal de trabajo mencionado en el párrafo anterior, es decir, el paradigma de lo útil. Los jóvenes captan esa transmisión y ponen en aprietos al sistema: si no es rápido, si no da plata, entonces ¿para qué sirve? La promesa de felicidad está tomada por los logros económicos rápidos.

La escuela, los adolescentes y el saber

Decía que descreer, cuestionar, no estar tan disponible a escuchar del Otro lo que tiene para transmitir es particular de la época, porque hay una fuerte relación con los aparatos, con la tecnología, que a veces mediatiza, pero otras veces interrumpe la relación –en términos de conversación y encuentro- con otros.

A quienes estamos en relación con los adolescentes, nos toca ser sensibles al surgimiento de nuevos modos de respuesta por parte de jóvenes y adolescentes, nuevos modos de bien-decir su posición. Este bien-decir podrá existir en la medida que haya quienes puedan convertirse en su interlocutor, autorizando al sujeto en su decisión. (Smania, 2011, p. 13)

¿Cómo sería convertirse en interlocutor de los jóvenes? A esta pregunta intentaré responderla planteando otra: ¿Cuál es la propia relación con el saber y el no-saber que tiene cada docente? Pienso que de eso dependerá la posibilidad de convertirnos en interlocutores válidos de los adolescentes. Un saber y no saber sobre lo que se enseña, -la materia en cuestión, tercer elemento del triángulo educativo, el conocimiento específico del área- pero también

articulada a un saber y un no saber sobre otras cuestiones: la sexualidad – saber en juego que toma un interés fundamental en la adolescencia-, los sentidos de las cosas, el propio paso por la adolescencia del mismo educador, cuánto esperamos, qué esperamos de los alumnos, de nosotros mismos, de la experiencia de enseñar, cómo nos renovamos, cuánto estamos dispuestos a que ellos pregunten, nos sorprendan, cómo damos sentido a las intervenciones más insignificantes para que los chicos se incluyan en los intercambios, es decir cuánto o cómo tomamos en cuenta al otro, qué lugar damos a la palabra.

Amamos cuando suponemos un saber, cuando lo suponemos y no cuando lo padecemos. O sea, que no se trata del saber cuándo funciona como una sugestión impuesta. Es ahí donde debe residir el talento de todos aquellos que deben enseñar. Enseñar es posible sólo cuando se da aquel saber que no se tiene. Cuando se da el saber que se tiene, cuando se sugiere el saber, lo que se transmite, lo que se da, es el tedio, es la agresividad y, en ocasiones, hasta puede ser el odio. (Laurent, 2000, p. 49)

Cada adolescente confronta de un modo diferente, singular, a las respuestas singulares de cada educador. Enseñar es un acto no anónimo: lleva las marcas y a su vez deja marcas o no las deja, pero siempre están ligadas a un nombre. Enseñar es saber que tenemos una tarea que supone también puntos de imposible. Eso imposible, no indica asumir una postura liviana – y declarar a cada paso que no es posible-, sino que debiera llevarnos a una conversación con otros discursos, porque el educativo no todo lo puede y necesitamos curarnos un poco del “*furor educandis*”, que también genera tedio o agresividad.

Responsabilidad subjetiva en contra de la lógica productor-consumidor

El contexto socio-cultural, lo que marca la biología en tanto herencia, o la transmisión que hace la familia -un modo particular de vivir la vida, determinados valores, creencias, increencias-, constituyen una parte de lo que puede decirse de alguien. Pero también nos encontramos con el espacio irreductible que es el de la subjetividad de cada uno. De ese irreductible, nunca está todo dicho; ese es también el lugar de la propia responsabilidad con el deseo que nos movió y nos mueve a hacer lo que hacemos.

¿Qué sería esa propia responsabilidad? Es lo que nos hace buscar, preguntarnos, inventar, problematizar, pensar con los otros, escuchar las dificultades que tienen los alumnos con la materia o no tratar los asuntos con demasiada prisa, para dar lugar al camino del aprendizaje de cada uno, y también del propio.

Y con respecto a los alumnos, ¿hablaríamos de responsabilidad? Sí. Pero –al igual que el profesor- no se trata de si hace la tarea o no la hace, si cumple con el trabajo práctico o no, si lleva el uniforme o si llega a horario. La responsabilidad en la que quiero insistir es la subjetiva, la que tenemos cada uno con las propias decisiones, con lo que decimos y hacemos. También puede incluir lo otro, pero se puede cumplir, ser buen alumno, ser buen hijo y no ser responsable en los términos de qué hace cada uno con lo que quiere para su vida, y qué hace para con las vidas con las que comparte espacios. Es a eso a lo que hay que apuntar: qué invenciones singulares realiza un joven para engancharse en el lazo social, qué distancia hay entre eso que piensa para su vida y lo que hace, cuánto baja los brazos, cuántas veces se

vuelve a levantar, para qué usa la palabra, cuánto se autoriza a decir lo que piensa, y cómo en esa interlocución del aula, el docente lo va autorizando a decir, a pensar, a saber.

No podría pensar en una educación futura que no tenga una fuerte apuesta por la palabra, pero no para imponer prejuicios, ideales, concepciones del mundo, sino que contribuya a cada uno a aclarar los propios. Para esto es necesario que no sólo les hablemos a los jóvenes, sino principalmente que los escuchemos sin prejuicios, para enterarnos de lo que piensan, lo que viven, qué les inquieta.

Retomo aquí la pregunta por la propia relación con el saber. Me he encontrado con que cada vez que un docente se interroga por lo que hace en su práctica y lleva su pregunta a espacios con otros colegas de la escuela que lo ayudan a mirar, las cosas no salen tan mal con los chicos. En cambio, si rápidamente se pasa a justificar los problemas de los alumnos, tomando la vía de “cómo es la familia” o la otra: “nada les interesa”, el riesgo es desligarnos nosotros mismos. ¡Cuánto aburrimiento! ¡Si las cosas son así y “ya lo sabemos”, poco queda por hacer! Pensar la educación en el futuro debiera tener como punto de partida una postura de apertura hacia lo nuevo, y menos nostálgica de lo anterior.

Quisiera tomar dos elementos que en este proceso no se debieran negociar, porque son una especie de brújula que posibilita y favorece –pienso que en todos los tiempos- el trabajo con los adolescentes: los docentes sensibilizados por lo que les pasa a los alumnos y los docentes que tienen una relación fuerte a su propio deseo de saber. Cómo ponerlas en juego cada vez, en cada contexto, no es algo que pueda decirse por fuera de la experiencia misma, es una aventura que hay que recorrer junto a los otros que comparten cada comunidad educativa en particular. Y en la escuela hay espacios para eso, sólo hay que querer ocuparlos.

Sería dar pasos en el sentido de no quedar tomados por la lógica productor-consumidor, lógica mecánica que nos aburre y desvincula: producir conocimientos, reproducirlos y evaluarlos. Estamos convocados a ir cada vez en la vía de promover el surgimiento de las diferentes subjetividades, de tomar no sólo las preguntas sino las respuestas que ellos dan y las que cada docente da, a nombre propio.

Aquí quiero transcribir dos citas que me parecieron sumamente interesantes como aporte a nuestra reflexión sobre la escuela. Las dos son de Sigmund Freud, es decir que tienen ya bastantes años, sin embargo lo nuevo y lo viejo a veces pueden mezclarse, al punto que ni lo viejo es tan viejo, ni lo nuevo es tan distinto de lo anterior. Lo transcribo:

La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos -¿por qué no confesarlo?- se les cerró así para siempre.

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros (...) En el fondo los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menor motivo para ello; mas no sé si todos nuestros maestros lo advirtieron. Pero no es posible negar que teníamos una particularísima animosidad contra ellos, que bien puede haber sido incómoda para los afectados. (Freud, 1997-b, p. 1893)

Extraje la otra cita de una contribución que solicitaron a Freud sobre el tema del suicidio en los adolescentes. Entre otras cosas, él menciona allí el papel importante de la escuela secundaria, y son conceptos que tienen una asombrosa actualidad, permitiendo ubicar un eje para el debate a futuro.

La escuela secundaria, empero, ha de cumplir algo más que abstenerse simplemente de impulsar a los jóvenes al suicidio: ha de infundirles el placer de vivir y ofrecerles apoyo y asidero en un período de la vida en el cual las condiciones de su desarrollo los obligan a soltar sus vínculos con el hogar paterno y con la familia. Me parece indudable que la educación secundaria no cumple tal misión y que en múltiples sentidos queda muy a la zaga de constituir un sucedáneo para la familia y despertar el interés por la existencia en el gran mundo. No es esta la ocasión de plantear la crítica de la educación secundaria en su estado actual; séame permitido, sin embargo, destacar un único factor. La escuela nunca debe olvidar que trata con individuos todavía inmaduros, a los cuales no se puede negar el derecho de detenerse en determinadas fases evolutivas, por ingratas que éstas sean. No pretenderá arrogarse la inexorabilidad de la existencia; no querrá ser más que un jugar a la vida. (Freud, 1997-c, p. 1636)

Plantearía debatir esto en los talleres o reuniones escolares: cómo transponer en la didáctica y las estrategias de enseñanza, que la escuela habilite con los recursos que dispone, el tiempo de experimentar; que cada materia posibilite ser por un rato científicos, escritores, matemáticos, actores, médicos, deportistas, músicos, pintores, docentes, políticos, técnicos, etc. Son ensayos, pruebas, y cada asignatura debiera promover esas experiencias en un contexto que conjugue lo lúdico, el placer y también el esfuerzo; que aparezcan las discusiones, los conflictos, los modos de resolverlos: un jugar a la vida. ¿Para qué servirá sino la escuela secundaria? Para contribuir a la búsqueda entre variadas propuestas, para ir y volver sobre las decisiones, y descubrir el traje que a cada uno le va calzando mejor. Seamos interlocutores que ayuden a ver en la tormenta o a disiparla; y por otro lado, a regular el empuje.

Sin nostalgia, con decisión

Consumo, mercado, tecnología... vienen siendo y serán de aquí en más paradigmas instalados en nuestras sociedades. Pero, como decía, no se trata que la escuela se ponga nostálgica de otras épocas, rechazando o alejándose de las formas de vida actuales. Sino de introducir con más fuerza aún el espíritu de la conversación con los alumnos, la reflexión, el intercambio de ideas para dar respuestas a los efectos de soledad que aparecen en los jóvenes.

Siempre hay un lugar entre los temas que enseñamos para utilizar la creatividad, la sorpresa. He sabido de los efectos de entusiasmo en alumnos de 6to año, cuando su profesor de física les organizó una búsqueda del tesoro que incluía ir a diferentes lugares de la ciudad y encontrar las pistas que eran indicadas con fórmulas y situaciones problemáticas para las que se necesitaba saber los temas, trabajar en equipo, competir, esforzarse. O también cuando una profesora de matemática decidió dedicar su clase para conversar con los alumnos porque los notaba desganados, y los llevó a otro lugar diferente, para introducir otras actividades que propiciaron y dinamizaron la conversación, los escuchó a cada uno, los hizo hablar. Los efectos no se hicieron esperar, al relacionarse con la persona de la profesora de otro modo, los aprendizajes encontraron una nueva motivación.

¿Qué posición para el docente frente a las nuevas formas de la subjetividad? Habría dos posiciones que plantean serios inconvenientes: lo que se escucha como “esta juventud de ahora, abúlica, desinteresada, pasatista, irrespetuosa...” o quiénes creen que tienen que borrar toda distancia y confundirse con los jóvenes, imitar su lenguaje, sus gustos. En ambos casos los jóvenes en su singularidad y su distancia generacional quedan desdibujados. Y también es la posición adulta la que queda desdibujada en la posibilidad de abrir diálogos entre tiempos y generaciones diferentes. La educación siempre se produce entre brechas y convertir esa brecha en un abismo es tan problemático como hacer que no existe.

A la hora de interpretar los acontecimientos actuales en la educación media, y su perspectiva futura, es importante que trabajemos con lo posible, sin esperar soluciones mágicas que nos sumirían en la impotencia. El recurso de la interdisciplina, bien usado, es un modo de trabajo que debiéramos instalar cada vez más en las escuelas, para salir del *automaton* que venimos teniendo, esa inercia que rápidamente se apodera de la tarea de todos. La interdisciplina, cuando cada uno mantiene lo específico del discurso en cuestión (pedagógico, sociológico, psicopedagógico, psicológico, psicoanalítico, etc.), y se dispone a conversar con las otras disciplinas sin subsumirlas, será un recurso imprescindible para la transformación educativa que la escuela necesita en este tiempo.

Los cambios en la educación siempre son paso a paso. Hoy sentimos más ese desfase entre la escuela y la vida, en parte por lo rápido y vertiginoso de los cambios que introducen la ciencia y la tecnología en la sociedad. ¿Tenemos que ir tras eso al mismo ritmo? ¡Imposible! Pero si la brecha es muy grande, la escuela se volverá obsoleta.

Entonces tendremos que abrir la puerta de la escuela a lo nuevo –utilizar las herramientas que la tecnología proporciona, hacer ingresar lo que aparece en los medios masivos de comunicación-, pero para darle el tratamiento específico que se puede hacer desde la escuela: enseñar a mirar, a escuchar, a tomar una posición singular respecto de lo que se dice. Para esto hará falta que los docentes y demás miembros de la comunidad educativa, estemos decididos a una formación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumann Z. (2007). Vida de consumo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Briole, G. (2013) La feminización del mundo. Córdoba: Publicación del CIEC.
- Freud, S. (1997-a) V. la carta a Eduard Silberstein del 7 de marzo de 1875. Correspondencia de Sigmund Freud (tomo I). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1997-b) Sobre la psicología del colegial. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva. p.p. 1892-1894.
- Freud, S. (1997-c) Contribuciones al simposio sobre el suicidio. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva. p.p. 1636-1637.
- Lacan, J. (1992). El Seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006) El seminario. Libro 20: Aun. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, E. (2000). Los objetos de la pasión. Buenos Aires: Tres Haches.
- Miller, J.-A. & Laurent, E. (2005) El Otro que no existe y sus comités de ética. Buenos Aires: Paidós.
- Smania, G. (2011) No pasarán. Revista Contingencia. Versión digital. Publicación aperiódica del Departamento de Política y Psicoanálisis del CIEC. <http://www.cieccordoba.com.ar/documents/Contingencia%208.pdf>. Recuperado el 27 de mayo de 2013.
- Stevens, A. (2012) La clínica de la infancia y la adolescencia. Córdoba: Publicación del CIEC.

Texto 10: Repensando el papel social de los jóvenes en la conformación de la sociedad del 2030

Autores: Ibarra López, Armando Martín y Pérez Naranjo, Julia

INTRODUCCIÓN

Visualizar el desarrollo de las sociedades ha sido una preocupación de la sociología clásica. Actualmente, un grupo de científicos sociales (De Moraes, 2007; Lipovetsky y Serroy, 2009; Oppenheimer, 2010; García, 2011) tratan de explicar cómo se está conformando la sociedad en ese espacio donde el presente y el futuro se juntan para explicar lo nuevo de esta etapa social en construcción, donde los asuntos y las agendas convertidos en retos en el presente, tomarán vida en el 2030 y las necesidades del futuro se convierten en proyectos y planes de desarrollo presentes.

Sin embargo, debemos decir que también existen los que tratan de entender nuestra sociedad con una visión catastrófica y de fin del mundo (Padilla, 2012) o en el mejor de los casos, relativista. Pero Bauman (2007) es uno de los sociólogos que plantea una nueva forma de entender la sociedad moderna. No está de acuerdo ni con los conformistas, ni con los anticonformistas, sino que cree en una tercera vía, según la lógica de la sociología reflexiva, que elabora y apunta a modificar la sociedad moderna. No ofrece teorías o sistemas definitivos, se limita a describir nuestras contradicciones, las tensiones no sólo sociales sino también existenciales que se generan cuando los humanos nos relacionamos. Para él, el cambio social tiene que ser un producto necesario y dinámico para evitar los conflictos y mejorar las condiciones de vida.

Explicar cómo se constituyen las sociedades ha estado soportado cuando menos en elementos estructurales que miden y sustentan de alguna manera el desarrollo de las mismas, tales como la religión, la ciencia, el arte, la cultura y la tecnología. Son estos elementos los que han prevalecido a lo largo de la historia de la humanidad y nos permiten visualizar sus implicaciones entre sí, para luego entender al ser humano y sus interacciones con los otros. La sociedad, en términos operativos, “se refiere a la forma en que los seres humanos se agrupan, se comunican, interrelacionan e interactúan. La sociedad caracterizada por ciertos elementos que la constituyen y la explican desde modelos teóricos, refiere cambios en la formas de asociación entre los seres humanos que definen nuevas formas de relacionarnos” (Ibarra y Pérez, 2013: 259). La metáfora de la liquidez –propuesta por Bauman– intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.

Para Bauman (2010), en la parte desarrollada del planeta están dándose una serie de novedades que crean nuevos escenarios sin precedentes para los individuos y una serie de retos nunca antes vistos. De acuerdo con el mismo autor (2010), son tres grandes características las que constituyen estos nuevos escenarios. La primera tiene que ver con el

paso de la fase sólida de la modernidad a la líquida, es decir, a una condición en la que las formas sociales tales como las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones que vigilan la continuidad de hábitos y modelos de comportamientos, ya no pueden mantener su forma y estatus, porque se están descomponiendo o derritiendo. Esto hace que las formas presentes -o sólo esbozadas, como la esperanza de vida- sean más breves.

Una segunda característica se refiere a la separación entre el poder y la política. El poder se distribuye y se liquidiza en diferentes instancias sociales que anteriormente se consideraban sin poder. El estado-nación se encuentra en una especie de muerte anunciada. En tercer lugar, la gradual pero sistemática supresión de la seguridad pública ha llevado a los individuos a socavar la solidaridad social y, por ende, ha provocado que conceptos como el de comunidad entren en crisis entre las perspectivas individuales y sociales.

Estos modos de hacer lo social también son influenciados ya no por el estado, sino por las propuestas definidas u orientadas por organismos internacionales o autores muy influyentes que generan escenarios futuros desde sus perspectivas y orientaciones ideológicas para guiar normativamente las acciones políticas de los diferentes estados y gobiernos (Banco Mundial, 2003; UNESCO, 2005; ONU, 2005).

Los modelos de sociedad se definen por el énfasis que ponen en algún elemento constituyente de lo social. Así, la mercancía, la información, los medios masivos de comunicación o el conocimiento explican o definen las formas de asociarnos y ser sujetos de ese tipo de sociedad; las condiciones, espacios y maneras de comunicarnos e interactuar se modifican o se adaptan y, en algunos casos, conviven diferentes expresiones sociales.

Es en este contexto en el que nos ubicamos para escenificar a los jóvenes y sus interacciones en un posible futuro encaminado hacia el 2030. Es decir, la sociedad se constituye por la agencia de todos los grupos sociales e individuos que desarrollan desde su rol y función procesos de comunicación, interrelación y acciones fincadas sobre elementos estructurales que la evolución de las sociedades generan. En estos procesos son los jóvenes y los niños quienes más rápidamente se implican y definen rumbos de interacción social, pero también son ellos los que resultan más afectados cuando los procesos de comunicación no aplican para todos de la misma manera y en las mismas condiciones.

Por este motivo, en este trabajo se hace necesario también reflexionar en torno a las condiciones en que se realiza la articulación juventud-comunicación-tecnologías, identificando la existencia de brechas tanto digitales como cognitivas que están configurando una forma de exclusión para las generaciones más jóvenes.

Así pues, no todos los jóvenes son protagonistas en el uso de diferentes tecnologías, algunos no tienen los recursos ni la infraestructura para acceder a los nuevos medios, tal es el caso de los que viven en entornos rurales o viven en condiciones de pobreza extrema, sobre en todos en los países en vías de desarrollo.

Si bien cada generación va creando algún tipo de exclusión, por ejemplo, en otros momentos se encontraban los que leían y los que no leían, y ahora la preocupación ante esta nueva inequidad se basa en que se está ante una generación tecnológica que impacta todas las actividades sociales, por lo tanto, un joven -al ser excluido del acceso- queda al margen de actividades fundamentales de la vida cotidiana moderna (Crovi, 2010).

El tratamiento de esta problemática ha sido parcial ya que, si bien ha habido intentos por dotar de la infraestructura tecnológica necesaria, se descuidan otros aspectos importantes, como la falta de habilidades para manejar las innovaciones tecnológicas, proveniente de un escaso capital cultural y de exclusiones educativas y de oportunidades culturales entre los jóvenes.

Además, la brecha digital alude a barreras sociales y territoriales que limitan la accesibilidad e interacción con los artefactos y la red, pero también ésta es considerada una nueva limitante para la participación ciudadana, ya que el Internet se encuentra cada vez más incrustado en la deliberación de los asuntos públicos.

Estas y otras cuestiones nos ponen ante el desafío de abordar la conectividad juvenil no sólo como una cuestión de tecnología y falta de ésta, sino también atender al sentido que éstas van adquiriendo a la luz de los usos múltiples que los jóvenes hacen de ella.

La sociedad en el 2030

Históricamente, la sociedad en su conjunto -y de manera universal- ha tenido grandes cambios de acuerdo con el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y su aplicación en el mejoramiento de los procesos de comunicación de los seres humanos.

Así existen acuerdos generales sobre la evolución social, de acuerdo con factores de crecimiento en el desarrollo de los medios y tecnologías de comunicación, de tal manera que podemos hablar de cuatro grandes etapas que creemos motivaron el crecimiento de la humanidad y de las sociedades.

La primera etapa se caracteriza por el invento de la escritura cuneiforme por los sumerios entre los años 3700 y 3200 A.C. para canalizar la necesidad de anotaciones que sus actividades comerciales exigían. Miles de años después, en la Edad Media, con la invención de la imprenta y el libro, se generó la primera forma de divulgar los saberes, que modificó la manera de entender y explicar al mundo de aquella época. Una tercera etapa, muchos siglos después, signada por el aumento y crecimiento de los *mass media*, generó un despegue de la sociedad, que impactó los procesos de difusión masiva hasta convertirlos en procesos de comunicación altamente eficaces. Pocos años después se generó una cuarta etapa, con el descubrimiento de las computadoras, la generación del Internet y el uso y creación de las tecnologías móviles, como una forma innovadora de almacenamiento de datos. La sociedad que intentamos visualizar para el 2030 -creemos- será una sociedad en transición, de constantes y contrastantes cambios, difícil de conceptualizar de manera funcional, que entreteje complejos conceptos en ocasiones hasta contradictorios.

Bajo estas perspectivas, se alude a que -en la medida que los países colaboren entre sí- los jóvenes que han nacido en este siglo estarán acostumbrados al manejo de la información y al uso de las tecnologías informáticas en las diferentes actividades humanas (Begoña, 2009), pero -sobre todo- al carácter y papel que juegan los ambientes mediáticos en las diferentes dimensiones del ser humano (De Moraes, 2007), y a la generación, uso, aplicación y transferencia del conocimiento para la calidad de vida (UNESCO, 2005: ONU, 2005).

Estos cambios no solo están marcando una nueva etapa social, sino más allá, un cambio de era, ya que modifica profundamente algunos elementos estructurales, como la relación del ser humano con sus ambientes sociales y culturales mediados por medios y tecnologías que hacen más eficientes los procesos de comunicación e interacción. Esta era se caracteriza por el uso de la digitalización como fundamento conceptual en las diferentes aplicaciones tecnológicas.

Era Digital

Dentro de 20 años, internet formará realmente parte de muchas más personas y vidas que hoy en día y de nuestro paisaje cultural, gracias a una conectividad permanente. "La palabra que resumirá todo será *mobiquity*: movilidad y ubicuidad. Estaremos siempre en movimiento y siempre en línea, entre nosotros y con lugares y objetos. Y cada objeto tendrá una forma de inteligencia", asegura Francis Pisani, uno de los máximos expertos de tecnología³⁶.

Otra de las características de esta posible sociedad del 2030 está enmarcada en la tendencia del desarrollo y uso de la digitalización como elemento central de las tecnologías y aplicaciones informáticas, informacionales y comunicacionales.

Estas tecnologías tienen como sustento utilizar todo tipo de textos -audiovisuales, visuales, escritos, auditivos, pictográficos, fotográficos, plásticos en segunda y tercera dimensión- y convertirlos en interactivos, el hipertexto digital es la forma de comunicar, interpretar y aplicar a entornos virtuales, sobretodo, móviles. Otros autores, como Juan Mendoza en su texto "*El canon digital*" (2011), explica que lo que ha motivado la digitalización fue sin duda, la implosión mediática, la cibercultura y la recontextualización sincrética entre la cultura letrada y las culturas industriales de las publicaciones.

La finalidad de esta era es la generación, uso y aplicación de los diferentes conocimientos, saberes y tecnologías en todas las dimensiones de la vida.

Sociedad del conocimiento globalizada y globalitaria

La globalización y la sociedad del conocimiento se entreveran para definir lo que se ha denominado sociedad en transición. Ambos modelos de sociedad han definido escenarios donde la economía capitalista global se combina con la economía del conocimiento, mercancías industrializadas y productos para el conocimiento e información compiten por los grandes mercados. Estos escenarios han trastocado no solo las formas en que se estructuran los nuevos mercados, sino también las formas de producción, de generación de nuevas

³⁶ Entrevista de Piergiorgio M. Sandri / Mayte Rius en Vanguardia - 29/12/2009 - <http://www.lavanguardia.com/gente/20091226/53853008081/como-seremos-dentro-de-20-anos.html>

patentes y productos, y de manera particular los modos en que se inventan, se investiga o se innovan estas nuevas mercancías (Ibarra, 2013).

El modelo de sociedad del conocimiento se sustenta prioritariamente en el progreso científico y tecnológico, en la asociación y mutua alimentación de la ciencia y la tecnología, de tal manera que éstas se han convertido en la primera fuerza para impulsar el desarrollo económico y promover la innovación productiva.

Por su parte, la globalización es un proceso que alcanza la escala societal que -si bien es cierto- se ha venido consolidando y ha sido retomado con mayor énfasis en los países en desarrollo como premisa específica para lograr un crecimiento económico y erradicar la pobreza por otro lado, ha debilitado las estructuras políticas y sociales de algunos países.

La globalización es visualizada como un fenómeno complejo de carácter internacional, su acción consiste principalmente en una penetración mundial de capital -financiero, cultural, intelectual, comercial e industrial-, que se desarrolla de forma multipolar, ya que introdujo nuevos esquemas de conocimientos, valores, incertidumbre y complejidad que condicionan las prácticas sociales y a las instituciones mismas. Así mismo, algunos países menos favorecidos por las condiciones de pobreza, economías de bajo impacto y el analfabetismo formal, ciudadano, mediático e informático de grandes capas de la población, forman parte de la naturaleza de este sistema social. (Banco Mundial, 2003: UNESCO, 2005: ONU, 2005).

Cinco monopolios –Tecnológico, mercado financiero, recursos naturales, medios de comunicación y armas de destrucción masiva- están fomentando una oligarquía trasnacional que impone intereses particulares a todos los países (Bustos, 2008). Pero el peso de sus acciones es tan vital, que ha trastocado las formas de comprar y la necesidad de las personas por tener más y “mejores” mercancías que se usen y consuman en las diferentes ocupaciones y espacios de desarrollo del ser humano.

El triunfo de las ideas globalizadoras y neoliberales ha provocado que -junto con los cambios vertiginosos en la tecnología de la información y comunicación, la consolidación de los medios masivos de comunicación y el desarrollo científico y tecnológico que vino aparejado con el modelo de sociedad del conocimiento- se esté trastocando la operación económica, política y social del capitalismo hacia nuevas formas de funcionamiento, en donde se generan nuevos escenarios en el que los seres humanos y las instituciones modifican sus formas de interactuar (Ibarra 2013). Se habla de un contexto de mayor democratización en los estados nación y de una mayor participación de los países y de los bloques continentales en las economías mundiales de procesos globalitarios (Mendoza, 2011), que conduzcan a democracias de mayor participación global y alcance mundial.

Sociedad Red global

La Sociedad del 2030, en los países de mayor desarrollo, se caracterizará por un uso del conocimiento y la información, a través de los medios y tecnologías cada vez más modernas, en la vida cotidiana, empresarial, escolar y en los diferentes ámbitos sociales. La sociedad

estará conectada en una red global, compuesta por redes o subsistemas de ordenación y organización informativa y de los saberes de la humanidad.

En palabras de Castells, “Una sociedad red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación e información basadas en la microelectrónica”. (Castells, 2009: 51).

Las redes digitales son globales por su capacidad de auto-reconfigurarse y de reproducirse por satélites o de forma inalámbrica de nueva generación, superando la fibra óptica utilizada actualmente por la telecomunicación y el Internet de alta velocidad. Por tanto la estructura social, la institucionalidad, las organizaciones y los sujetos tienen la certeza de ser globales en términos reales. La diferencia en la velocidad, complejidad y almacenamiento de las redes digitales hace diferente el actual proceso de globalización de otras formas de globalización en anteriores épocas históricas. (Castells, 2009).

Sin duda, en el 2030 las tecnologías de información e informáticas, las redes de colaboración, las denominadas redes sociales, el uso de tecnologías desde las de gran escala y masivas como la telecomunicación móvil, hasta las *tablets* o artefactos más diminutos y especializados se verán impactadas y organizados por la Gran Red en la sociedad red.

Sociedad mediatizada

La búsqueda constante del hombre por satisfacer sus necesidades, mejorar su entorno y comunicarse más eficientemente, ha sido el impulso que ha logrado la instauración de tecnologías e instrumentos cada día más poderosos y veloces en el proceso comunicativo. Siempre el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse, de expresar sus sentimientos, ideas, pensamientos, emociones, como también su necesidad de buscar, de conocer, de saber, y por supuesto de obtener información creada, expresada y transmitida por los otros.

Más allá de las visiones postmodernistas, el hombre del 2030 protagonizará cambios profundos: la Revolución de la Información y la instauración de la mediatización. En la década anterior se dieron cambios rápidos y constantes que se iniciaron con la transformación de los usos de los medios de comunicación tradicionales, integrándolos a los sistemas computacionales, la informática, internet y la telefonía móvil, en sistemas complejos de comunicación múltiple. Esta combinación de medios, recursos, tecnologías y procesos sociales han generado nuevas formas de comunicación humana que sigue en constante evolución, en una nueva fusión de medios y plataformas en el proceso de participación comunicativa.

Las tecnologías multimedia junto con la aplicación de la televisión digital e interactiva han creado lo que se ha denominado la cultura mediática en la primera década de este siglo. Ésta generaliza en la sociedad un gusto, una sensación de placer, un procedimiento colectivo, que expresa una sensación de pertenecer a algo, y de compartirlo con otros, es una cultura que se caracteriza por ser más de afectividades, que de contenidos y argumentos; es decir una cultura en donde se crea una generación de entretenimiento, utilizando una filosofía light. (Rincón, 2006).

La transformación de los medios de comunicación tradicionales -como la radio, la televisión y la prensa- en economías de consumo por el desencantamiento del espacio político, ha creado una ruptura en la relación de los medios y su público, siendo los medios una construcción de ingenieras mediáticas interesadas en el consumo y no en la información con estructura de conocimiento.

La mediatización es un orden de mediaciones socialmente realizadas, un tipo particular de interpretación, por lo tanto, al que podríamos llamar tecnomediaciones, caracterizadas por una especie de prótesis tecnológica y mercadológica de la realidad sensible denominada medio. Se trata de un dispositivo cultural históricamente emergente en un momento en el que el proceso de comunicación es de manera técnica y mercadológica redefinido por la información, esto es, por un producto al servicio de la ley estructural del valor, también conocida como capital". (Sodré, 2001:150-151)

Dentro del contexto de mediatización existe la construcción de una red de significación colectiva de carácter público, que convierte a los medios en nuevos territorios para encontrar sentido, en donde se deposita un poder y un proceso de desterritorialización de significados que se interpretan de diferente manera por cada sujeto y se interiorizan en cada uno; lo que Castells (2009) denomina una "*autocomunicación de masas*", red horizontal de comunicación interactiva que conecta lo local con lo global en un tiempo determinado -autismo electrónico- creando un sentido de pertenencia con algunas formas de agrupación social como lo es el chat, el Messenger y el blog.

La comunicación en la sociedad 2030 producirá mediatización en donde la imaginación juega un papel importante, que es en los medios de comunicación. Además de desarrollar una tecnología que cubre las necesidades de comunicación del hombre, crea nuevas necesidades, hasta ficticias, creándolas, recreándolas y solucionándolas en el momento de poner al alcance del público el grado de comunicación que en la actualidad tenemos; surgen nuevas formas de comercio, de trabajo y de relaciones sociales familiares, educativas y personales, nuevas formas de interacción mediatizadas, de ahí la denominación de sociedad mediatizada (Orozco, 2007).

Los jóvenes en sus ambientes familiares y escolares en el 2030

En la Sociedad del 2013, se ha comenzado a transformar la naturaleza de la educación, del trabajo, de la organización de la producción y por ende de la vida cotidiana, ambientes que han trascendido de manera virtual el espacio geográfico y que facilitan vivenciar todas las formas posibles de cultura, debilitando las fronteras políticas y económicas de los países y la unidad de valores nacionales a favor de la diversidad demográfica y cultural. (Ibarra, 2013).

La infraestructura y las tecnologías de información y comunicación son los instrumentos que se utilizan para generar conocimiento y resolver los problemas de la vida familiar y escolar (De Moraes, 2007), estas han distinguido una mayor flexibilidad en los procesos de consumo educativo y cultural y generado una nueva visión del mundo, con nuevos conceptos, significados, valores y nuevas pautas de comportamiento, sobre todo, en las nuevas generaciones. (Ibarra, 2009).

Así, podemos considerar una serie de sucesos que identifican a las sociedades del siglo XXI, caracterizadas por la inestabilidad, la contingencia y el cambio permanente. La lucha de intereses económicos, políticos e ideológicos entre los centros de poder neocapitalistas del mundo, han generado tendencias de vida y nuevas formas de desigualdad social, tales como las brechas digitales de uso, acceso y cognitivas, que se presentan entre países desarrollados y en vías de desarrollo, entre jóvenes y adultos, y al interior de los grupos juveniles mismos. Nuevos roles entre las diferentes instituciones sociales, entre ellas la familia, los medios de comunicación, la escuela, el Estado y los sujetos, sobre todo niños y jóvenes.

Jóvenes net y la mutación del ser humano

Los cambios rápidos y acelerados han tenido resultados positivos en el ser humano, sin embargo existe también un malestar, un desordenamiento cultural y un descentramiento que en su sentido más amplio la modernidad nos impone, nos encontramos en una época de grandes cambios difíciles de asimilar. Las nuevas generaciones se encuentran separadas de la cultura del pasado, teniendo que recombinar memorias y reapropiarse de nuevas explicaciones de lo social. En términos sociales, la cultura global desmerita las raíces locales en pro de nuevos planteamientos de inserción social *so pena* de quedarse fuera del contexto, como un analfabeto, pobre o ignorante de los acontecimientos sociales.

El ser humano ha visto y está experimentando los grandes cambios que se tienen en las relaciones de amistad, laborales, amorosas, escolares y comunitarias, sobre todo en los países del primer mundo. Su vida cotidiana depende altamente del desarrollo de estas tecnologías y de aparatos domésticos, los nuevos medios de comunicación y las tecnologías de la información y la informática forman parte de la comunicación en todos los ámbitos y en los procesos de calidad de vida.

Más allá de su contexto, muchos de los jóvenes que conviven en esta sociedad, han nacido en un ambiente de alto uso del Internet y sus aplicaciones, mediante la convivencia con sistemas domésticos y escolares de comunicación digital, compuestos por aparatos tecnológicos y robóticos, móviles y de conexión total a las diferentes redes existentes, telecomunicación, nubes especializadas en videos, música, fotografías e información. A este grupo juvenil se les denomina "*generación digital o net*", ya que son individuos que nacieron con esta tendencia del siglo XXI, que no conciben la vida sin los dispositivos digitales.

Las características de esta generación Net (Tapscott, 2009), adultos, jóvenes y niños es que continuarán siendo usuarios de estos ambientes virtuales, se conformarán como la generación conectada y de la web, ya que se pasarán más tiempo *online* que *offline*, más tiempo delante de la pantalla de una computadora que del libro (al menos en su forma material) o inclusive que de la televisión, en este sentido serán cada vez más tecnologizados y más mediatizados en sus interrelaciones e interacciones.

Estas generaciones que están creciendo rodeadas de una gran cantidad de tecnologías se caracterizan también por el hecho de que procesan la información de diferente manera que los adultos que nacieron en un mundo más análogo.

Estos nuevos usuarios enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos... Navegan con fluidez, tienen habilidad en el uso del ratón; utilizan reproductor de audio y video a diario; toman fotos digitales que manipulan y envían; y usan, además, sus ordenadores para crear videos, presentaciones multimedia, música, blogs, etc.". (García y otros, 2007:2).

Así pues, vemos cómo los jóvenes se encuentran en un proceso de exposición temprana, ya que los procesos de aprendizaje y de socialización están siendo modificados por los medios interactivos, convirtiendo a los usuarios en participantes cibernéticos activos de sus procesos de aprendizaje; además, para estas generaciones los videojuegos y las computadoras ofrecen aspectos más positivos y útiles que los de un salón de clases, por lo que la pasividad y desinterés hacia la institución educativa es una característica que se presenta entre estos jóvenes.

Tal como lo afirma Prensky, "los niños aman aprender cuando no son forzados a hacerlo" (Prensky, 2006: 5) y, en ese sentido, el videojuego se convierte en una herramienta poderosa para esta y las generaciones del futuro ya que en ellos se aprende a "hacer cosas" volar aviones, conducir autos, construir civilizaciones, etc. Además, desarrollan habilidades para entender y manipular complejos sistemas a través de la experimentación y del método de ensayo y error.

Por otro lado, este tipo de población se define como compradores usuarios de procesos de *marketing* social más que comercial; tienen un código único de protección y seguridad cibernética; tienen diferentes categorías de control de sus relaciones, de amigos, de colegas o de compañeros laborales; consideran a la información como de ellos, comparten, usan, construyen y generan información a su paso por las carreteras virtuales. Las personas han estado obsequiando detalles de su vida de consumo y uso informativo cuando se suscriben a programas, plataformas y páginas virtualizadas. "...en el mundo digital, esto es un problema mayor debido a que las personas están revelando mucho más información a más personas". (Tapscott, 2009: 68).

Esta sociedad se caracteriza también por ser más incluyente e interactiva, la democracia y las formas de participación han aumentado sobre todo entre los jóvenes y grupos marginales, ya que la tecnología acerca a grupos de diferentes estratos socioeconómicos, con diferentes circunstancias física-corporales, y con distintas posibilidades cognitivas y de alfabetización digital. Pero también la tecnología puede tener un efecto perverso al provocar mayores niveles de exclusión social, no por el acceso a la tecnología, sino por el conocimiento de su uso con sentido.

Sin embargo, siguen existiendo diferencias entre los sujetos de las sociedades por la lucha de intereses económicos, culturales, políticos y militares entre los países. Las diferencias entre las

naciones siguen abriendo brechas y distancias para llegar a acuerdos comunes, continentales y mundiales. Así la libertad de prensa, de comunicación y de expresión, tan peleada en la primera década del siglo XXI en la década de los treinta, recae sobre el sujeto y las empresas en un marco jurídico del derecho, cuidado y control de la información pública y privada.

Esta generación de jóvenes se convierte históricamente en la más global, más comunicada, pero también la más vulnerable, por lo que irremediablemente busca nuevas maneras de hacer democracia, jurisprudencia, derechos humanos y libertad de expresión para constituir una sociedad más globalitaria.

El concepto de jóvenes se puede visualizar desde diferentes enfoques, cohortes, o grupos, pero sin que se definan especificidades. Diremos -en términos generales- que estos muchachos pertenecen a una generación denominada Net, donde ya conviven adultos, jóvenes y niños. Su característica principal es que nacieron con el siglo XXI. Sus interacciones se han modificado junto con sus ambientes sociales sobre todo los familiares y escolares.

Algunas características que están presentes en esta generación son: mayor posibilidad de educarse, conviven más con sus familias hasta casi la edad adulta, sus ambientes sociales de convivencia se cierran cada vez más hacia la escuela, familia y los espacios en la red digital. El barrio y las plazas comerciales pierden su papel protagónico como lugares de encuentro y convivencia juvenil.

El entorno educativo de los jóvenes

Los diferentes fenómenos que la comunicación virtual ha generado, además de los concebidos por la comunicación masiva tradicional se han establecido como una dimensión estructurante de la vida social en sus diversos aspectos y manifestaciones, de tal modo que, interactuando con otras esferas como la economía, la política y la cultura, intervienen en los cambios y transformaciones que van determinando el presente histórico y preparan los derroteros del futuro. (Bustamante, 2006).

En ese marco, el contexto educativo se ve influenciado por la búsqueda de la efectividad en los procesos de comunicación necesarios para el aprendizaje y la formación de estudiantes. La educación formal, informal y no formal se conjugan en una amalgama en la que el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y de diversión se entrelaza para generar ecosistemas educativos y comunicativos. Si en el siglo XX las ciencias de la educación, tales como la pedagogía, se vinculaban al desarrollo curricular, a la evaluación y a la didáctica en búsqueda de la eficiencia y la calidad, en el siglo XXI son la educomunicación, las telecomunicaciones, las tecnologías de la información y la informática en una relación estratégica las que orientan los procesos de aprendizaje. (Bustamante, 2006; Aparici y otros, 2010).

La institución educativa modificará sus procesos educativos y contenidos curriculares en función del mejoramiento y la eficiencia de los procesos formativos, en el mundo sigue prevaleciendo la denominada educación por competencias en contraposición con la educación tradicional y la educación tecnológica. El isomorfismo curricular se observa en la mayoría de países, se han hecho pruebas por más de veinte años que han modificado la enseñanza de los

conocimientos disciplinares e interdisciplinares a saberes transdisciplinares para la resolución de problemas más de las organizaciones que de la realidad comunitaria y social.

Desde los lenguajes multimediales y el hipertexto se pretende una educación para la diversidad histórica y cultural y el reconocimiento del otro, una comunidad dialogante del mundo contemporáneo (Bustamante, 2006). La Educación para la democracia, de la inclusión y del respeto a los géneros y derechos del sujeto personal y las relaciones interculturales, forma parte del *currículum* preuniversitario y universitario. El saber común, los saberes científicos, estéticos, profesionales y éticos son el objeto de la planeación curricular.

La escuela, desde esa perspectiva, es el lugar donde se permite -a los niños y jóvenes- poner significados en común, vincularse entre ellos y con el mundo adulto, discutir y respetar las diferencias, y formarse un criterio autónomo. La cultura digital integra formas icónicas con formas simbólicas, cuyo contenido puede ser tanto el saber común como conceptos abstractos y su organización puede hacerse tanto por relatos como discursos argumentativos, teniendo así dos culturas que circulan por la misma plataforma. (Bustamante, 2006).

La abundancia de información, el desarrollo tecnológico y la orientación del *currículum* mundializado es una característica de la sociedad contemporánea. Existe casi una homogenización de la cultura educativa, parece que todos van por el mismo camino, lo que no se sabe es si vamos hacia el mismo destino.

El contexto educativo para los jóvenes del segundo ciclo y tercer ciclo se caracteriza por desarrollarse en la convivencia entre espacios reales y virtuales. La vinculación entre entornos familiares y educativos se desdibuja cada vez más, constituyendo casi un solo espacio de relación, los muchachos por cuestiones de seguridad y por la hiperconectividad desarrollan actividades de los dos mundos en cualquiera de los espacios.

Sobre todo los jóvenes conviven menos en la escuela, los tiempos de trabajo escolar se incrementan en el Internet educativo –hoy en día le llaman internet 2 o web 2.0 y 3.0-, y en las tecnologías de información, las plataformas educativas, los móviles, los aparatos novedosos e innovadores de comunicación, búsqueda y organización de la información. La tecnología forma parte del mismo estudiante, son ellos quienes más la consumen y se apropian en su vida escolar y familiar, no tanto como lo plantea la hipótesis *cyborg*, pero sí al grado de depender muchas de sus actividades cotidianas. La relación de los padres se irá incrementando en la medida que los jóvenes establezcan puentes comunicacionales con la generación adulta, también Net.

Por su parte, el papel del profesor está sufriendo cambios de fondo, un gran número de ellos son de esa generación, conocen el mundo cibernético y se convierten en mediadores e interactuantes con los jóvenes, la tecnología y los ambientes familiares y escolares. El profesor también está conectado con sus alumnos en *off* y *on line*, se relacionan para establecer relaciones educativas hacia la tutoría personalizada además de la grupal y comunicación en línea en cualquier momento, los tiempos de estudio, diversión y convivencia son casi un solo contexto.

Los entornos de aprendizaje y el *currículum* de grado son cada vez más personales, se sostienen en la premisa de libre decisión y autonomía de parte de los estudiantes. Son ellos los que caminan en el *currículum* a la velocidad y de acuerdo con sus capacidades y potencialidades. Las universidades de prestigio tienen espacios académicos virtuales de libre acceso lo que permite que cualquier estudiante se incorpore al conocimiento y al estudio de objetos de aprendizaje. La investigación, docencia y vinculación forman el espacio para aprender, generan conocimiento, lo aplican a ámbitos de la realidad y aprenden y solidifican la teoría.

Para asumir esta tarea, las instituciones educativas están inmersas en un proceso de transformación y cambios radicales, lo que ha implicado una definición del modelo o figura de institución demandada por el nuevo contexto social. En la sociedad del conocimiento, el auspicio de la empresa a la investigación universitaria o educativa ha tenido un impacto mundial por los beneficios que ha representado para ambas organizaciones y a la sociedad. Resulta innegable que las Instituciones de Educación Superior (IES), centros de generación de conocimiento por excelencia, poseen un campo de acción que excede los recursos de investigación y el desarrollo de las empresas (Marcano, 2005).

En el 2030, la vinculación de las IES con las organizaciones productivas, forman un binomio casi perfecto, donde prevalece la racionalidad de mejorar los procesos de trabajo, productos, mercancías y servicios, para aspirar a entrar a un mercado global, cada vez más dinámico y competitivo. Las IES cuya vocación ha sido la de incorporar a los jóvenes al campo laboral, con el fin de verificar lo aprendido en el salón de clases, ha modificado sus procesos educativos por aprender haciendo, beneficiando al estudiantado y a la empresa (Ibarra, 2007).

Las funciones sustantivas para el 2030 deberán en este contexto repensarse como unidad integral para la formación del universitario, para el quehacer del docente y para la operación educativa. De tal forma que el docente enseña lo que investiga, el alumno aplica lo que aprende; el entorno demanda respuestas, la institución educativa ofrece nuevo conocimiento como alternativa de solución; el mercado laboral requiere capital humano calificado, las IES ofrecen procesos innovadores de formación y descubren nuevos campos profesionales; la sociedad necesita elevar sus condiciones de bienestar, los profesionistas, técnicos y tecnólogos se integran a su comunidad y la fortalecen.

Los jóvenes en familia

La relación de los jóvenes con los adultos es diversa y compleja y en gran medida el uso de la tecnología viene a reflejar y magnificar estas dinámicas en el entorno del hogar y fuera de él. A medida que el modelo de familia incorpora prácticas más democráticas entre padres-hijos-hermanos, los medios y las tecnologías entrarán a formar parte de las negociaciones cotidianas, posicionándose como objetos privilegiados de premiación o castigo, elementos reconfiguradores de los espacios físicos domésticos y herramientas indispensables para la comunicación intrafamiliar.

Aprender a usar las tecnologías es una actividad que por lo general se da fuera de las instituciones tradicionales de aprendizaje como la escuela. Por lo que el lugar preferido de los

jóvenes para interactuar con las tecnologías es la casa, pero más específicamente la habitación. En este sentido, el arribo de los dispositivos móviles ha incrementado la importancia de la habitación como espacio para asumir el control individual sobre el uso de Internet.

Ya en los años cincuenta, la aparición de la televisión generó un movimiento de privatización de los consumos culturales y del tiempo libre, que transfirió al contexto doméstico prácticas que tenían lugar en espacios públicos. Esta privatización se ha intensificado en los últimos años con la creación de espacios múltiples en las viviendas en las que cada miembro de la familia tiene sus propios medios, que juntos expresan una ecología de medios digitales. La cultura de la habitación ha generado consecuencias importantes en los contextos de consumo que suponen mayor aunque no total autonomía, un consumo más solitario e individual y una modificación de los límites privados y públicos dentro del hogar ya que la frontera anteriormente estaba determinada por la puerta de la casa que separaba el afuera del adentro, ahora la puerta de la habitación de los jóvenes constituye una nueva frontera que separa lo colectivo de lo individual dentro del hogar. (Murdochowicz, 2008).

Vinculados con estos cambios se dan otros, relacionados con la familia y la forma de criar a los hijos. En las familias urbanas se difunde el tipo permisivo de educación y una relajación de las pautas de disciplina. David Riesman (1981) observa que, en las sociedades alterdirigidas, los padres tratan de controlar las situaciones relacionadas con el comportamiento de los hijos a pesar de su pérdida de mando. A diferencia del padre inflexible y autoritario introdirigido, caracterizado por la necesidad de modestia y buenos modales, en donde el trabajo definía la mayor parte de la existencia, en las familias urbanas se difunde el tipo permisivo de educación infantil y una relajación de las prácticas disciplinarias. Las técnicas se modifican ya que no pueden recurrir a castigos y privaciones corporales, métodos más severos característicos de los padres dirigidos interiormente. De modo que, de acuerdo con el mismo autor, una nueva forma de “palizas simbólicas” emerge cuando la lucha física abierta se va limitando cada vez más a las clases bajas. Así pues, vemos como el Internet y aparatos como las consolas de videojuegos, han devenido en motivos de premiación o castigo y objetos predilectos en la aplicación de estas palizas simbólicas.

Si bien -por un lado- las tecnologías, en especial los dispositivos móviles, seguirán representando herramientas útiles para los padres en el monitoreo de las actividades que desarrollan los hijos fuera de casa, cabe decir que ofrecerán también cada vez más canales de comunicación con los jóvenes, lo cual -consideramos- apunta a la intensificación de la comunicación familiar entre padres e hijos y entre hermanos.

Otro aspecto que no podemos dejar de lado, es el papel que jugarán las consolas de videojuegos en la dinámica familiar. Sin duda, los videojuegos representarán una de las actividades protagónicas de la vida en el hogar de los jóvenes. Además, como ya se ha venido observando, consideramos que también posibilitarán la relación con los padres, a medida que estos convivan durante el tiempo del juego.

Espacios virtuales de escolarización, recreación y socialización. Un análisis prospectivo

Con el auge de las nuevas tecnologías de la información, el mundo se está integrando en redes globales que -gracias a la comunicación mediante Internet- han traído como resultado una gran cantidad de formas de adquirir conocimiento, llevar a cabo la comunicación y la sociabilidad (Castell, 2001). En este nuevo entorno comunicacional, los flujos y las redes podrán adquirir una mayor significación que los encuentros delimitados geográficamente, dicho espacio comunicacional constituye maneras diversas en las cuales los jóvenes experimentarán el mundo, sus relaciones con los demás y se experimentarán a sí mismos.

Existe una serie de espacios virtuales que han venido a tomar relevancia en los últimos tiempos y que consideramos sin duda serán determinantes en el futuro. Estos espacios ya no se encuentran separados unos de otros, muy al contrario, están mezclados a través de procesos de convergencia mediática y de transmedialidad, lo cual ha venido a complejizar su uso. Nos queremos referir aquí específicamente a las redes sociales en Internet, los dispositivos móviles, los contenidos de medios ahora disponibles en plataformas virtuales y las plataformas educativas. Sin duda, realizar un análisis prospectivo y centrado en los jóvenes es interesante, debido a que no se trata de si Internet desplazará a otros medios de comunicación masiva e interpersonal, sino a cómo se complementarán y de qué forma los jóvenes convivirán en esta forma de diversidad mediática. Podemos decir que el proceso de cambio de estos espacios en conjunto, define las transformaciones más importantes en la era de la comunicación digital y junto con ella, de las generaciones futuras.

Sitios de Redes Sociales en Internet

En primer lugar, queremos hablar de los sitios de redes sociales en Internet y su papel dentro de la vida juvenil. Con el término redes sociales se explica la nueva forma de asociación e interacción social que está teniendo lugar, que más que comunidades delimitadas territorialmente, nos habla de formas de organización en redes, término que no sólo se refiere a formas de agrupación *online* sino también *offline*. Si bien la sociabilidad basada en el lugar físico fue fuente importante de apoyo en las comunidades agrícolas y las primeras etapas de la sociedad industrial, los estudios sobre asentamientos urbanos muestran que la proximidad geográfica perdió su importancia en las últimas décadas en la constitución de las relaciones sociales, de modo que las redes se constituyeron en el sostén de la sociabilidad presente, pero sobre todo de la futura. Esto se puede observar especialmente en las relaciones de amistad y de parentesco, en la medida en que la familia ampliada se redujo y los medios de comunicación interpersonales permitieron la comunicación a distancia, el modelo de sociabilidad evolucionó hacia uno construido en torno a la familia nuclear desde donde se tienden lazos más selectivos de acuerdo a los intereses y valores de las personas (Castells, 2001).

Así pues, en la vida cotidiana, un joven rápidamente se percatará de que la tecnología digital y la comunicación online se han convertido en una parte importante de su existencia y de su círculo social, es más, probablemente será algo sumamente natural para él, ya que esa generación habrá visto y vivido la tecnología y la comunicación online desde su nacimiento, así que la sola idea de imaginarse su día sin estos aspectos le parecerá descabellada.

Tal como se vio con las cafeterías y plazas públicas, este joven aprovechará la variedad de espacios online para adquirir conocimiento, mostrar gustos y relacionarse con amigos, además de que, como se ha venido observando, las redes sociales se instauraran cada vez más como plataformas fundamentales en la conformación de la vida pública de las personas y en ese sentido, en la deliberación de los asuntos públicos relevantes, por lo que el tema de la brecha digital que golpea a jóvenes de bajos recursos y que deja a un gran sector sin las capacidades cognitivas necesarias y sin acceso a la infraestructura, será un asunto que sin duda afectara la construcción de la ciudadanía y la democracia futura.

Probablemente los jóvenes actuales, en toda su diversidad, indican las nuevas condiciones de la cultura de inicios del siglo XXI mostrando cómo habitamos tiempos y espacios localizados así como mundos virtuales en los cuales nos encontramos con otros a distancia. En este sentido, no es un hecho menor que dos de los aparatos tecnológicos claves de la modernidad como los teléfonos y las computadoras así como las redes que los conectan, sean móviles, permitiendo navegar dos espacios simultáneamente.

Dispositivos Móviles

Hoy en día, la movilidad física más la conectividad son los factores predominantes en la sociedad en red móvil que Castells explica (2006). Sobre todo la aparición de los teléfonos de tercera generación ha dado sentido a esta transformación. A diferencia de los teléfonos de primera y segunda generación diseñados en torno al eje de la comunicación de voz, los 3G estarán centrados en la conexión a Internet.

Así pues vemos cómo el teléfono celular, el Internet inalámbrico y el software personalizado conectan a las personas en donde quiera que estén. Sobre todo la telefonía móvil posee una particularidad especial relacionada con la edad, ya que debido a sus características físicas la gente mayor encuentra dificultades para utilizarlo. (Castells, 2006).

De modo que un elemento clave de su expansión ha sido su aceptación entre los jóvenes. En la forma de comunicación móvil se asume que los que llaman y los que contestan estarán siempre disponibles, por lo que decimos que una marcada tendencia a la disponibilidad será una de las características importantes de las generaciones futuras, aunque como ya se mencionó, nuevas aplicaciones y formas de comunicación desplazarán las llamadas de voz que empiezan a ser desbancadas por formas menos costosas. Así mismo, de acuerdo con Castells (2006), el lenguaje utilizado en los teléfonos y otros dispositivos son formas importantes de creación y mantenimiento de la identidad colectiva de la juventud móvil. Por medio de este los jóvenes se diferencian de los adultos, en especial de los padres, así que se presentarán formas novedosas de apropiación del lenguaje que las herramientas tecnológicas ofrecerán.

Además, en la medida en que lo móvil ha comenzado a expandirse, se incrementará la personalización del espacio público y fomentará cada vez más comportamientos privados dentro de espacios públicos tales como contestar llamadas en el transporte público y calles en general, y escuchar música a través de audífonos, por lo que los jóvenes asistirán también al desdibujamiento de los tiempos y espacios que anteriormente separaban las actividades cotidianas de las personas como el trabajo, la escuela y el tiempo de ocio.

Otro aspecto interesante es el desarrollo que han tenido los teléfonos celulares y otros dispositivos móviles con cámara. Los jóvenes, asiduos practicantes de la fotografía desarrollan un nuevo modo de toma de fotografías mediante los teléfonos celulares que tiene lugar cuando la cámara se encuentra siempre a la mano. Observaremos, entonces (Info-Plant citado en Kato et al. 2005: 305), el advenimiento de prácticas de toma de fotografías de momentos casuales más que de eventos planeados, que nos hablan de una nueva modalidad en donde objetos y ocasiones mundanas como la comida, las mascotas y las caras propias y de amigos, son elevados a objetos dignos de ser fotografiados y exhibidos.

De modo que la tecnología digital y los dispositivos móviles seguirán cambiando de manera significativa la forma en la que se utiliza la fotografía diariamente. Las webcams, dispositivos móviles, sitios de redes sociales, y *realities* de televisión, son la expresión de una nueva cultura condicionada por la imagen en donde la presencia de las cámaras en todas sus formas y posibilidades, incrementará la posibilidad de vivir expuestos, posando continuamente y de vernos y medirnos en base a las imágenes que hacemos y que los otros hacen de nosotros mismos (Adatto, 2008).

Dado que lo móvil implica que no se tiene que ser dependiente de los espacios en donde se encuentran instalados los equipos para conectarse a Internet, ya que ahora los puedes llevar contigo, para el joven la transmisión de la radio y la televisión se encontrará disponible de manera creciente dentro de los dispositivos en cualquier momento y lugar deseado, lo cual apuntará a los procesos de transmedialidad y convergencia mediática.

Procesos de Transmedialidad y Convergencia Mediática

La convergencia mediática es un proceso que está difuminando las fronteras entre sistemas de comunicación, como el correo y el teléfono, y entre medios de comunicación como la radio, el cine y la televisión. Un solo medio físico puede transportar servicios que en el pasado se ofrecían por separado. Así pues gracias a este proceso podemos decir que la televisión seguirá siendo el principal medio de comunicación de masas del siglo XXI, sin embargo estará cada vez más fragmentada en múltiples canales y dispositivos móviles (Castells, 2009).

Con el advenimiento de Internet las formas de mirar exigirán cada vez nuevos modos de contar audiovisualmente, dándose un proceso de fragmentación e hibridación a través de pantallas, que -precisamente en una era de multipantallas- pertenecerán cada vez menos a las del cine y la televisión. La experiencia transmedia implica, pues, que diferentes contenidos sean diseminados en distintos canales (televisión, cine, internet, móviles, eventos) en donde cada canal debe aportar aspectos nuevos al todo, de manera que se complementen y potencien. Se observará entonces un nuevo modelo de joven espectador que presentará una actitud diferente en su relación con los textos, esta experiencia tenderá a ser cada vez más personalizada e individualizada y a su vez compartida en comunidades de usuarios que se orientan sobre un objeto de interés común.

Plataformas Educativas

Finalmente, debido a la convergencia mediática y al desdibujamiento de los espacios públicos y privados, cada vez es más común que observemos prácticas de aprendizaje formal en entornos

informales y que usemos en contextos formales medios que se consideraban informales. Esto sin duda ha representado un enorme desafío para la educación, ya que el uso de tecnologías desarrolla habilidades y aprendizajes que resultan invisibles a los métodos tradicionales de medición del conocimiento (Cobo y Moravec, 2011).

Hace tiempo que la institución educativa se preocupa por mantenerse a la vanguardia sobre el uso de las TIC con fines pedagógicos. Se reconoce que el desarrollo de competencias mediáticas en los estudiantes y maestros es una pieza clave en la formación de las generaciones futuras. De modo que, las tecnologías *e-learning* se han convertido en herramientas centrales para la educación, estas consisten principalmente en el desarrollo de plataformas, es decir, paquetes de software que permiten la comunicación y evaluación que posibilita la conformación de una red para la construcción de la experiencia pedagógica a través de Internet. Estas plataformas tienen además el objetivo de generar novedosos vínculos entre textos y actores, y entre los actores mismos posibilitando el desarrollo de capacidades del saber-ser y del saber-hacer. Además, ofrecen una ventaja que será determinante en el futuro de los estudiantes, esto es la oportunidad de llevar a cabo estudios a distancia.

En conclusión, vemos que estos espacios han entrado a formar parte de casi todos los aspectos de la vida social de los jóvenes, tanto en ámbitos lúdicos y de sociabilidad, como en los educativos y de medios, además de que la posibilidad de acceder a ellos desde dispositivos móviles sin duda incrementará la personalización, el tiempo y los espacios para conectar a ellos. Así pues, consideramos que es difícil afirmar que nada ha cambiado en las sociedades actuales con respecto a las de hace sólo algunos años y que nada cambiará en las sociedades futuras respecto a las actuales. Por lo que pensar la vida y los procesos educativos al margen de las tecnologías que rodean a las personas y sobre todo a las generaciones más jóvenes, implica obviar las destrezas, las competencias, los valores y las formas de experimentar el mundo que desarrollará cada generación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adatto, K. (2008) *Imagen perfecta. Vivir en la era de la foto oportunista*. Quálea, España.
- Aparici, R. (2010) *Educomunicación más allá del 2.0*. Gedisa, España.
- BANCO MUNDIAL (2003) *Construir sociedades del conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Quevecor World, Bogotá.
- Bauman, Z. (2007) *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bauman, Z. (2010) *tiempos líquidos. Vivir una época de incertidumbre*. Tusquets editores, Barcelona.
- Begoña, T. M. (2009) *Las nuevas tecnologías: Posibilidades para el aprendizaje y la investigación*. En *Revista de Teoría y Didáctica de Ciencias Sociales*, Num. 15, julio-diciembre de 2009. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Bustamante, B. (2006) *Educación para la comunicación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Bustos, C. (2008). *Universidad y globalización*. En *Procesos Históricos*. Primer semestre, año/vol. VII, núm. 013. Mérida Venezuela: Universidad de los Andes, pp. 160-170.
- Castells, M (2009) *Comunicación y poder*. Alianza editorial, Madrid, España.
- Castells, M (2006) *Comunicación Móvil y Sociedad*. Ariel, Barcelona.
- Castells, M. (2001) *La galaxia Internet*. Plaza y Janes, Barcelona.
- Cobo, C y Moravec, J. (2011) *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Covi, D. (2010) *Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica*. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42116235008>
- De Moraes, D. (2007) *Sociedad Mediatizada*. Editorial Gedisa, España.
- García, F.; Portillo J.; Romo J. y Benito M. (2007) *Nativos Digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad del País Vasco, disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4105>
- García, N. (2011) *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz, México.
- Ibarra, M (2013) *La gestión del conocimiento en la sociedad del conocimiento*. En *Anuario de Investigación de la Universidad del Valle de Atemajac*. UNIVA, México.
- Ibarra, A. y Pérez, J. (2013) *Jóvenes y Facebook: socialidad mediada e interacciones sociales*. En Zeyda Rodríguez y Tania Rodríguez. *Socialidades y afectos. Vida cotidiana, nuevas tecnologías y producciones mediáticas*. Universidad de Guadalajara, México.
- Ibarra, A. (2009). *Repensando la familia funcional, desde la perspectiva de una nueva paternidad*. En *Querens. Ciencias Religiosas*. Universidad del Valle de Atemajac, México, núm. 28, año 5, pp. 45-55.
- Ibarra, A. (2007). *Los retos de la educación superior en México. Cultura, Tecnología y Patrimonio*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles, México, enero-junio.
- Kato, F.; Okabe, D.; Ito, M. y Uemoto, R. (2005) *Uses and Possibilities of the Keitai Camera*. En Ito, M., Okabe O. y Matsuda, M. (ed.) *Personal, Portable, Pedestrian. Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Lipovetsky G. y Serroy, J. (2009) La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Anagrama, Barcelona.
- Martín-Barbero, J., y Rey, G., (1999) Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Gedisa, Barcelona.
- Marcano, F. (2005) El mercado de conocimiento en el ámbito de la relación universidad sector productivo. En revista Omnia, vol. 11, núm. 003, Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Mendoza, J. (2011) El canon digital. La crujía, Argentina.
- Morduchowicz, R. (2008) La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Paidós, Buenos Aires.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2005). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Documentos finales, UIT. Ginebra. Disponible en: <http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet-es.pdf>.
- Oppenheimer, A. (2010) ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. Debate, México.
- Orozco, G. (2007) Comunicación social y cambio tecnológico: un escenario de múltiples desordenamientos. En Dênis de Moraes (coord.) Sociedad Mediatizada. Editorial Gedisa, España, pp. 99-117.
- Orozco, G. (2001) Televisión, audiencias y educación Norma, Buenos Aires.
- Padilla, I. (2012) La industria del fin del mundo. Taurus, México.
- Prensky, M. (2006) Don't bother me mom. I'm learning! Paragon House, Saint Paul, Minnesota.
- Riesman, D. (1981) La muchedumbre solitaria. Paidós, España.
- Rincón, O. (2006) Narrativas mediáticas o como se cuenta la sociedad del entretenimiento. Gedisa Editorial.
- Sartori, G. (1998) "Homo videns" en la sociedad teledirigida. Taurus, Madrid.
- Sodré, M. (2001) Etnicidad y campo comunicacional: sobre la construcción del objeto. En Vasallo López y Fuentes Navarro (comps.), Comunicación, campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. ITESO/UAA/UCol/UdeG, Guadalajara.
- Tapscott, D. (2009) La era digital. Cómo la generación net está transformando el mundo. McGraw-Hill, México.
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO.
- Vizer, E. (2007). Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica. En D. De Moraes (Coord.): Sociedad Mediatizada. Barcelona: Editorial Gedisa. (p.p. 39-87).

Listado de Links

Boyd, d. (2008). Taken out of context: american teen sociality in networked publics. PhD Dissertation. University of California-Berkeley, School of Information. Disponible en:

<http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>

Ibarra, A. y De la Llata, D. (2010) Niños Nativos Digitales en la Sociedad del Conocimiento: Acercamientos Conceptuales a sus Competencias. En Razón y Palabra. Disponible en:

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/14_Ibarra_72.pdf

- Lee, L. (2005). Young people and the Internet: From theory to practice. En Young. Nordic Journal of Youth Research. Disponible en:
<http://you.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/315>
- Piscitelli, A. (2006) Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? En Revista Mexicana de Investigación Educativa. (En línea) disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002809.pdf>
- Piergiorgi, Sandriy Mayte Rius (2009) Cómo seremos dentro de 20 años. En Vanguardia Disponible en línea: <http://www.lavanguardia.com/gente/20091226/53853008081/como-seremos-dentro-de-20-anos.html>
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. En MCB University Press. (En línea). Disponible en:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1>
- Thompson, J. (2011) Los límites cambiantes de la vida pública y privada. En *Comunicación y Sociedad*. Disponible en:
http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/1_2.pdf
- Winocur, R. (2012) Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. En *Revista TELOS*. Disponible en:
<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012042611530001&idioma=es>
- Vitak, J. (2008) Facebook 'Friends': How Online Identities Impact Offline Relationships. Tesis. (En línea) Georgetown University, Disponible en: <http://dspace.wrlc.org/handle/1961/4433>.

Texto 11: La educación que tenemos, la educación que queremos

Autor: Ávila Díaz, William Darío³⁷

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se enfocará en la reflexión y estará fundamentado en mi experiencia y el aprendizaje grupal o individual, adquirida con los años tanto en el mundo académico como en la vida práctica en Colombia (Bogotá). Por tanto, una de las mejores formas para indagar y explorar el comportamiento del sistema educativo del pasado, presente y futuro está en tomar un viaje a través del tiempo, que me transportará desde mediados de la década de 1970 hasta llegar a 2010. Finalmente, con el conocimiento de lo que es posible, observar lo que podría darse en el mañana con respecto a una nueva estructura educativa.

En este ensayo abordaré cinco aspectos del sistema educativo en cada tiempo a fin de comprobar cómo ha venido evolucionando la presencia de la inclusión de herramientas que estuvieron, están y estarán coadyuvando en el aprendizaje; luego, el desarrollo de las habilidades o destrezas con que los alumnos han ganado en relación con su planificación, decisión y retroalimentación de la información almacenada en la memoria gracias a las innovaciones tecnológicas. Después, el tema de los docentes como facilitadores para transferir sus conocimientos, valores y costumbres a sus alumnos, al valerse de las tecnologías disponibles del momento. Además, las instituciones como espacios donde se han impartido conocimientos y que se han ido transformando en epicentros para contribuir al aprendizaje individual o colectivo. Finalmente, las políticas educativas que han parametrizado las directrices institucionales en los tiempos en referencia. Así pues, efectuaré una inspección sucinta de los acontecimientos sucedidos en estas décadas con relación a los aspectos en cuestión.

Una mirada al pasado³⁸

Por lo que se refiere a la revisión concisa sobre la educación del pasado –entre mediados de la década de 1970 y comienzos de la de 1990–, me permitiré relacionar las herramientas que se utilizaban en ese entonces, pues, para su momento, eran novedosas y de actualidad. Al efectuar un inventario, pude encontrar que, efectivamente, lo que se manejaba en ese entonces eran, entre otras, el estencil, las fotocopadoras y las máquinas de escribir. Estos eran

³⁷ Nota: El autor desea agradecer la revisión del artículo a Pedro María Mejía Villa, editor de medios institucionales de la Universidad Central, Bogotá, D. C., Colombia.

³⁸ El rango seleccionado comprende el tiempo en los que asistí, en Bogotá (Colombia), a las instituciones de educación básica, secundaria y pregrado. Cursé la educación básica y el pregrado en instituciones privadas; la secundaria era de carácter público. El uso de la tecnología -en estos niveles de educación- prácticamente no existía. Cuando cursé primaria y bachillerato, ni profesores ni estudiantes contaban con ayudas tecnológicas para el desarrollo de las clases; los únicos medios de comunicación entre institución, estudiantes y padres de familia eran el teléfono y las notas escritas. Posteriormente, cuando cursé el nivel de pregrado, las únicas ayudas de que disponía, entre otras, eran el televisor, el betamax, el proyector de acetatos y filmas y un limitado centro de cómputo para acoger un gran número de estudiantes de toda la universidad, para efectuar ciertas prácticas de manejo operativo y de programación; su uso era muy restringido para presentar y elaborar trabajos. En ese momento, el uso de los correos electrónicos, búsqueda por AltaVista, etc. eran muy casuales.

los instrumentos para efectuar los trabajos. También se presentaban, como ayuda operacional en las ciencias exactas, físicas y naturales, las calculadoras, que disponían de ciertas funciones, definidas por el momento. Además, dentro de la lista también se encuentran –como un medio para transportar y guardar la información recibida en clase– los cuadernos en los que se hacían anotaciones tanto con lápiz de color negro como con bolígrafos de colores azul y rojo. Igualmente, se debe resaltar que la cantidad de cuadernos estaba determinada por el número de materias que se veían. Del mismo modo, es necesario mencionar que, como complemento de lo visto en clase, se tenía el texto guía por cada materia: era una forma de reforzar lo aprendido. Otras herramientas de gran utilidad, en lo que correspondía a expresiones gráficas, eran las reglas, el transportador, la escuadra, el rapidógrafo y otros. De igual forma, estaban los tableros de madera, o se usaba la pared como tablero (por lo general, eran de color negro o verde). El instrumento para el desarrollo y la transcripción del contenido de la preparación de las clases, que hacía el profesor, era la tiza blanca; con la de colores, señalaba o resaltaba alguna palabra o gráfica. Finalmente, hay que dejar en claro que, durante el periodo en mención, aún no existían Internet y sus arandelas como base para la educación. Este sistema, creado en 1964, era muy rudimentario y limitado. Es así como, durante mi paso por la primaria, la secundaria y por casi toda la carrera universitaria, no alcancé a gozar con plenitud de las tecnologías como complemento de mi formación, pues la universidad³⁹ aún no contaba con las herramientas necesarias y el entorno no era propicio para abastecer tal recurso.

Con respecto a los alumnos, éramos muy receptivos y pasivos⁴⁰, por cuanto las únicas actividades consistían en apuntar, preguntar sobre lo que no se entendía, exponer el tema asignado por el docente y responder las evaluaciones requeridas de forma oral o escrita. Considero que la participación de los alumnos era mínima, frente a la exposición del profesor que consistía en clases magistrales. La característica primordial de los alumnos de ese entonces era el respeto que rendían a los mayores –especialmente a profesores, padres y abuelos–, pues se impartían cátedras⁴¹ que ilustraban el respeto, la cordura, la disciplina y el compromiso como personas, estudiantes y ciudadanos.

³⁹ De carácter privado.

⁴⁰ Durante mi formación como estudiante de primaria, bachillerato y pregrado, en Colombia (Bogotá), la participación en clase era muy escasa; tal vez por esa cultura de ver al profesor como una máxima autoridad y respeto; por lo tanto, no existía la idea de controvertirlo y cuestionarlo; simplemente, la posición era hacerle preguntas al docente para aclarar, ampliar o complementar la idea.

⁴¹ Recuerdo que la cátedra que se impartía en primaria era la “urbanidad de Carreño”, donde se instruía sobre las reglas de moderación, decencia y convivencia a fin de que el trato fuera fácil y agradable con su entorno:

<http://books.google.com.co/books?id=TjwTBI72vsYC&printsec=frontcover&dq=manual+de+carre%C3%B1o&hl=es&sa=X&ei=CZkPUq3yL4T29gSb6oGwDA&ved=0CDsQuwUwAg#v=onepage&q=manual%20de%20carre%C3%B1o&f=false>

Con respecto a la importancia de esta materia en la educación, desde el nivel preescolar, han presentado al Congreso de la República de Colombia un proyecto de ley para que sea incluida como cátedra de educación cívica. Aún se sigue esperando para su aprobación:

<http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso-231068-volver-urbanidad-de-carreno>

Es muy importante señalar, que algunos establecimientos educativos –por ejemplo, en Cúcuta (Colombia)–, los estudiantes han pedido el Manual de Urbanidad de Carreño, para leerlo, aprenderlo y aplicarlo en la vida cotidiana:

http://laopinion.com.co/demo//index.php?option=com_content&task=view&id=417033&Itemid=38

En cuanto a los docentes, estos cumplían la doble función, como educador y como padre de familia. Como educador, sus experiencias y aprendizajes individuales o grupales eran muy limitados debido a su entorno, ya que casi no existían oportunidades para compartir conocimientos con sus otros pares: apenas poseían una instrucción básica. Por lo tanto, preparaban sus clases sobre la base del texto guía y de su experiencia. En su defecto, repasaban constantemente, mediante la repetición de lo que se acababa de decir. De vez en cuando, como complemento del repaso, efectuaban prácticas que orientaban la parte teórica, como en el caso de las ciencias humanas y biológicas.

La otra función que desempeñaban los profesores era la de padre de familia, pues tenían la plena autoridad de castigar y corregir a sus alumnos, debido a su conducta o falta de compromiso con sus estudios. Cito, como ejemplo, que -cuando cursaba mi primaria- los profesores acudían, como una acción de autoridad y disciplina, al reglazo en la mano, el pellizco en el brazo, el castigo en cuclillas o empujado, expulsión momentánea del aula de clase y muchos otros procedimientos que no recuerdo en este momento. Estos mecanismos se practicaban especialmente en Colombia⁴².

En relación con las instituciones⁴³ que existían en ese momento, en su mayoría eran claustros educativos de origen privado y de carácter eclesiástico⁴⁴. Posteriormente aparecieron los centros netamente privados⁴⁵ y públicos⁴⁶. Esta circunstancia facilitó una mayor cobertura a la población analfabeta existente y así se complació a los diferentes estratos. Aquí comenzó la pugna entre la Iglesia, el Estado y el sector privado por tomar el poder en la educación. El gran perdedor, en mi opinión, fue la educación pública, ya que los recursos asignados no eran suficientes o no llegaban a su destino para el debido desarrollo educativo, y tampoco existía un

En el nivel secundario se dictaba la materia Comportamiento y salud, en la que se impartían conocimientos relacionados con el estilo de vida y salud. El texto guía era *Salud y comportamiento*, tomos I y II de Carlos Climent, María Eugenia Carvajal de Guerrero y otros, de editorial Norma (Bogotá, Colombia). Recuerdo otra materia que era fundamental en la enseñanza de las convicciones y prácticas de tipo existencial y moral: la cátedra Religión.

En el pregrado, también recuerdo la clase de Ética y comportamiento, cuya finalidad era instruir sobre el compromiso permanente de las normas, principios y compromisos morales de la vida colectiva e individual.

Hoy por hoy, estas materias ya no tienen resonancia o impacto en la formación educativa y por eso la sociedad, especialmente la colombiana, presenta situaciones indeseadas en lo que se refiere a embarazos no deseados, VHS, drogadicción, alcoholismo, violencia e intolerancia, entre otras. Actualmente, estas orientaciones no marcan pautas de cómo se debe ser en la enseñanza primaria, secundaria y superior.

⁴² Eran muy frecuentes las humillaciones, los abusos y los castigo de los profesores:

[http://virtual.udistrital.edu.co/catedra/Download.php?file=Apuntes para una historia de la educacin en Colombia.pdf](http://virtual.udistrital.edu.co/catedra/Download.php?file=Apuntes_para_una_historia_de_la_educacion_en_Colombia.pdf), pp. 10.

Asimismo, sobre el castigo escolar, formaba parte de todo un juego de prácticas escolares en las que se concretaban unos fines disciplinarios:

<http://historiayespacio.univalle.edu.co/TEXTOS/19/Articulo4.pdf>

⁴³ Se referencia en primaria, secundaria y pregrado, el cual tomé como caso de mi experiencia.

⁴⁴ V. gr., Universidad Santo Tomás, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad de La Salle, etc.

⁴⁵ V. gr., Universidad Católica, Universidad Central, Universidad de los Andes, etc.

⁴⁶ V. gr., Universidad Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica, etc.

doliente que conservara y cuidara los recursos asignados para contribuir el crecimiento institucional.

La principal característica de los centros educativos de ese tiempo era la carencia de bibliotecas, laboratorios y centros de cómputo, para efectuar las prácticas requeridas. Cuando era estudiante universitario –ingeniería de sistemas–, el acceso a las computadoras era muy restringido, ya que -en ese llamado “centro de cómputo”- contaban con solo diez computadores IBM y NEC, que no eran suficientes para el alto volumen de estudiantes.

En relación con las investigaciones, tanto estudiantes como profesores teníamos que acudir a las bibliotecas públicas, laboratorios y a otras fuentes ajenas a los centros educativos, si deseábamos complementar la formación investigativa. Había mucha voluntad, interés y deseo por aprender, comprender y obtener nuevos conocimientos.

Sobre las políticas educativas, estas eran impuestas por un puñado de personas pertenecientes al alto gobierno y por el clero, a puerta cerrada. Allí trataban temas sobre lectura, escritura, aritmética y dogmas de la moral religiosa. Así pues, con los obstáculos señalados, apoyaron y contribuyeron al progreso de la educación con los recursos limitados de que disponían los centros educativos para la formación de sus alumnos.

Una mirada al presente⁴⁷

Desde mediados de la década de 1990 y a finales de la de 2000, se han hecho grandes avances tecnológicos, que han servido como un medio de comunicación, de expresión, de fuente de información, de conocimientos, de soporte didáctico para el aprendizaje y de apoyo para el trabajo colaborativo. En la actualidad, se detecta que las herramientas que se están utilizando han influido sustancialmente en la educación, al poner un menú tecnológico al servicio del docente y de los estudiantes.

Dentro del sistema educativo, en primer lugar, encuentro que el uso de las herramientas ha servido para coadyuvar al aprendizaje grupal o individual. En este punto se observa en el horizonte la disponibilidad de las TIC al servicio de la educación. A comienzos de la década de 1990 estaba a disposición una lista instrumental en transición, como la máquina de escribir que luego cayó en desuso para dar paso a los PC y después a los portátiles, con lo que se facilitó el transporte de la información y se eliminó la barrera del espacio. También se incrementó el uso de diversos medios físicos de almacenamiento, como los disquetes blandos de ocho pulgadas, cuya capacidad iba de 500 KB a 0,5 MB; los de 5,25 pulgadas, que tenían una capacidad de almacenamiento de 360 KB a 1,2 MB; y los de 3,5 pulgadas, de 720 KB a 1,44 MB. Luego aparecieron los CD ROM y finalmente las USB, con una gran capacidad y fácil portabilidad. El sistema operativo que inicialmente se utilizaba era el DOS y, hoy por hoy, se tiene el Windows. Igualmente, las primeras ayudas para escribir, calcular y graficar eran WordStar, WordPerfect y Lotus123, hasta la que conocemos hoy, de la familia de Microsoft,

⁴⁷ El rango establecido marcó la diferencia con la del pasado por el hecho de que ejercí mi profesión, seguí estudiando, fui docente y adquirí experiencia laboral, lo que dio como resultado un cúmulo de sabiduría en el contexto académico y, por supuesto, laboral. En la mirada del presente aparecen nuevas herramientas, que no existían en el pasado.

llamada Office. Igualmente, aparecieron los lenguajes de programación de primera, segunda y tercera generación. Más tarde surgieron los lenguajes de programación de cuarta y quinta generación, los cuales facilitan la creación de blogs, páginas web, hipertextos, etc., sin la necesidad de complicar a los estudiantes y docentes en la generación de códigos y fuentes.

Otro destello que emergía en el horizonte, a finales de la década de 1990, fue el uso de Internet como un mecanismo que ampliaría las posibilidades del estudiante para explorar nuevas fronteras, que nunca habían sido imaginadas. Esto ha llegado a tal punto que desde entonces han ido apareciendo fuertes redes sociales como Facebook, donde se intercambian información y experiencias, y a la vez se constituyen en un punto de encuentro de amigos y en un medio para conocer personas afines mediante el *chat*, correos electrónicos, videochats, etc.

Hay que destacar que, según el informe del Instituto Interdisciplinario de Estudio de Internet, publicado en 2011, tanto profesores como alumnos utilizan la internet en su casa, pero en la escuela únicamente lo hacen durante dos horas al mes. Este documento aporta una serie de datos que revelan lo siguiente: un 26 % utiliza internet, un 28 % nunca lo usa y el resto lo utiliza de vez en cuando. De ese 26 % un 19 % lo utiliza para dinamizar aulas virtuales y monitorizar los aprendizajes. Por lo tanto, se puede decir que existe una minoría activa (Palomino, 2013).

Vale la pena decir que el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), sobre la lectura digital aplicada en alumnos de 19 países, durante 2009, constituye uno de los estudios de mayor alcance porque buscó medir competencias fundamentales en relación con la lectura de textos digitales, tales como capacidad de selección de páginas de internet con contenido relevante, lectura significativa de textos interactivos y uso crítico de la información en la red. En los países participantes (16 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– y tres asociados), el resultado de la investigación señala que los alumnos que usan computadores en la casa logran un mejor desempeño en lectura digital (87,5 %). En cambio, quienes únicamente lo usan en la escuela no alcanzan buenos resultados. Asimismo, un dato relevante indica que los alumnos que demostraron bajas competencias en cuanto a la lectura digital resultaron ser buenos lectores de textos impresos. (Infobae, 2011).

Es importante destacar que el profesor español Manuel Castells Oliván, en su libro *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, escrito en 1996, manifiesta que, si no se establece una conexión entre la cultura digital y fuera de la institución educativa, se llegará a un alto nivel de abandono (Castells, 1998). Además, la cultura digital de los alumnos no debe quedar colgada en la percha de la puerta del centro educativo; al contrario, es preciso crear una conjunción entre la cultura de los jóvenes y la cultura del establecimiento educativo, aunque actualmente se aferren a la segmentación curricular por disciplinas (profesor, libro, cuaderno, tema, evaluación, etc.) y a una enseñanza lineal (sílabos preestablecidos sin tomar en cuenta las propuestas que motivan a los alumnos).

Sobre los estudiantes de hoy en día, en comparación con los del pasado, los primeros marcan la diferencia en el sentido de que son supremamente hiperactivos y participativos: su

intervención en el desarrollo de las clases son de intervención mutua entre estudiante y docente; este llega a desempeñar la función de facilitadores u orientadores. Con respecto a los cuadernos y textos guía, ya casi han dejado de existir, debido al incremento del uso del portátil, las tabletas, las Ipaq, etc., en clase. Acerca de los estudiantes jóvenes, estos ya no consultan ni acuden a las bibliotecas públicas o privadas, a los libros y enciclopedias: prefieren navegar y consultar en internet, especialmente en Wikipedia, libros digitales, presentaciones, resúmenes, videos, etc.

Vale la pena decir que los estudiantes de la presente década no buscan volúmenes de una enciclopedia para obtener información o referencias; ellos acuden cada vez más a Google y a otros buscadores. Asimismo, tienen nuevas expectativas y están viviendo experiencias audiovisuales ricas en contenidos y colaborativas como YouTube; además, ya no navegan por la red, sino que permanecen conectados a ella y también conviven con nuevas experiencias recreativas extensas y sofisticadas que demandan el desarrollo de complejas habilidades.

Es preciso hacer notar que los estudiantes de hoy en día no aspiran a sacar un título, porque este ya no representa una garantía de trabajo, estabilidad y progreso. Asimismo, están viviendo una transición histórica donde el estímulo de los sentidos y de la distracción es intensa, pues viven sometidos a un bombardeo de avisos publicitarios que les llaman mucho la atención en cada plataforma tecnológica y en cientos de canales de televisión y de emisoras de radio, entre otros, que los conducen, los tratan y los sumergen cada vez más como nativos digitales –según lo señala Marc Prensky en su artículo “Nativos digitales, inmigrantes digitales”, escrito en 2001–. Generalmente, se trata de personas nacidas después de 1980. (Prensky, 2001; *Tendencias*, s. f.).

Otro punto tiene que ver con los docentes de hoy en día⁴⁸: ya transfieren y comparten conocimientos con sus pares a fin de desarrollar sus clases. En su labor, combinan teoría, práctica, desarrollo e investigación; manejan los recursos disponibles para sus presentaciones y dejan a un lado los tableros acrílicos y de marcadores, que han cambiado por diapositivas, videos, presentaciones pregrabadas y tableros digitales, entre otras ayudas. Las formas de evaluación ya no se hacen mediante preguntas mecánicas, escritas u orales; más bien acuden al pensamiento reflexivo y crítico de sus alumnos.

Es preciso resaltar que en los maestros –quienes, en su gran mayoría, nacieron antes de 1979– aumenta la confrontación continua con sus actuales alumnos, que nacieron después de 1980. Esto se debe al uso y a la práctica de un lenguaje digital, que son diferentes a los que operan los profesores. En tales circunstancias, los docentes sienten la necesidad de aprender a la “carrera” para comprender a sus alumnos y entender sus actitudes (forma de pensar, saber y de actuar) y aptitudes (habilidades y destrezas) digitales. Marc Prensky, en su artículo “Nativos digitales, inmigrantes digitales” (2001), puntualiza que los docentes son llamados inmigrantes digitales, debido al empeño que ponen para entender las expectativas de sus alumnos (Prensky, 2001; *Tendencias*, s. f.).

⁴⁸ De acuerdo con la experiencia como docente universitario.

Acerca de las instituciones de hoy, estas ya se encuentran muy bien dotadas, con bibliotecas y sofisticados laboratorios y centros de cómputo, especialmente las privadas y las eclesiásticas. Esto les facilita a los estudiantes la posibilidad de estudiar, analizar, explorar y producir nuevos conocimientos, que apuntan a la formación y la estabilidad de equipos de investigación a fin de generar proyectos de cobertura innovadora. Además, las instituciones ya están pensando en currículos que ofrezcan la doble titulación y el dominio de una segunda lengua, con la promoción de nuevos conceptos de competitividad en el mercado laboral. Cada vez se le da más importancia a la acreditación: así se ha ido logrando la consolidación de una cultura de evaluación y control, lo mismo que de la incorporación de buenas prácticas en la gestión institucional y la docencia, a partir de la planificación, el seguimiento y el ajuste constante de las actividades curriculares. En cuanto a la implementación de las TIC en la educación, tanto el profesorado como los alumnos ya están entrando y afianzándose en los portales educativos. Esto da pie a la formación de programas semipresenciales y a distancia para llegar a donde antes no había sido posible. Esto se constituye en un motivo para que las instituciones adquieran nuevas tecnologías y accedan a equipos de cómputo. Las estadísticas dicen que por cada dos estudiantes hay un computador y la facilidad de acceder a internet es cada vez mayor, aunque hoy por hoy sigue siendo costosa en nuestro país.

En cuanto a los desarrollos profesionales del profesorado, las instituciones educativas ya están pensando en su estabilidad, en el sentido de ampliar la inversión para su formación, al concebir años sabáticos, planear la formación adaptada, reducir el horario a profesores con más edad y fomentar la asociación profesoral. Con respecto al fortalecimiento de liderazgo, las instituciones ya contemplan la formación de competencias y estabilidad de equipos de investigación. Igualmente, se está dando la cobertura al acceso a todos los centros de financiación para que los docentes tengan una vida digna. También está la asignación de más horas lectivas semanales, programas de becas y generación de proyectos de innovación.

De la misma manera se debe destacar que las instituciones educativas se congelaron en el tiempo porque, aunque hayan mejorado las herramientas de enseñanza, el libro o texto guía sigue siendo el eje principal del aprendizaje y los profesores continúan adoptando los métodos de enseñanza del siglo XIX para atender las necesidades que demanda la sociedad actual de consumo.

Finalmente, las políticas educativas del siglo XX se están haciendo por consenso y no a puerta cerrada como se hacía en el pasado. Estas políticas apuntan, especialmente, a afianzar la cobertura educativa, mejorar continuamente la enseñanza y alcanzar una mayor equidad social, donde todos tengan acceso a la educación.

Hay que aclarar que las políticas educativas actuales han tenido un protagonismo por ser reformadoras del sistema educativo en dos aspectos: el primero, la economía, donde se está tratando de entender cuáles son las modalidades de los servicios producidos por la actual sociedad y de dirigir la enseñanza en ese sentido; y como segundo aspecto está la cultura, desde la que se intenta explicar cómo educar a nuestros jóvenes a fin de que tengan un sentido de identidad propio. Esto se debe a que el sistema educativo fue diseñado y concebido

en la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial.

Una mirada al futuro⁴⁹

Como el objetivo del presente escrito es determinar la educación del mañana, intentaré esbozar algunos aspectos de ese estado que he encontrado en el pasado y presente.

La primera situación que veo en el futuro posible son los estudiantes, en la que se acentuaría la procedencia en cualquier parte del planeta, al contar con una diversidad de experiencias, aprendizajes individuales, valores y hábitos de diferente índole, conectados de una u otra forma por internet o por otro medio similar a estas a través de redes sociales altamente especializadas o afines en temas diversos y de gran interés, impacto y utilidad para su crecimiento y desarrollo personal, intelectual y laboral.

Los estudiantes del siglo XXI ya no seguirán las premisas y modelos del siglo pasado y en algunos casos del siglo XIX; en efecto, los desafíos de la era digital y el cambio continuo de las sociedades futuristas exigirán un sistema de educación flexible, cambiante, interconectada con la realidad y con el mundo, en continua y permanente transformación.

Sobre las habilidades de los estudiantes del futuro, estas girarán en torno a cuatro grandes ejes, según la evaluación y enseñanza de aptitudes del siglo XXI (ATC21S), de la Universidad de Melbourne (Australia). El primer eje tiene que ver con la manera de pensar, mediante la creatividad e innovación y pensamiento examinador, con la resolución de problemas y la toma de decisiones. El segundo eje hace referencia a las herramientas para trabajar, las que estarán centradas, principalmente, en la alfabetización informacional y la alfabetización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El tercer eje está relacionado con las maneras de trabajar, que consisten en la comunicación y en la colaboración en equipo. Finalmente, las maneras de vivir en el mundo, marcadas en la ciudadanía global, vida y carrera, y la responsabilidad personal y social, incluidas conciencia y competencia cultural (ATC21S, 2011).

Como segunda situación hallada, está la parrilla de herramientas al servicio de la educación. Estas herramientas servirían para conectar, en cualquier parte –en tiempo real–, el desarrollo de la materia como si el estudiante y el profesor estuvieran juntos en el aula de clase. Se utilizarían, entre muchos, los prototipos 3D, realidad virtual, hiperrealidad, realidad aumentada, conocimiento situado y cibercultura, entre otros, con lo que se lograría pasar por encima de las barreras de origen, idioma, raza, cultura, tiempo, espacio y realidad presencial.

La tercera situación hallada se relaciona con los profesores, quienes tendrían un gran compromiso y empeño, ya que afrontarían un panorama amplio, comenzando con los estudiantes de procedencias diversas y una parrilla de TIC a su servicio para preparar y transmitir el conocimiento. El desarrollo de sus clases tendría un toque global con ayudas audiovisuales, desarrollos e investigaciones que generarían creatividad e innovación. La

⁴⁹ Las experiencias adquiridas en el pasado y el presente (hoy), como estudiante y docente, me han servido para presentar algunas sugerencias futurísticas, que posiblemente se pueden dar.

disponibilidad del tiempo sería en ciertas horas del día y de la noche; esto daría espacio para trabajar en diseños dinámicos de tareas por medio de contenidos digitales, marcadores sociales, cocina de contenidos, publicaciones personales, redes sociales, multimedia, autoformación, videoconferencias, etc. En efecto, los profesores dispondrían de más tiempo para dialogar con sus estudiantes y desempeñar papeles simultáneamente a fin de avanzar en su carrera de docencia específica o de negocio.

Los maestros tendrían la clave para activar el interruptor de la enseñanza, con el uso del menú de las tecnologías del futuro a fin de dar cumplimiento a una serie de factores, a saber: a) énfasis en la formación tanto presencial como virtual, o mixta; b) prestigio institucional con la titulación global; c) formación continua de docentes y estudiantes en las nuevas TIC; d) autonomía para aprovechar el menú de innovaciones con el propósito de hacerlas llegar de una u otra forma a sus alumnos; e) introducción de nuevos y novedosos sistemas pedagógicos para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades y que les permitan superar el día a día; eso sí, contando con la disponibilidad del tiempo del estudiante.

Como cuarta situación, se encuentra que los establecimientos estarían desconcentrados en puntos de encuentro a sedes totalmente dotadas y ubicadas en diferentes partes del planeta para recibir estudiantes de diversas procedencias o de manera virtual con la creación de espacios similares a los de un salón de clase. Además, los planes curriculares globales permitirán las titulaciones que serían válidas para cualquier sitio de la Tierra sin la necesidad de homologar y la exigencia de por lo menos el dominio de cinco idiomas.

Sobre los establecimientos del futuro, encontré espacios que desarrollarían competencias y habilidades de los estudiantes en todos los ámbitos, las cuales dejarían atrás la repetición de la memorística del “tiempo presente”, replantearían la relación maestro-alumno y modificarían la práctica docente dentro del salón de clases: hacer de los estudiantes individuos más analíticos. Es necesario resaltar que, con los cambios, innovaciones y mejoras en torno a las TIC, se avanzaría en el acceso a nuevos terrenos del conocimiento. Hay que tener en cuenta el Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, donde se resalta el desarrollo del progreso continuo del aprendizaje por medio del esquema reflexivo e independiente y el pensamiento creativo y crítico (Cardona, 2002).

Finalmente, están las políticas educativas, que contarían con la plena participación de docentes, padres de familia y estudiantes de distintas procedencias; allí quedarían plasmadas sus verdaderas necesidades y requerimientos, al apostar a un estilo de construcción de formación abierta, reflexiva, complementaria, competitiva, mercantilista y de consumismo sobre campos innovadores y emprendedores, aterrizados sobre nuevos saberes del conocimiento social, político, económico y ecológico del mundo, que formará parte de su identidad.

Consideración final

El presente ensayo es un real testimonio de los hechos que acontecieron en mi permanencia como estudiante y como docente. Se evidencia claramente el uso de las tecnologías en el

aprendizaje, y que ha impactado la educación en los estudiantes; la formación, interacción y capacitación con nuevas herramientas tecnológicas para la preparación y desarrollo de las clases por los docentes; coadyuvado al progreso institucional con la dotación de recursos necesarios para impulsar investigaciones, especialmente en los claustros privados y eclesiásticos. Aquí debe señalarse que los estamentos gubernamentales les están invirtiendo más capital a las universidades públicas a fin de que sean más competitivas mediante intercambios nacionales e internacionales; también les están dando los recursos necesarios para que emprendan proyectos de investigación de gran importancia, que trasciendan los ámbitos local, regional, nacional e internacional; y, logren nuevas coberturas de las políticas educativas, para ir forjando novedosos horizontes en la enseñanza primaria, secundaria y de pregrado.

Debe señalarse que el progreso de las tecnologías está abriendo diferentes horizontes o preludios hacia una educación global, lo que requiere mayor reflexión, preparación y disposición para enfrentar los distintos retos impuestos por las nuevas sociedades; no obstante, se han venido descuidando los deberes morales frente a Dios, la Patria y la sociedad, para con nuestros padres y maestros, nuestros semejantes y para con nosotros mismos. Con las avanzadas comunicaciones electrónicas se han ido forjando novedosos patrones de interacción, pero también se han ido perdiendo las costumbres de las buenas prácticas de la gramática, la lectura, la escritura y la ortografía.

BIBLIOGRAFÍA

- Andere, E. (2011). Educación del siglo XXI. (Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=YS-48xk4L9s>.)
- ATC21S (s. f.). Sistema de evaluación. (Recuperado de <http://www.atc21s.cr/sobre-nosotros/sistema-de-evaluacion>.)
- Bar, G. (1999). Perfil y competencia del docente en el contexto institucional educativo. Perú: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Recuperado de <http://www.oei.es/de/gb.htm#3>.)
- Benavent, J. (s. f.). Escuela y sistema educativo en España, siglo XVI al XVIII. (Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos88/escuela-y-sistema-educativo-espana-siglos-xvi-al-xviii/escuela-y-sistema-educativo-espana-siglos-xvi-al-xviii.shtml>.)
- Bitácora: información pública y cultural (2012). Uno internacional educación para el siglo XXI. (Recuperado de http://www.bitacoranoticias.com/index.php?option=com_content&task=view&id=5384&Itemid=50&lang=)
- Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning. (Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm>.)
- Castells, M. (1998). La era de la información: economía, sociedad y cultura. México: Siglo Veintiuno.
- Chávez, T. (2006). La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 102.
- Competencias alumnos siglo XXI (s. f.). (Recuperado de http://2.bp.blogspot.com/_w8MWseIHkww/TPrbpGtvOFI/AAAAAAAAACU/1cVbq5D61U/s1600/competencias+alumnos+siglo+XXI.jpg)
- Consorcio de Habilidades Indispensables para el Siglo XXI (2007). Logros indispensables para los estudiantes del siglo XXI. (Recuperado de <http://www.eduteka.org/SeisElementos.php>.)
- Dirección de Planificación Institucional -DIPLAN- (2010). Plan Operativo Anual 2010. (Recuperado de http://200.6.193.206/mineduc/images/7/71/DIPLAN_DIPLAN_INCISO5_2010_VERSION1.PDF.pdf. Guatemala: Ministerio de Educación.)
- Dissertations Gratuites (2010). Education Au Xixème Siècle. (Recuperado de <http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/Education-Au-Xix%C3%A8me-Si%C3%A8cle/15489.html>.)
- Egaña, M. (2000). La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal. Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, p. 41.
- Elpais.com (2009). La era del profesor desorientado. (Recuperado de http://elpais.com/diario/2009/07/18/sociedad/1247868005_850215.html.)
- EmpleosPetrolos.com (2012). Competencias laborales futuras 2020. (Recuperado de <http://empleospetrolos.org/2012/10/19/competencias-laborales-futuras-2020/Universidad-de-Phoenix>.)

- Federación para el Aprendizaje. (2002). 2020 Visions, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies. (Recuperado de <http://www.eduteka.org/Visiones4.php>.)
- Ferreyra, H. (2010). Reflexiones: seguir haciéndonos preguntas para una nueva educación. (Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0YWxsZXJlc2NlbnMfYyaW9zMjAxM3xneDo3ZWE5MjM5NjcwNGI1NDFi>.)
- _____ (2012). Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina (2000-2010). (Recuperado de http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/27/1/2012._Ferreyra._Aproximaciones_a_la_educaci%C3%B3n_secundaria.pdf.)
- Gairín, J. y Martín M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. España: Tendencias Pedagógicas 9. (Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_01.pdf.)
- González, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. (Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/12919928_68.pdf.)
- Guglielmone, C. y Ricaldone, C. (2008). Uso y apropiación de TIC en las aulas, propuestas para una discusión categorial. (Recuperado de http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2011guricaldone_y_guglielmone.pdf.)
- Historia de la educación (s. f.). (Recuperado de http://www.slideshare.net/stephanie_21/historia-de-la-educacion-siglo-xvixx.)
- Infobae (2011). La mayoría de los adolescentes no aprobó el examen de lectura digital (PISA). (Recuperado de <http://www.infobae.com/notas/590459-La-mayoria-de-los-adolescentes-no-aprobo-el-examen-de-lectura-digital.html>.)
- Luzuriaga, L. (1980). Historia de la educación y de la pedagogía. (Recuperado de <http://www.slideshare.net/sbs1010/6-educacin-y-pedagoga-en-el-siglo-xix-lorenzo-luzuriaga>.)
- Martínez, H. (2012). Educación para el siglo XXI. (Recuperado de <http://www.slideshare.net/hugomart/educacin-para-el-siglo-xxi-nuevas-formas-de-aprender-y-nuevas-oportunidades-para-la-enseanza-14875320>.)
- Mendoza, G. (2013). Paralelo entre educación del siglo XX-XXI. (Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=E4tcihb1BS0>.)
- Morales, E. (s. f.). La educación y tecnología. (Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos22/educacion-y-tecnologia/educacion-y-tecnologia.shtml>.)
- Morales, M. (s. f.). Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica. Panamá: Universidad Latina de Panamá, sede Azuero. (Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtml>.)<http://nte-mendez.blogspot.com/2009/11/logros-indispensables-para-los.html>.)
- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. (Recuperado de <http://www.metas2021.org/congreso/ospina.htm>.)

- Palomino, C. (2013). Escuela del siglo XIX, profesores del XX y alumnos del XXI. Instituto Interdisciplinario de Estudio de Internet. (Recuperado de [http://www.otbinnova.com/web/escuela-del-siglo-xix-profesores-del-xx-y-alumnos-del-xxi/.](http://www.otbinnova.com/web/escuela-del-siglo-xix-profesores-del-xx-y-alumnos-del-xxi/))
- Portafolio.co (2012). Educación se debe adaptar a necesidades del siglo XXI. (Recuperado de <http://www.portafolio.co/negocios/educacion-se-debe-adaptar-necesidades-del-siglo-xxi.>)
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. (Recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:jqAvcQuOXOAJ:www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%2520E%2520INMIGRANTES%2520DIGITALES%2520%28SEK%29.pdf+marc+prensky&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEEsj_CM84JZWqvN8BrimoFkwg_oEle1bjVzoiXOUIcqmlKM_jgpsKE-PnDI38Dh7CtxjurnyGEyht8RXVxOmf90r9jfhx7ZvXy8uArwONv3C3g7D1GU7DnjMzhrHQv9jhpBtEmKT&sig=AHIEtbSFPkBXi_W8NHHjcc1DwSw-0zCvVg.)
- Rivas, A. (s. f.). Viaje al futuro de la educación: una guía reflexiva para el planteamiento educativo. (Recuperado de [http://www.cippeec.org/viajesalfuturodelaeducacion/.](http://www.cippeec.org/viajesalfuturodelaeducacion/))
- Robinson, K. (s. f.). Cambio de paradigma. (Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no.>)
- Ruano, A. y Bañuelos, B. (2012). Formación y mejora de la gestión directiva en la escuela telesecundaria. Jalisco: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Sardelich, M. (2006). Las nuevas tecnologías en educación: aplicación e integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular. España: Gesbiblo, S.L.
- Scribd (s. f.). Tema 1- Autores escuela nueva. (Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/55962128/escuela-nuevapdf.>)
- Siglo XXI: los centros educativos en el punto de mira (s. f.). (Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/matetriales/centros_ed.pdf)
- Tendencias (s. f.). Nacidos en un mundo digital. Revista Digital Cabal, tecnología. (Recuperado de <http://www.revistacabal.coop/nacidos-en-un-mundo-digital>)
- Tics, informática y otras yerbas. (2011). Docentes 2.0 del siglo XXI. (Recuperado de <http://profefernandogon.blogspot.com/2011/06/docentes-20-del-siglo-xxi-segmento-de.html>)
- Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar. (Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/trahtemberg.pdf.>)
- _____ (2013). Educación siglo XIX con tecnología siglo XXI. (Recuperado de <http://diariocorreo.pe/opinion/noticias/3005626/educacion-siglo-xix-con-tecnologia-siglo-xxi.>)
- Universidad Católica de Córdoba: Facultad de Educación. (2013). Jornada curriculum y competencias en la educación de jóvenes. (Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm90YXVxZXJlc2NlbnMjYzZDQwM3xneDoyZTU2ZGJiZDQwN2UyZDJI.>)

Texto 12: El currículum, un genoma bajo la presión evolutiva

Autor: Labate, Hugo

Si echamos una mirada al proceso de construcción de saberes incorporados y activos por parte de un sujeto (el proceso de *aprendizaje* tomado en el sentido más rico posible del término), es posible proponer que -en los últimos dos decenios- se ha venido perfilando un deslizamiento no lineal y de dirección aún incierta desde un modelo “1”, por el cual los aprendizajes socialmente reconocidos se logran participando de la provisión escolarizada de saberes, mediada por los docentes, hacia otro modelo “2”, por el cual dichos aprendizajes se construyen a partir de la oferta de conocimiento que viene de “la nube”, o “c-learning”, caracterizada -según Castell (2013)- por su ubicuidad⁵⁰, y el hecho de que el rol del profesor adquiere otras dimensiones, menos centradas en la transmisión de conocimiento y más centradas en la gestión del aprendizaje.

Este deslizamiento genera una tensión novedosa, porque los dos modelos están compitiendo hoy por el tiempo mental del estudiante *mientras* este está en la escuela, o sea cuando “debería” estar haciendo las tareas asignadas por su docente. Esta situación es parte de una tendencia global hacia el uso de los dispositivos de comunicación que va más allá de lo que sucede en la escuela; por dar una cifra, en los últimos tres años (2011—2013) el uso de redes sociales aumentó 24, 20 y 18% respectivamente, para alcanzar una audiencia total de cerca de 1.700 millones de usuarios,⁵¹ por lo que se trata de un enorme suceso cultural. Y el proceso se refuerza toda vez que los vectores tecnológicos no pueden mantenerse proscriptos del aula: las netbooks, tablets y smartphones están cada vez más a la mano de los alumnos y para los adultos no resulta fácil controlar su uso como se podía hacer cerrando el laboratorio de computación de la escuela y admitiendo a los alumnos a cuentagotas. Los abonos telefónicos con acceso a Internet hacen que tampoco se pueda controlar el acceso a la web ejerciendo el monopolio de la WiFi. Además, los dispositivos que están hoy en las manos de los alumnos no los ha provisto la escuela sino que son propiedad de los estudiantes, por lo que estos se sienten con todo derecho a usarlos sin pedir autorización a los adultos a cargo de la clase, como lo muestra cómicamente la viñeta que sigue:

⁵⁰ <http://blog.celworking.es/2013/08/05/aprendizaje-en-la-nube/>

⁵¹ <http://www.newmediatrendwatch.com/world-overview/137-social-networking-and-ugc>



Fuente: <http://simpsonsforssteachers.wikispaces.com/>

Como consecuencia, podemos proponer que el atractivo de la variada oferta renovable de contenidos residente “en la nube” plantea una competencia creciente a los saberes provistos por la escuela, caracterizados por estructura regulada y dosificada y su dinámica relativamente invariable. Esta rigidez de la provisión escolar de saberes se origina al menos en tres fuentes: a) el currículum oficial, b) la “gramática de la escuela” (ver p.ej. Tyack y Cuban, 2001) y c) los saberes de los docentes. Las tres fuentes forman un conjunto autoestabilizante, donde los componentes b) y c) “digieren” las posibles innovaciones que aporta el componente a), y van dejando entrar la innovación muy de a poco, por mucho esfuerzo que se ponga en operar sobre el factor a) en las así llamadas “reformas curriculares”.

Es obvio para los que estudian la dinámica de sistemas desde paradigmas actuales como el de Sterman (2000) darse cuenta de que los comportamientos autoestabilizantes de un sistema tienden a mantener las cosas parecidas a sí mismas, sosteniendo los mismos valores de las variables a lo largo del proceso reproductivo. No es tan obvio que los que forman parte de un sistema educativo tengan en claro este comportamiento y cuáles son sus efectos cuando el entorno cambia rápidamente. A sabiendas de la voluntaria metáfora biologicista, puede ser oportuno considerar al respecto la posibilidad de que el “organismo enseñador” llamado sistema educativo esté comenzando a mostrar una crisis de adaptabilidad frente a un cambio sustancial del ecosistema del conocimiento. Y como bien se sabe en la biología y en los negocios, la desadaptación lleva a la extinción...

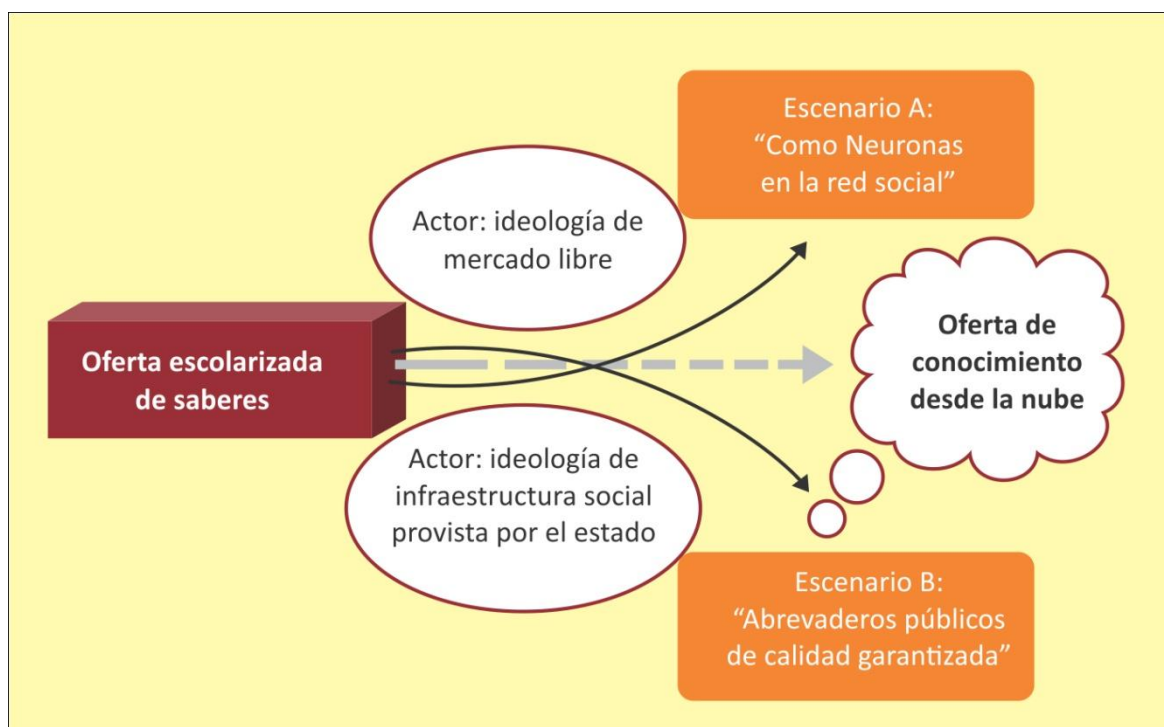
En algunos casos, vemos decisores desesperados por la falta de dinámica de cambio (o influidos por los lobbys dedicados a la promoción de ciertas herramientas TIC), que han optado por introducir la tecnología en la escuela “por la ventana” proveyendo los dispositivos

directamente a los alumnos en lo que constituye una decisión curricular de facto. Tal vez con ello hayan plantado una semilla que termine por detonar al sistema que trataban de salvar y hacer evolucionar.

Ante este estado de cosas cabe preguntarse: en esta transición hacia todavía no sabemos qué futuro de múltiples ofertas de conocimiento, ¿dónde, en quién/es residirá en lo futuro la capacidad de influir en lo que se aprende, a través de la selección de contenidos, la producción de soportes adecuados, el entrenamiento de los educadores y el diseño de espacios para el aprendizaje? O para decirlo más brevemente ¿quiénes se disputarán la “propiedad” del currículum? Antiguamente la producción del currículum era un espacio reservado a las agencias técnicas de los países o provincias/estados (compartido con las editoriales en ciertos contextos), pero ahora esta producción incluye a un número de actores bastante más difuso, como son los millones de blogueros y otros productores de contenidos digitales, los dueños de los sitios de Internet, los buscadores, las compañías proveedoras de telefonía celular y los fabricantes de microchips, celulares o tablets, entidades con las que los estados no han comenzado a dialogar más que tibiamente y en forma fragmentaria.

Para pensar ese tránsito hacia una oferta curricular digital producida por múltiples bocas de expendio, podemos concebir dos fuerzas ideológicas que podrían atraer la trayectoria de esta transformación hacia diferentes resultados, como se intenta graficar en la figura a continuación.

Fig. 1: Posibles escenarios de evolución de la oferta de saberes



Es cierto que en este modelo se ha reducido extremadamente la complejidad de análisis, al retener solo dos escenarios. La cuestión es seguramente mucho más compleja ya que existen otros factores determinantes, pero la dicotomía puede ser útil para provocar la reflexión.

En el primer escenario, “Como neuronas en la red social”, la ideología que predomina es la del liberalismo económico, en el que las fuerzas del mercado son las que definen en qué invertir los recursos. Los contenidos educativos estructurados se producen para quienes pueden pagarlos a través de sistemas “on demand” (cursos pagos por Internet), en coexistencia con una abundancia de información de calidad muy dispar, subvencionada por la publicidad, y que teóricamente podría servir para que cualquiera se armara un recorrido de aprendizaje a su gusto. Pero como la habilidad para hacer esto último depende del capital cultural previo, muy probablemente funcione aquí el “efecto Mateo”:⁵² a los que más tienen, más les será dado, y los que tienen poco no podrán beneficiarse de esa abundancia sin alguien que los asista. Tal vez en un escenario así podría darse un fenómeno de generosidad que no es extraño en la web, por ejemplo a través de sitios colaborativos como wikis o redes sociales que podrían convertirse en redes de aprendizaje autogestionadas; pero probablemente estos esfuerzos apunten a segmentos del conocimiento a los que se accede por placer o hobby, muy “de nicho”, con lo que no se estaría garantizando una formación general que responda a las necesidades de la sociedad en su conjunto.

En el segundo escenario, “Abrevaderos públicos de calidad garantizada”, la ideología que predomina es que el Estado debe aceptar o se le debe encomendar la misión de generar la infraestructura básica y las condiciones de circulación de bienes culturales para que todos logren niveles equitativos de acceso al conocimiento. Dentro de esta alternativa podríamos tal vez imaginar un currículum de nueva generación, asociado a servidores estatales inteligentes y autopistas públicas de información, que propongan trayectorias educativas certificables, que habilitaran a los usuarios a acceder de forma asincrónica a recorridos de aprendizaje por contenidos de calidad, donde el Estado ejercería un rol promotor en la producción de contenidos, la formalización y la validación de las trayectorias de aprendizaje, así como la evaluación. Esto podría implicar que las escuelas actuales evolucionen hacia un formato puro de “educación a distancia” u opciones intermedias como la “clase flipeada”,⁵³ en la que los estudiantes acceden a los contenidos en su casa, y el espacio escolar presencial se usa para discutir la información y resolver situaciones con ella.

⁵² Walberg, HJ, Tsai SL, (1983) Matthew effects in education, American Educational Research Journal, Fall 1983, Vol. 20, No. 3, Pp. 359-373.

⁵³ Ver por ejemplo <http://www.flippedlearningjournal.org/>

El caso de la “escuela en el Ipad”⁵⁴

O4NT International es una organización que opera en los Países Bajos, que se propone ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas y sociales por medio de la educación a distancia basada en el iPad. Los estudiantes pueden trabajar desde su casa con sus iPads, e interactuar en red con otros estudiantes, a su propio ritmo. Los padres pueden monitorear el progreso de sus hijos a través de herramientas específicas. Entre las ventajas que plantea merecen citarse:

Ofrece una educación que cumple con los estándares educativos y al mismo tiempo prepara a los estudiantes para las demandas de la sociedad digital.

Acorta la brecha entre la educación “a la antigua” y el mundo experiencial actual de los estudiantes.

Da oportunidades para interactuar de modo seguro con estudiantes en otros lugares del mundo, y hacer proyectos con ellos.

Puede combinarse con otras formas de educación.

Da oportunidades de desarrollo de las capacidades personales de acuerdo con el propio ritmo y adaptadas a demandas personales específicas.

Ahora bien, estas dos posibilidades aparentemente opuestas traen aparejadas un mismo corolario: en cualquiera de los dos escenarios descritos la escuela tal como la conocemos enfrenta una crisis de sentido. Por ahora, entre las prestaciones⁵⁵ que la escuela sigue ofreciendo está la construcción de las habilidades básicas que requiere un ciudadano: niveles de alfabetización y matemática, para lo que *por ahora* se necesita de la presencia de un docente, *preferiblemente* cara a cara (aunque en un futuro muy cercano quizá se pueda lograr un efecto parecido con un tutor virtual animado por inteligencia artificial).⁵⁶ Las otras dos prestaciones ofrecidas son la contención de los estudiantes bajo supervisión adulta en horario de trabajo de sus padres, y la socialización de los individuos en grupos segmentados por ingreso que reproduce el esquema de disparidad social existente.

Pero por un lado las opciones de teletrabajo, el fin de muchos empleos “de 9 a 18”, y por otro las nuevas configuraciones familiares ponen en tensión la necesidad de la escuela como espacio supervisado; además, la creciente vinculación de los individuos a través de interacciones virtuales en las redes sociales nos invitan a pensar que los procesos de socialización básica podrían estar mutando hacia formatos mediados por la tecnología, al menos a partir de los 10—11 años de edad.⁵⁷ Por ahora, la escuela sigue “conteniendo” a los alumnos cuyos padres trabajan, motivo que frente a la posibilidad de paro docente en las escuelas públicas impulsa a los padres a desplazarse a ofertas escolares privadas que garantizan cobertura de días de clase (lo que no siempre es sinónimo de calidad). Además, la escuela conserva *por ahora* el monopolio de la certificación de aprendizajes para otorgar

⁵⁴ <http://www.o4nt.com/>

⁵⁵ El concepto de “prestación” se usa aquí sin juicios sobre el “deber ser” de los altos ideales morales; más bien sirve para aludir a las utilidades pragmáticas percibidas por los adultos responsables de enviar a los estudiantes a la escuela.

⁵⁶ O tal vez en el presente; ver, por ejemplo, el juego digital “My virtual tutor — Reading”, de Nintendo, para el aprendizaje de la lectura destinado a niños de preprimaria y de los primeros grados de primaria.

⁵⁷ Edad típica donde se comienza a tener acceso al uso de teléfonos celulares y a participar de redes sociales.

títulos de validez socialmente aceptada, aunque este último rasgo esté últimamente bajo fuego toda vez que, tímidamente y haciendo frente a grandes resistencias corporativas, aparecen sistemas de reconocimiento de competencias, o leyes que permiten entrar en un nivel educativo sin haber completado el anterior mientras se rinda un examen de suficiencia, o esquemas de “advanced placement” donde los estudiantes secundarios cursan en paralelo materias universitarias del campo de su interés. En cierto modo, la escuela ha venido sobreviviendo sin cambios mayores porque tiene a los alumnos (y a los padres) de rehenes, pero esa situación puede erosionarse rápidamente ante la aparición de nuevas ofertas donde la contención y la educación vayan por caminos distintos.

En este campo de incertidumbres cabría entonces repensar algunos desafíos del currículum para el futuro que viene. Los currículos, para continuar con la metáfora biológica, son el ADN que informa la reproducción de la infraestructura “oficial” de aprendizaje. A los componentes más conservados del currículum (la clase formada por alumnos de edad homogénea, el período de enseñanza de X minutos, el docente contratado por hora, la asignatura, el programa) ya ni hace falta escribirlos en los textos curriculares; como todo dispositivo,⁵⁸ estos elementos de la gramática escolar operan a manera de un inconsciente colectivo pautando la organización del espacio escolar y de sus recursos, así como el comportamiento de las personas, para dar origen al fenotipo observado de las actuales escuelas.

Pero parecería que ese fenotipo, como el de los grandes saurios del Cretácico, está respondiendo tarde y poco a las presiones ambientales planteadas por la introducción de los dispositivos TIC, (y aquí ni siquiera se plantean otras cuestiones que también operan como amenazas “ambientales” al modelo actual, como la desaparición de los empleos tradicionales para los que debería preparar la escuela o a la demanda social hacia la adquisición de “competencias” más que de “contenidos”).

Esto indica que la resistencia del currículum a cualquier mutación, en lo que tiene de más profundo y estructurante de la experiencia escolar, puede estar llevando insensiblemente a que los viejos esquemas educativos no puedan competir ya con otras ofertas percibidas como más aptas para el mundo que viene. No se trata simplemente de que hayan envejecido los “contenidos”, sino que han perdido aptitud los contenedores. Y cambiar estos contenedores es un proceso muy disruptivo, que requiere de diálogos políticos fuertes para el logro de consensos sociales hacia el cambio, al igual que resoluciones técnicas en ocasiones muy complejas por su impacto en la fuente de trabajo de los docentes y de otros jugadores que podrían sufrir daños colaterales sin la adecuada planificación y negociación.

Es necesario, entonces, abrir una discusión sobre qué ha de ser el currículum digital o cómo pensar la digitalización de la educación y los formatos alternativos que puedan sostenerla, y generar recursos para sensibilizar y acompañar la toma de decisiones al respecto a nivel de los

⁵⁸ Foucault explica este término (*apparatus*) en una entrevista del año 1977, en el sentido de “un conjunto heterogéneo formado por discursos, instituciones, formas arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, normas administrativas, afirmaciones científicas, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en resumen, lo dicho y también lo no dicho son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es el sistema de relaciones que se pueden establecer entre estos elementos.”

estados. En estas cuestiones todavía hay un lugar vacante para el renacimiento curricular; los estados bien podrían comenzar a explorar currículos para trayectorias educativas que no se parezcan a la escuela sincrónica presencial, estableciendo un marco que les dé sentido, y también encarar un proceso para pensar y hacer el currículum digital en tanto acuerdo flexible con los actores, con rol de orientación para producir contenidos útiles alineados con intereses societales. De lo contrario, tal vez más temprano que tarde, empezaremos a ver el rostro del currículum por omisión que nos ofrece la nube anómica, compitiendo con una escuela que se vacía de sentido y de usuarios.

Bibliografía

- Stermán, John D. (2000). *Business Dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. McGraw Hill.
- Tyack, D. y Cuban, L., (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.
- Walberg, HJ, Tsai SL, (1983) Matthew effects in education, *American Educational Research Journal*, Fall 1983, Vol. 20, No. 3, Pp. 359-373.

Sitios web consultados

Adams, Brian (2011) *The Simpsons for Social Studies' teachers* — Recuperado de <http://simpsonsforssteachers.wikispaces.com/> el 4 de noviembre de 2013.

Castell, Moisés (2013) *Aprendizaje en la nube: una mejor gestión de las escuelas* — Recuperado de <http://blog.celworking.es/2013/08/05/aprendizaje-en-la-nube/> el 4 de noviembre de 2013

New Media Trend Watch (2013) *Social Networking and UGC* — Recuperado de <http://www.newmediatrendwatch.com/world-overview/137-social-networking-and-ugc> el 4 de noviembre de 2013

Flipped Learning Journal (2013) Recuperado de <http://www.flippedlearningjournal.org/> el 4 de Noviembre de 2013.

O4nt International (2013) Recuperado de <http://www.o4nt.com/> el 4 de Noviembre de 2013

Texto 13: Los temas transversales desde una perspectiva bioética. El caso de la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba (Argentina)

Autor: Ferreyra, Horacio Ademar⁵⁹

INTRODUCCIÓN

Hoy, la humanidad está en crisis. Hay un Estado que lleva en sí mismo el potencial del desorden (desintegración) y la esperanza de un nuevo orden (cambio). Quienes transitamos el planeta Tierra estamos desorientados, no sólo con respecto a nuestro lugar en el mundo: muchas veces, tampoco sabemos qué pensar de estos nuevos tiempos⁶⁰.

Numerosas son las cuestiones que -en el ámbito mundial, nacional y local- generan preocupación en la humanidad: las nuevas formas de producción de bienes y servicios, el dinamismo avasallante de la ciencia y la tecnología, la injusta distribución de la riqueza, el desempleo, la pobreza -que en muchos casos, se ha convertido en miseria-, ambientes naturales degradados, obras y expresiones culturales identitarias en riesgo de desaparición, modos de consumo que atentan contra la salud integral; prácticas sociales violentas, discriminatorias, indiferentes, exclusoras, que producen desigualdades no sólo materiales sino también simbólicas (por ejemplo, en el acceso a los bienes de la cultura, a las posibilidades de información y conocimiento que ofrecen las TIC, a oportunidades de participación en la vida ciudadana y al disfrute pleno de los derechos, entre otras); debilitamiento de la democracia y la justicia. (Ferreyra, 2012).

Pero los problemas actuales no se manifiestan únicamente en las desigualdades de orden político-económico. También las oportunidades de vida son objetivamente distintas, y los valores, expectativas y pertenencias culturales se han tornado diferentes. Por otra parte, si bien las denominadas *sociedades del conocimiento* se van perfilando como una forma superadora de las actuales, aún el conocimiento no es, en muchos lugares del planeta, un bien disponible para todos por igual.

En un mundo regido por una racionalidad estratégica e instrumental, en el que se valora el saber productivo por sobre otros saberes, donde el cálculo de utilidad, la competitiva búsqueda de éxito y bienestar y el consumismo parecen ser el principal móvil de toda la actividad humana, mientras van imponiéndose como verdaderos modos de vida (Vidal, 2012), le cabe a la educación (re) asumir un proyecto formativo orientado a transformar a los individuos en sujetos capaces de descubrir y construir valores, de reflexionar críticamente y de fortalecerse en el diálogo argumentativo para poder participar activamente en la construcción de sociedades más igualitarias, justas y democráticas.

⁵⁹Nota: El autor agradece los comentarios comprometidos de Hugo Alberto Labate, Laura Bono, Claudio Barbero y Silvia Vidales que lo llevaron a revisar críticamente el artículo.

⁶⁰Véase Baquero Lazcano y otros, 2001/2003.

En este escenario de preocupaciones y desafíos, proponemos como alternativa –en el marco de una *educación auténtica*- el abordaje de los temas y/o temáticas transversales desde una perspectiva bioética, con centro en la comprensión, el compromiso y la construcción en contexto.

Educación, desarrollo humano y justicia

Toda reflexión en torno a las *sociedades del conocimiento* debiera constituir la ocasión para plantearnos –en consonancia con ONU- un nuevo modelo de desarrollo humano, que no sólo se explique desde lo económico, sino que incorpore entre sus categorías lo cultural, político, tecnológico, científico, natural –todas éstas dimensiones constitutivas de una misma realidad-, y que haga posible construir otros escenarios sociales basados en el conocimiento como bien público. Este imperativo supone un renovado desafío en el ámbito de los procesos educativos: encarar las transformaciones ampliando el horizonte a otras dimensiones del desarrollo personal y social, pero no de manera disociada, sino de modo multidimensional, en virtud de que los intereses y necesidades propios de una dimensión requieren de la interacción con las otras (Ferreyra, 2012).

Le corresponde así a la educación, como clave para el desarrollo humano, en interacción con las demás esferas societales, constituirse en fuente de oportunidad para construir respuestas situadas para los problemas derivados de los procesos simultáneos –y a veces contradictorios- de mundialización, regionalización, democratización, inclusión, polarización, marginación y exclusión. Puede ser éste uno de los caminos alternativos que conduzca al logro de un desarrollo humano que les permita a las personas “satisfacer sus necesidades (económicas, sociales, de diversidad cultural y de un medio ambiente sano), sin poner en riesgo la satisfacción de las mismas a las generaciones futuras”. (ONU, 1987).

En este nuevo escenario, el sistema educativo pasa a ser una prioridad fundamental para la construcción de sociedades más inclusivas y justas, y la educación –concebida como “*acción humanizadora*”- una de las herramientas más propicias para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Intención ésta que el filósofo y sociólogo Edgar Morin (1999) define como la necesidad de “*salvar al hombre realizándolo*” por medio de la educación, como verdadera “*política de justicia*” (Derrida, 1993), respetuosa de la memoria de los que “*ya no están o murieron*” y de las oportunidades y derechos de las nuevas generaciones que “*aún no llegaron o nacieron*”.

Como afirma Sánchez Burón (2009),

“las nuevas sociedades del conocimiento se construyen teniendo en cuenta las generaciones venideras y la realización de un proyecto común: el desarrollo del hombre y de la humanidad (...) establecen un nexo entre el progreso del saber, el desarrollo de las tecnologías y las exigencias en materia de participación, dentro de la prospectiva de una ética del futuro” (pp. 23-43).

En este sentido, el punto de partida de estas reflexiones es la convicción de que, en tanto las sociedades del conocimiento se constituyen a partir de una nueva valorización del saber y en el marco de profundas transformaciones inducidas por los avances de la ciencia y la técnica, a

la *educación* le corresponde un lugar central en la evolución de dichas sociedades, particularmente por su incidencia en el “desarrollo humano. Pero no cualquier desarrollo, sino un desarrollo humano sostenible y equitativo para las generaciones presentes y futuras” (PNUD, 2011).

En esta convergencia se define, según entendemos, la oportunidad para construir una educación auténtica, es decir genuina, dinámica, que se da a lo largo de la vida de los sujetos y los hace personas más íntegras y mejores. El punto de partida y de llegada es el hombre como totalidad biopsicosocial y espiritual que piensa, siente y actúa en comunidad.

En el marco de la educación auténtica y frente a los utilitarismos que pretenden colonizar el escenario de lo educativo, sostenemos la necesidad de “un reposicionamiento de la escuela según los fines últimos de la educación: desarrollar, como prioridad, la persona total, sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irrepetible de vida, miembro responsable y participativo en sus comunidades de pertenencia” (Carneiro, 2005, p.21), con capacidad de transformar la realidad y no sólo de adaptarse a ella. (Ferreyra y Peretti, 2006).

La *educación auténtica* no entiende lo pedagógico como una cuestión meramente técnico instrumental, centrada en el aprendizaje individual, sino que rescata la importancia de los procesos de aprendizaje y de enseñanza como instancias de producción dialógica colectiva y de negociación cultural. Supone sujetos –estudiantes, docentes e instituciones- implicados en la situación en la que les toca actuar, que se movilizan por los problemas, que eligen y asumen una posición frente a ellos y no sólo *hacen algo con ellos*, que a partir de las respuestas habituales piensan – a través de una praxis reflexiva- qué otras respuestas son posibles y obran en consecuencia, que no quedan sujetos a la rigidez de los métodos, sino que se atreven a reemplazarlos por acciones de pensamiento y nuevas racionalidades (Ferreyra, 2012).

Desafíos para una educación auténtica: aprendizajes transformadores

En las últimas décadas del Siglo XX e inicios del presente milenio, educar con el objetivo de humanizar en contextos que en ocasiones aparecen desfavorables constituye una ocupación ardua y compleja, y la institución educativa en solitario no puede responder a las múltiples exigencias y renovadas demandas. Ante esto, cabe preguntarnos: ¿qué aprendizajes pueden dar respuesta a todos estos requerimientos? ¿Qué es lo que no se puede dejar de enseñar hoy para que los estudiantes puedan comunicarse, trabajar y participar satisfactoriamente en la sociedad?

En este sentido, acordamos con Edgar Morin en la conveniencia de construir una “educación *situada*”, que contextualice los conocimientos sin perder de vista el “*todo*” (la sociedad global es más que el contexto local), desde una perspectiva que potencie la “conectividad” de los saberes por sobre la fragmentación, como camino para enfrentar la “complejidad” de la realidad, desde una perspectiva socio-histórica, para que los “pedazos” de conocimiento que enseña la Universidad, o las instituciones educativas en su conjunto, no oculten los auténticos problemas de todos los seres humanos. “*Hace falta reformar la educación para que la educación transforme las mentalidades*”. (Morin, 2005, p.42).

Desde esta visión, consideramos -en acuerdo con Tedesco (2003 y 2005)- que la educación del futuro debería construirse sobre la base de los siguientes tópicos fundamentales: “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”. Nuestra propuesta consiste en agregar uno más, y particularmente significativo: “aprender a emprender”, para preparar a los ciudadanos como agentes activos de la transformación de sus contextos.

De esta manera, el desafío principal de la educación está focalizado en la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás. Es decir, dueñas de sí mismas, con capacidad para conocer, comprender, emprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente, sensible y creativo en co-operación con los demás durante toda su vida.

Pero para que esto sea posible se requiere –como ya lo afirmamos- el abordaje no sólo de los saberes propios de las ciencias formales, sociales, naturales y de las humanidades, que permitan a las personas transformar y transformarse. Se requiere de aprendizajes teleológicos o finalísticos (Carneiro, 2005), que impregnen todos los campos de conocimiento de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, complementándose sinérgicamente: saberes sobre la condición humana, su riqueza y diversidad, pero también sobre su contingencia y vulnerabilidad; saberes sobre la ciudadanía, la vida en democracia, los derechos y deberes inalienables; saberes sobre la propia cultura e identidad (lengua, historia, memoria, pensamiento, literatura, artes).

Potencial formativo de los temas y temáticas transversales en la Educación Secundaria

Entre los fines y objetivos de la educación en general y de la secundaria⁶¹ en particular, se encuentra el de contribuir al desarrollo y adquisición, por parte de los estudiantes, de aquellos aprendizajes (competencias, capacidades y/o contenidos) que se consideran necesarios para el ejercicio pleno de una ciudadanía consciente de sus libertades, derechos y obligaciones y para la configuración y fortalecimiento de una sociedad democrática, justa y solidaria. Una sociedad en la cual se respete la dignidad humana de cada persona, sus derechos inalienables y el ambiente en el cual se desarrolla. Una sociedad en la que la VIDA, en todas sus manifestaciones, sea considerada un valor.

En los Diseños Curriculares vigentes -para el caso de la Provincia de Córdoba, Argentina-, dichos aprendizajes se encuentran incluidos en los que se han definido para cada uno de los espacios curriculares⁶². Asimismo, y en tanto orientadores de la propuesta formativa de cada

⁶¹ En este trabajo nos referiremos a la Educación Secundaria o Media de manera indistinta porque la entendemos, en su conjunto, como aquel eslabón del sistema dirigido al grupo de edad de 11/12 a 17/18 años.

⁶² En este artículo, se utilizará de manera genérica la categoría *espacio curricular*, que integra las de *campo*, *área* de conocimiento, materia, asignatura, entre otras. Un **espacio curricular** delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de

uno de los niveles y ciclos de la escolaridad obligatoria, definen los logros que se espera los estudiantes alcancen a través de toda su trayectoria escolar/educativa.

Pero más allá de lo prescrito por los diseños curriculares, existen emergentes: acontecimientos (hechos o sucesos relevantes), temas de actualidad (cuestiones, asuntos que captan la atención y se convierten en centro de las preocupaciones sociales) y problemáticas (conjunto de problemas propios de una determinada época, cultura o contexto) propios de los escenarios actuales que, por sus impactos, relevancia social y complejidad –en tanto exceden lo escolar, pero incluyéndolo– requieren de un abordaje integral e integrado, con perspectiva holística y bioética, y precisan del aporte conceptual y de prácticas del saber propios de los distintos espacios curriculares.

En tanto afectan a las distintas dimensiones de la vida de los sujetos (personal, familiar, comunitaria, social, política, científica, técnica, legal) todas las cuestiones susceptibles de una consideración bioética se distinguen por su carácter complejo y controversial. Sin pretensión de una clasificación exhaustiva, sino con el propósito de ilustrar la complejidad, la diversidad y la naturaleza dilemática podemos hacer referencia a:

- *Dilemas relacionados con el comienzo de la vida*, tales como control de la natalidad, fecundación y reproducción asistida, clonación, manipulación genética, esterilización, eugenesia, crecimiento demográfico, entre otros.

- *Dilemas relacionados con el desarrollo y la asistencia de la vida*, tales como ingeniería genética, proyecto genoma humano, terapia génica, experimentación con embriones, relación médico- paciente, sexualidad, experimentación con seres humanos, trasplantes de órganos, transfusiones de sangre, uso de psicofármacos para control de la conducta, ensayos clínicos, trastornos de la alimentación, distribución de los recursos para la salud, entre otros.

- *Dilemas relacionados con el final de la vida*, tales como asistencia terapéutica a enfermos terminales, cremación, muerte digna, crioconservación, aborto, eutanasia, ensañamiento terapéutico, suicidio, el sentido de la muerte y del dolor humano, entre otros.

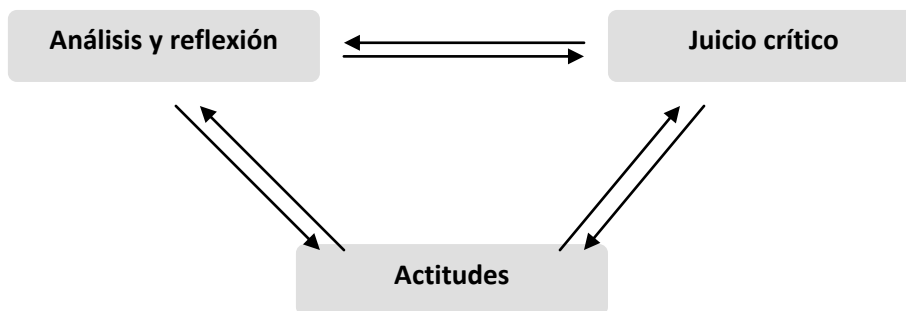
- *Dilemas relacionados con posibles impactos sobre el ambiente natural y social*, tales como uso de energías, desarrollo sostenible, efectos del consumo en el cambio climático, crecimiento de la población, distribución equitativa de recursos, entre otros.

- *Dilemas relacionados con la calidad de vida y los derechos individuales*: maltrato infantil, discriminación, violencia, trata, corrupción, obstáculos a la accesibilidad de personas con discapacidad, libertad religiosa, entre otros.

- *Dilemas relacionados con posibles impactos de las investigaciones científicas y tecnológicas*, tales como investigaciones biomédicas, investigación armamentista, avances de las nanotecnologías, investigación con células madre, vida artificial, entre otros.

Ante estas y otras cuestiones, la escuela constituye un ámbito privilegiado para promover que los estudiantes profundicen el análisis y la reflexión, desarrollen juicio crítico sobre estas realidades y sean capaces de asumir actitudes y modos de actuar basados en valores consensuados, democráticos y libremente asumidos, que transformen ese entorno que se desea mejorar.

estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011, p. 7).



A esta perspectiva bioética, que trasciende el mero entendimiento de la realidad y se orienta más bien a la comprensión transformadora de la misma, la consideramos indispensable en el abordaje de las temáticas transversales en el marco de la Transformación Curricular. Por cierto, dentro de cada espacio curricular se incluyen aprendizajes específicos vinculados directamente con temas conocidos comúnmente como de bioética; no obstante, y a los fines de destacar los aspectos innovadores de la transformación curricular que nos ocupa, planteamos desarrollar una perspectiva bioética que impregne todo el abordaje de los temas/temáticas transversales. Es allí donde se torna imprescindible el trabajo colaborativo y el compromiso de todos los actores involucrados, a fin de escrutar dichos acontecimientos y problemáticas, identificando qué comportamientos contribuyen (y cuáles no) con la mejora de las condiciones de vida de las personas en sus contextos específicos de convivencia cotidiana.

En este sentido, se pretende orientar desde la propuesta curricular la apropiación y fortalecimiento de aprendizajes estrechamente ligados con la formación ciudadana desde una perspectiva bioética, compromiso que involucra a todos los actores de la comunidad educativa y requiere de una construcción compartida, destinada a fortalecer una ciudadanía democrática activa y preocupada por el cuidado de la vida. Cuando nos referimos a ciudadanía activa, imaginamos no sólo la participación de los actores en el desarrollo de acciones para la mejora de las condiciones de vida, sino también –y con especial énfasis- en los espacios en los que se resuelven dichos cursos de acción: participar no es operar cambios que otros disponen. Participar es decidir.

Para lograr instalar esta perspectiva bioética, un lugar de privilegio son los temas y temáticas⁶³ transversales contemplados en los Diseños Curriculares: *Sexualidad Integral, Convivencia, Ambiente, Derechos Humanos, Salud; Consumo y Ciudadanía Responsable; Cooperación; Asociativismo y Solidaridad; Cultura Vial, Interculturalidad, Medios Y Tecnologías de la Información y la Comunicación; Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva.*⁶⁴

El carácter transversal de estos temas y temáticas no se refiere sólo a la relación que pueda establecerse entre cada uno de ellos y los diferentes espacios curriculares, sino que también se

⁶³ En el sentido de cuestiones parciales o focos de interés contenidos en un asunto general y, por lo tanto, amplio y abarcador.

⁶⁴ Para ampliar sobre estos temas, véase Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2013). Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la Educación Obligatoria y modalidad. Desarrollo Curricular. Córdoba. Argentina: Autor.

plasma en las conexiones que existen entre unos y otros, ya que los aprendizajes sociales y éticos con los que se relacionan configuran un marco común que los conecta íntimamente (Fernández Batanero, 2000). Al momento de operar transformaciones -ya sean en el corto, mediano o en el largo plazo- en el entorno inmediato, se requiere el suficiente dominio de dichos temas o temáticas, a fin de efectuar las mejores intervenciones posibles.

Los transversales en el marco de un currículum significativo

En el marco de una concepción del currículum como proyecto formativo, los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba (Argentina) definen el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezcan a los estudiantes en las escuelas, en tanto la sociedad las considera fundamentales para su desarrollo y su participación social. Acorde con esta intencionalidad, formulan su propuesta en términos de aprendizajes⁶⁵ para cada uno de los espacios curriculares.

Abordar entonces los transversales desde una perspectiva bioética demanda formas de comprensión profundas y pertinentes a partir de propiciar la conexión de saberes de diversas áreas y disciplinas de conocimiento, en la medida en que la cultura escolar y todos los actores institucionales se hacen cargo de aquellos emergentes y de cuestiones preocupantes y dilemáticas que atraviesan la vida escolar y social, promoviendo profundos procesos de reflexión-acción en los alumnos, con clara intencionalidad transformadora.

La presencia en el currículum de estos aprendizajes busca contribuir a la formación integral de los adolescentes y jóvenes en los ámbitos del saber, del hacer, del ser, del convivir y del emprender, con la finalidad de que sean capaces de responder críticamente a los desafíos históricos, sociales, culturales, científicos, tecnológicos y económicos de la sociedad a la que pertenecen, y de asumir un compromiso activo con el desarrollo sustentable de la provincia (Estado-Departamento) y del país en el contexto internacional. Esto se relaciona estrechamente con su constitución como sujetos políticos, capaces de responder activamente

⁶⁵ Un **aprendizaje**, como componente de la estructura del diseño curricular remite a los saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social. En su condición de orientadores y organizadores de la enseñanza, actúan como referentes de la tarea docente pues son indicativos de las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes. Los aprendizajes involucran contenidos -conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes competencias y capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Secundaria. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran el Ciclo. En este sentido, los aprendizajes -como componentes de la estructura curricular- permiten identificar los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte del estudiante, definidos en el marco de la interacción de los sujetos pedagógicos (estudiante y docente) entre sí y con los saberes, en contexto. Los contenidos involucrados en los aprendizajes esperados en cada espacio curricular deberán articularse para favorecer experiencias educativas, culturalmente situadas, que enriquezcan las trayectorias personales, escolares y sociales de los estudiantes (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011, p. 6).

a las demandas de su tiempo, así como de posicionarse ante las circunstancias, las necesidades y los problemas de la sociedad de hoy, con perspectivas de un futuro a construir.

En este sentido, y recuperando aportes de diversos autores (Gavidia, 1996; España, MEC, 1992; Martínez Pérez y Julve Negro, 1993; Weber, 2006; Ferreyra, 2009; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013) los transversales se relacionan con:

- Contenidos educativos considerados valiosos, que responden a un proyecto de sociedad y de educación.
- El tratamiento de un conjunto de elementos culturales que se distinguen por incidir en la vida de los sujetos y de la comunidad y que tienen alta incidencia en el plano emocional, intelectual y de acción ética.
- Proyectos integradores que tienen que ver con una educación en, para y desde la vida.
- Aspectos esenciales para el desarrollo de la comunidad en la que actúa la escuela y por ende de la sociedad en su conjunto.
- Aprendizajes que involucran conceptos, valores, procedimientos, actitudes, prácticas que atraviesan la propuesta curricular, vinculándose con problemáticas sociales de cada contexto escolar y comunitario.
- Ambientes integrales de formación donde los estudiantes tienen oportunidades de desarrollar sus expectativas, intereses y sensibilidades, al tiempo que construyen una actitud reflexiva y crítica frente a las diversas problemáticas sociales, políticas, económicas, culturales, naturales y tecnológicas del entorno local y global, asumen frente a ellas un posicionamiento personal y colectivo y se comprometen en acciones de participación sociocomunitaria, en la búsqueda de respuestas y soluciones.

Como venimos señalando, entonces, en los Diseños Curriculares, los aprendizajes transversales se encuentran incorporados en los diferentes espacios curriculares. Asimismo, se prescribe que cada docente –en el marco de los principios, objetivos y acuerdos establecidos en el Plan Educativo Institucional (PEI), así como de las decisiones, prioridades y contextualizaciones plasmadas en el Proyecto Curricular (PC) – deberá prever en su planificación las oportunidades que promuevan su comprensión y apropiación por parte de los estudiantes. Se entiende asimismo que, para su tratamiento, es necesario el aporte de los diferentes campos de conocimiento, así como también el reconocimiento de saberes, intereses e inquietudes de los estudiantes y sus familias, acuerdos institucionales, modos de organización y prácticas que involucren a la comunidad educativa. Por ello, el abordaje institucional de estos temas deberá ser objeto de una propuesta planificada, gestionada y evaluada en el marco del PEI con la participación conjunta de los docentes y directivos.

El abordaje de los transversales, desde una perspectiva bioética

Significa revisar la orientación, los presupuestos metodológicos y los proyectos de trabajo en las escuelas para asegurar la apropiación de conocimientos sobre estos asuntos que preocupan y ocupan a los individuos y a las comunidades, a través del ejercicio de la interpelación ética y la interpretación comprensiva de la realidad.

Requiere formular propuestas de enseñanza que, desde la reflexión, permitan a los estudiantes cuestionar visiones y situaciones naturalizadas y conciliar comprensión, juicio crítico, compromiso, construcción y acción transformadora.

Demanda trabajar en aulas innovadoras, dinámicas y cooperativas, donde los estudiantes se sientan implicados y asuman protagonismo, en el marco de propuestas que conecten con sus inquietudes cognitivas, personales y afectivas.

Como aporte al proceso de reflexión institucional puede resultar útil considerar los siguientes momentos de trabajo y alternativas para abordar las temáticas transversales desde la escuela (González Lucini, 1994; Antúnez, 1996; Yus, 1997; Ferreyra, 2009; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013):

Si bien todos los temas y/o temáticas transversales definidos deberán abordarse en la escuela en razón de responder a prescripciones de los Diseños Curriculares, los actores institucionales podrán determinar cuáles se enfatizarán por resultar más significativos para la institución educativa y su comunidad. Corresponderá entonces a la comunidad educativa interrogarse acerca de cuáles son las problemáticas institucionales, comunitarias y/o sociales que les preocupan por afectar las condiciones y calidad de vida, para lo cual se recomienda efectuar consultas a los estudiantes, las familias y a todos los actores sociales de la comunidad.

Identificar las vinculaciones de los transversales seleccionados con las finalidades formativas de la Educación Secundaria, y con los aprendizajes prescriptos en los Diseños Curriculares, determinando sus múltiples interrelaciones, así como su articulación con los objetivos, valores y acciones que sustentan el PEI, y especialmente con el PC de la escuela.

Establecer relaciones entre los aprendizajes específicos que requiere el abordaje del o los transversales asumidos y los previstos en el proyecto curricular de cada institución y, por ende, en la planificación de cada espacio curricular, identificando en cada caso aquellos aprendizajes vinculados explícitamente con aspectos bioéticos, de relevancia sensible en los contextos inmediatos de los estudiantes y de la comunidad.

Acordar en el equipo docente de qué manera se podría trabajar cada transversal, optando por una posibilidad o por una combinación de ellas.

Algunas modalidades organizativas posibles – que quedan abiertas a muchas otras que los docentes y las instituciones puedan diseñar en el marco de la autonomía escolar- podrían ser:

- Abordar los transversales en el interior de un espacio curricular, a través de actividades significativas y problematizadoras en el marco de las finalidades formativas y objetivos de aprendizajes específicos. Estas actividades se constituyen en un ámbito de experiencia sociocultural en torno al cual se organizan la enseñanza y el aprendizaje de contenidos propios del espacio curricular.
- Articular aportes de más de un espacio curricular; por ejemplo, a través de actividades en las que dos o más espacios curriculares aborden temáticas de integración que permitan vincular dos o más temas transversales desde perspectivas o planteos bioéticos.

- Diseñar Proyectos Integrales de Trabajo en el marco de espacios formativos propios de la escuela –diseñados y gestionados por los estudiantes- con la orientación de los docentes (clubes escolares, centros de actividades juveniles, clubes de ciencias y tecnología, cooperativas y/o mutuales escolares, etc.)-, o Proyectos Sociocomunitarios con intervención en el entorno de la institución educativa.

- Planificar Jornadas Escolares de Profundización Temática destinadas a abordar la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea.

De esta manera, los transversales pueden constituir una urdimbre que impregne la organización de un espacio curricular, de un campo de conocimiento o de gran parte del currículum institucional. Su tratamiento requiere de una lógica espiralada, es decir, con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses, las demandas del contexto y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar, a partir del conocimiento de los grupos de estudiantes. Se trata de promover formas crecientes de conceptualización y sensibilización sobre el tema en cuestión, evitando forzar la relación entre los contenidos curriculares y el/los transversal/es que estructuran la propuesta, y procurando que los procesos de reflexión y comprensión de la realidad tengan como propósito su transformación superadora.

En síntesis...

Convertir el trayecto de la Educación Secundaria en una experiencia sustantiva para adolescentes y jóvenes significa generar para ellos diversidad de oportunidades -de conocer, expresarse, interactuar con otros sujetos y otras culturas-, entre las cuales ocupa un lugar importante la posibilidad de vincularse con los dilemas éticos de la existencia humana en contexto y de formularse algunas preguntas fundamentales que se relacionan directamente con la vida (Segura Castillo, 2010).

En este marco de expectativas, el tratamiento de los transversales –*Ambiente, Salud, Sexualidad Integral, Convivencia, Cultura Vial, Derechos Humanos, Interculturalidad; Cooperación, Asociativismo y Solidaridad; Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva, Consumo y Ciudadanía Responsable, Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación*-no atañe sólo a la clase y a los contenidos que en ella se abordan... no pertenecen a una disciplina en particular, ni son responsabilidad de uno o algunos docentes... Todos y cada uno de los temas y temáticas transversales interpelan a la cultura institucional y al conjunto de la sociedad y como tales, son oportunidad para el desarrollo de la reflexión bioética. Un tipo de reflexión que no aspira al logro de verdades absolutas, sino al compromiso con el desarrollo y fortalecimiento de una actitud de cuestionamiento, criterioso e informado, de la realidad, en pro de la construcción de la vida como un valor a ser promovido y respetado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abel Fabre, F. (2001). *Bioética: orígenes, presente y futuro*. Madrid: Instituto Borja de Bioética y Fundación Mapfre Medicina.
- Antúnez, S. y otros (1996). *Del Proyecto educativo a la programación del aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, España: Gráo.
- Baquero Lazcano, P. y otros (2001-2003). *La mundialización en la realidad argentina*. Tomos I-II. Córdoba, Argentina: El Copista.
- Carneiro, P. (2005). *La educación, el aprendizaje y el sentido*. Presentación en Encuentro Sentidos de la educación y la cultura. Cultivar la humanidad. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Casado, M. (1998). *Bioética, derecho y sociedad*. Madrid: Trotta.
- De Lora, Pablo y Gascón, M. (2008). *Bioética: Principios, desafíos, debates*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *Informe: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*. París: Galilée.
- Escribar, A., Pérez, M. y Villarroel, R. (comps) (2004). *Bioética. Fundamentos y dimensión práctica*. Santiago: Mediterráneo.
- España, MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Batanero, J. M. (2000). *Una Escuela para Todos desde la Transversalidad: los Contenidos Transversales*. En *La Atención a las Necesidades Educativas Especiales: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 493-498). Lleida, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Ferrer, J.J. (2007). *Deber y deliberación: Una invitación a la bioética*. Mayagüez, Puerto Rico: Centro de Publicaciones Académicas Facultad de Artes y Ciencias UPR-RUM.
- Ferreyra, A. (2009). *El cooperativismo como contenido transversal en la secundaria superior*. En *Diálogos Pedagógicos*, VII (14), Córdoba, Argentina: UCC.
- Ferreyra, H. (2011). *Construir futuros posibles: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento*. En *Tiempo de Educar*, 12 (23), pp. 9-28. recuperado el 27 de abril de 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121090002.pdf>
- Ferreyra, H. (2012). *La educación: clave para el desarrollo humano. Una perspectiva desde la educación auténtica*. Bogotá: USTA (Departamento de Humanidades).
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gavidia, V. (1996). *La construcción del concepto de transversalidad*. En *Aula de Innovación Educativa*. Volumen 5, Nº 55, 71-77.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Gracia, D. (2004). *Como arqueros al blanco: Estudios de bioética*. Madrid: Triacastela.
- Jaki, S. (2006). *Fundamentos éticos de la bioética*. Madrid: Ciencia y Cultura.

- Leff, E. (1988). La incorporación de la dimensión ambiental en las ciencias sociales. En UNESCO/PNUMA. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Bogotá.
- Martínez Pérez, M. R. y Julve Negro, J. (1993). Ideas básicas sobre los ejes transversales en la enseñanza. En Revista Aula de Innovación Educativa Nº 20 [Versión electrónica]. Graó.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2013). Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la Educación Obligatoria y modalidades. Desarrollo Curricular. Córdoba, Argentina: Autor.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO-Santillana.
- Morin, E. (2005). Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Entrevista. Cuadernos de Pedagogía, 342, pp.42-46. Recuperado el 8 de octubre de 2012, de <http://www.humanizarleyendo.cl/recursos/entrevistas/morin.pdf>
- ONU (1987). Our Common Future: Brundtland Report. Recuperado el 5 de octubre de 2012, de <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Pardo, A. (2010). Cuestiones básicas de Bioética. Madrid: Rialp.
- PNUD (2011). Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos. Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Nueva York: Autor.
- Sánchez Burón, J. M. (2009). La infancia en la Sociedad del Conocimiento. En Revista CTS, 4 (11) 23-43.
- Segura Castillo, M. (2010). La bioética en los espacios de aprendencia. En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 20 (10), 1-28. Recuperado el 25 de abril de 2013, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/bioetica.pdf
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de <http://www.iipebuenosaires.org.ar/system/files/documentos/pilares-educacion-futuro.pdf>
- Tedesco, J. C. (comp.) (2005). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valls, R. (2003). Ética para la bioética, y a ratos para la política. Barcelona, España: Gedisa.
- Vidal, S. (2012). Nuevas y viejas preguntas en la educación en Bioética. En Vidal, S. (edit.) La Educación en Bioética en América Latina y el Caribe: experiencias realizadas y desafíos futuros. Uruguay: UNESCO.
- Weber, V. (2006). Clase 30. Diplomado en constructivismo y educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Yus, R (1997). Temas transversales: hacia una nueva escuela. Barcelona, España: Grao.

Texto 14: Juventud, educación y emprendimiento. Trilogía del desarrollo en tiempos de crisis: una propuesta formativa

Autores: Fontaines Ruiz, T. y Sánchez Bracho, A.

El origen del interés

“Yo estudiaré una carrera para vivir mejor... por eso iré a la universidad y cuando me gradúe podré conseguir un buen trabajo, ganaré dinero para comprarme un carro, una casa cómoda y grande, luego me casaré, tendré hijos, viajaré...”

Es común encontrar este tipo de respuestas cuando se entrevista a jóvenes de secundaria en el momento de escoger sus opciones vocacionales, así como la elección de carreras cargadas con fuerte estatus social y posibilidad de pronta libertad económica, tal es el caso de las ingenierías vinculadas a la explotación petrolera, metalúrgica, la medicina, entre otras. Desde la escuela se escuchan las aspiraciones del joven por convertirse en empleado y, en mucha menor proporción, las aspiraciones para emprender.

El joven de secundaria no le imprime fuerza a palabras como *innovar, autoempleo, emprendimiento, finanzas, gestión*. Estas palabras no son activos capitalizados en sus discursos y cómo serlo, si la escolarización de la creatividad no le da tregua a la posibilidad de independizar el pensamiento e interiorizar la conciencia productiva, como una opción de desarrollo que se puede alimentar desde temprana edad (Jiménez Silva, 2001). Evidencia de esta situación reportan Aubert, Duque, Monserrat, & Rosas (2006, p. 49) al manifestar que el “desafío de lo educativo estriba en conocer la creatividad de los productos culturales de los y las jóvenes y en promocionar su desarrollo... ya que de forma caótica... dan respuestas... a las prácticas del poder”.

Cronológicamente hablando, entre la secundaria y la universidad se vive el paso de la adolescencia a la adultez joven, y ya en estado adulto, toda vez que se ha materializado la opción universitaria, el deseo por el grado es inminente. Mientras esto sucede en los pequeños mundos humanos de cada joven, los gobiernos asumen duras batallas macro y microeconómicas para responder a los requerimientos de la población frente a la aparición de la crisis, pretendiendo honrar el contrato social Estado-Pueblo mediante la instrumentalización de políticas públicas. No obstante, la opción del endeudamiento externo que emplean los gobiernos como estrategia de batalla, pone en riesgo la calidad de vida y ulteriores estados de bienestar de la población.

Así lo demuestran los datos del Banco Mundial para el período 2008-2012, en los que países con potencialidades hacia la libertad económica manejan deudas considerables. En el caso de México, \$287.037.281.000,00; Colombia, \$76.917.593.000,00; Venezuela \$67.907.999.000,00, Sudáfrica \$113.511.876,000; India, \$334.331.023.000,00, sólo por citar a algunos (Banco Mundial, 2013). Pero este dinero, que entra vía endeudamiento, pareciera no estar dirigido a la diversificación económica ni a implementar ese círculo virtuoso ahorro-inversión-crecimiento (Sistema Económico Latinoamericano, 2003) ya que los índices de pobreza y

desigualdad social develan una leve caída, al tiempo que la Organización Internacional del Trabajo para el año 2013 sugiere la presencia de setenta y tres millones de jóvenes desempleados, junto a un lento tránsito hacia empleos catalogados como decentes, lo cual socava el crecimiento de las economías por el costo socioeconómico que trae aparejado. Se estima que el 12.6% de los jóvenes, durante este tiempo, estarán desocupados (Organización Internacional del Trabajo, 2013) y en el mejor de los casos, se verá una creciente migración hacia el trabajo informal (Kumar, 2013).

Pero, a pesar de lo poco grato de estos datos y de sus implicaciones, se registran acciones para hacerle frente al crecimiento de las desmejoras económicas y sociales que ya se perciben y otras de mayor impacto que están por venir. Por ejemplo, en África se visualizan acciones estratégicas para diversificar las opciones económicas y de empleo, impulsadas por la conciencia de los gobiernos, de allí la realización de la Cumbre de la Unión Africana cuyo lema “aceleremos la realización del potencial juvenil para un desarrollo sostenible” con base en el crecimiento de la población juvenil y cómo no obviar esta realidad, si se calcula que cerca de 200 millones de africanos están en edades que oscilan entre los 15 y 24 años (Kumar, 2013).

De igual manera aparece la iniciativa del Banco Central de Egipto de promocionar un programa de educación financiera dirigido a niños y jóvenes como producto de la reflexión generada en el marco de la crisis del 2008. La creación del instituto de la banca egipcia busca promover el acceso ciudadano a la educación financiera para apoyar una vida mejor. Entre los productos que ofrece esta iniciativa está la creación de opciones de negocios para dar aportes sustanciales a la economía. Conviene rescatar que el impulso del modelo de negocios convierte al Banco Egipcio en el eje articulador de los aportes que todo el sistema bancario hace a la iniciativa. Se prevé que el impacto en la calidad de vida será altamente favorable (Central Bank of Egypt, 2011).

En Brasil se llevó a cabo el programa Nacional de Estrategias para la Educación Financiera, cuyo objetivo central fue la formación en finanzas personales dirigida a jóvenes de educación secundaria, reportando resultados alentadores en materia de ahorro, comprensión de los productos financieros, y manejo estratégico de las finanzas. La población fue de 12000 estudiantes distribuidos en 450 escuelas, de los cuales un 49% ya estaba ahorrando (Agencia de Noticias Brasil, 2011). Estas experiencias también las percibimos en Nigeria, donde se está caminando hacia la idea de la educación financiera en la universidad, basados en el hecho de la alta renta petrolera y las altas tasas de pobreza que se registran en este país (Sunday Aide, 2012).

Como evidencia adicional, se muestra la experiencia de los Emiratos Árabes Unidos mediante el programa AKOUN encaminado a fomentar el espíritu empresarial como alternativa para el prospectivo desarrollo de la nación, mediante la articulación de esfuerzos del Consejo de Abu Dhabi para el Desarrollo Económico (ADCED) y sus socios del Fondo Khalifa. La premisa principal sugiere que la clave del crecimiento económico está en la educación empresarial de los jóvenes, en la cual participa la familia como aliada, al punto de encontrar cerca de un 68% de los estudiantes encuestados con estados de emocionalidad ante la idea de promover empresas (Abu Talib , Khelifi , Al Mansori, Ballaith , & Hableel , 2012).

Las evidencias mostradas dan testimonio del modo en que el emprender se muestra como ingrediente del despegue y diversificación creativa de la economía. Si bien para casos como Nigeria y Egipto emprender es garantía de crecimiento, también para América Latina emprender es una alternativa que -estando a la disposición de los gobiernos y las políticas públicas- está llamada a oxigenar la gestión del estado mediante el empoderamiento de la juventud, con saberes y competencias vinculadas a la producción empresarial.

Avizorando este reto para el nuevo milenio, la UNESCO (1998) prevé -en su declaración de la educación superior para el nuevo milenio, en el artículo 1- hacer de la educación un espacio para el aprendizaje permanente de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad con apertura al mundo y casados con el fortalecimiento de las capacidades endógenas. Luego, en el artículo 7, abre caminos hacia la necesidad de acercar la educación con el mundo productivo del trabajo y la satisfacción de las necesidades de la sociedad, al punto de animar la acreditación por experiencia.

Pero la tarea no ha sido fácil y aún queda mucho por hacer. Esto se percibe en el documento de la educación para la generación del bicentenario (OEI, 2008). A pesar de tener identificados los requerimientos, aún las acciones no han sido contundentes o, al menos, no han potenciado los ambientes extracurriculares que minimicen la desesperanza del que egresa de las aulas de educación técnica, o de la universitaria propiamente dicha.

Tomando conciencia de la necesidad de vincular lo educativo con lo laboral, mediante el establecimiento de la séptima meta, se reconoce la subutilización del recurso humano como resultado de la falta de relación entre la formación y los requerimientos del mercado laboral. Se busca la creación de acciones educativas coherentes con los mercados laborales con el objeto de gestar reformas dirigidas a mejores estados de calidad de vida, con indicadores de logro desafiantes para los tomadores de decisiones y los que gestionamos el currículo (OEI, 2008). Pretender que entre el 20% y 70% de los centros de formación técnico-profesional vinculen sus carreras con las competencias requeridas por el entorno laboral para el 2015 y entre el 50% y 100% para el 2021. De igual manera, suponer que entre el 30% y 70% de los estudiantes tengan contactos con el mundo empresarial mediante pasantías para el 2015, y que para este mismo año, existan entre el 30% y 60% de estudiantes con opciones de empleo de acuerdo con su formación, se constituye en un reto para los gobiernos y en la confrontación permanente con el caos que representan los altos porcentajes de desempleo que se avecina y que previamente se ha comentado.

Es de resaltar que, a pesar de la insistencia en promover la cercanía entre lo educativo y el mercado laboral, persiste la demanda por un empleo para el que egresa y para minimizar la brecha entre éste y el mercado laboral, se anima al acercamiento curricular; el informe Pisa lo revela cuando expone la necesidad de potenciar competencias científicas para garantizar éxito laboral (OCDE, 2008). Sin embargo, llama la atención que -en el marco de la vinculación educación y productividad a nivel internacional- los documentos no revelen la presencia del término emprendimiento ni la iniciativa de formación en esta dirección. Lo financiero aparece ligado a la subvención por parte de los gobiernos y a lo presupuestario, mas no a la vinculación

del estudiante con su potencial como generadores de empleos y en esa dirección se pretende vincular esta investigación.

Basado en el supuesto de que la juventud cuenta con tiempo vital y capacidades potenciales para transformar el pulso de la economía nacional e internacional, el presente estudio muestra una opción de formación de emprendedores que puede ser vinculada al nivel educativo técnico-profesional y universitario con la finalidad de promover la consolidación de competencias financieras congruentes con el deseo de emplear antes que ser empleado. La juventud está llamada a transformar y la formación debe combinarse con esa demanda mundial.

El camino hacia el emprendimiento. Una propuesta de formación

Crear, innovar, transformar, cambiar, son invitaciones permanentes que el mundo global nos hace para establecer nuevos horizontes en un tiempo donde detenerse y rendirse no es opción. La actualidad deja en evidencia cada día que estamos tendientes a la entropía y pone de manifiesto el emprender como una medida para detener este proceso. La historia de la humanidad nos da muestra de esta vinculación, se puede ver desde la invención de la rueda hasta la creación del internet. La referencia revela que el hombre ha empleado su habilidad de emprender para transformar su realidad, ganar calidad de vida, al tiempo que sistematiza lo que hace y logra obtener mayor productividad y rentabilidad en sus acciones.

En esta línea de acción se rescata el papel preponderante que guarda la formación para el emprendimiento, no como un acto de domesticación de la creatividad, sino como una alternativa que consolida las competencias necesarias para garantizar con éxito la materialización de emprendimientos que gozan de rentabilidad y posicionamiento en un mercado cada vez más global y competitivo. Justamente es esta característica la que le imprime mayor relevancia a la idea de formar, ya que los mercados en nombre de la competitividad asumen comportamientos voraces que exigen estrategias eficaces para mantener en pie una iniciativa empresarial.

De acuerdo con los argumentos anteriores, la propuesta de formar emprendedores encuentra vigencia y viabilidad en un espacio y tiempo que demanda inversión en emprendimiento y emprendedores en quien invertir, ideas y sujetos capaces de afrontar la adversidad y confrontar al mercado con propuestas creativas llamadas a provocar respuestas coherentes con el sentir social. Esta visión supone generar un mecanismo de cogestión económica que coadyuve con el desarrollo local, regional y nacional generando posibilidades de emplear a otros bajo la mirada de la incubación de talentos para la posterior siembra empresarial.

Como se podrá percibir, no sólo se busca fomentar la adquisición de saberes orientados sólo a la dimensión del cómo hacer, también se fomenta esa actitud crítica y reflexiva que desde el locus de control interno motoriza la creencia de que se es capaz de transformar en la medida que transformamos el espacio vital que nos rodea mediante la inclusión de opciones productivas que lleven el signo de lo participativo y competitivo como eje transversal de su existencia, para ello se parte del fomento de autoeficacia o creencia en las capacidades

(Bandura, 1997)(Lefrançois, 2001) (Prieto Navarro, 2007), (Martínez, 2004) y la resiliencia (Flores Millavares & Grané Ortega, 2012)(Schneider S, 2007).

La Propuesta: Programa de Formación de Emprendedores

El programa de formación, tal como se visualiza en el gráfico 1, se apoya en el supuesto de que el emprendimiento es el resultado del equilibrio subyacente entre dos tipos de competencias: las de orden administrativo-financiero y las de orden personal. Las primeras están vinculadas con el manejo material del emprendimiento, es decir, lo concerniente a productos, mercados, clientes, costos, entre otros aspectos que se pudieran amalgamar bajo la idea de gestión del emprendimiento. Las competencias personales o cognitivo-afectivas se asocian con el manejo de ideas de eficacia personal del sujeto y las de afrontamiento ante la adversidad, condiciones necesarias para afrontar la complejidad del mercado y el proceso de posicionamiento del producto generado del emprendimiento. Estas competencias tienen un comportamiento análogo a la base del iceberg, no se ven, pero motorizan la energía requerida para poder implementar un modelo de gestión.

Nótese que la idea de la formación propuesta tiene un doble núcleo interdependiente de cuya interacción se construye el capital de gestión requerido para impulsar el emprendimiento. Por tanto, toda acción que pretenda formar emprendedores debe amalgamarlas para garantizar que la inversión material no se diluya en la desesperanza generada por la tensión del mercado.



Gráfico 1. Estructura de la formación de emprendedores

Objetivos estratégicos del plan de formación

- Generar ideas de eficacia personal y laboral asociadas al emprendimiento.
- Fortalecer el afrontamiento psicosocial ante la variabilidad del mercado objeto del emprendimiento.
- Consolidar competencias financieras aplicables al proceso de emprendimiento.
- Comprender el comportamiento diferencial del mercado objeto del emprendimiento y los modos de inserción del producto.
- Ejecutar herramientas vinculadas a la gestión de emprendimiento.

- Establecer la co-responsabilidad vinculada al desarrollo social que tiene el emprendimiento.

Estructura y dinámica de la formación

Como se ha indicado, la formación se sostiene sobre la base de dos grandes segmentos que se materializan en cinco módulos curriculares desarrollados durante 80 horas, interconectados bajo la filosofía de la transversalidad, encarnada en el eje del afrontamiento psicosocial durante el ciclo del emprendimiento. Esta estructuración obedece a la idea de que las tensiones generadas a lo largo del ciclo de emprendimiento deben ser afrontadas bajo un esquema de resiliencia y autoeficacia, en el cual el emprendedor sienta que pueda apoyarse en sus competencias para responder a la variabilidad del mercado. Para ello, cada módulo debe dedicar espacios para potenciar esquemas de respuesta ante situaciones inesperadas y de cambio súbito, en aras de que se pueda garantizar la estabilidad y adecuación del emprendimiento a lo largo de su ciclo vital teniendo especial atención en su etapa de iniciación considerada de mayor fragilidad y vulnerabilidad. En atención a lo señalado, a continuación se expone la estructura curricular de formación (ver cuadro 1).

Como se puede percibir, la oferta de formación que se presenta rescata los elementos necesarios para establecer el arranque del emprendedor y su densidad curricular es compatible con las dictadas en múltiples universidades (ver: Ruiz, 2012). Se propone un diseño flexible que puede vincularse a cualquier programa que las instituciones puedan llevar a cabo en aras de potenciar el sentido emprendedor. Como lo manifiesta Calzada (2012), hoy el emprendimiento es imprescindible. La capacidad de investigación con la que cuentan los jóvenes avizora horizontes económicos diversos. Sólo hace falta ponerle energía a la capacidad y justamente de eso se trata la formación. Rubio Gil (2012) alerta acerca de que la juventud cuenta con recursos nuevos que afectan positivamente el emprendimiento: educación, nuevas formas de acceso al capital fijo, habilidades con la tecnología y entre otras, las reputadas redes sociales al servicio del posicionamiento.

Cuadro 1. Estructura del proceso de formación.

Orden	Módulo	Competencias esperadas	Sinóptico	Tiempo
1	Emprendedor: Emociones y Pensamientos	Identificar el proceso de formación de las ideas de efectividad personal y laboral.	El desarrollo del módulo está vinculado con el reconocimiento del emprendedor como una persona capaz de generar y creer en sus ideas de producción, al tiempo que es capaz de afrontar de modo creativo la variabilidad del contexto extrayendo de él posibilidades de desarrollo. Se tocan las dimensiones constitutivas de la autoeficacia y la Resiliencia teniendo como referencia su adaptabilidad al contexto del emprendimiento.	12 horas
		Comprender el efecto que sobre el emprendimiento tienen los bloqueos cognitivos		
		Establecer mecanismos de afrontamiento ante la adversidad.		
		Identificar el papel del humor y la creatividad en el proceso de emprendimiento.		
		Asumir la responsabilidad personal de los marcos cognitivos y afectivos		
2	El Proyecto de emprendimiento	Identificar el ciclo vital del proceso de emprendimiento	La idea es establecer el ciclo vital del proceso de emprendimiento y cuáles son los puntos álgidos en cada uno de ellos, al tiempo que se hace especial énfasis en el inicio del mismo al generar mecanismos para detectar necesidades de emprendimiento, oportunidades de negocios a la luz de los cuales se procede a establecer autoevaluación de la idea de emprendimiento en relación con su factibilidad.	12
		Diagnosticar las necesidades de emprendimiento.		
		Caracterizar una oportunidad de emprendimiento.		
		Establecer la factibilidad de una idea de emprendimiento		
		Autoevaluar la idea de emprendimiento		
Orden	Módulo	Competencias esperadas	Sinóptico	Tiempo
3	El emprendimiento y el mercado	Identificar el comportamiento del mercado	Se pretende adquirir las competencias para realizar un estudio del mercado objeto del emprendimiento. En tal sentido se desarrollan los elementos de una investigación de mercado y de posicionamiento de marca, así como la identificación y control de aquellos elementos que generan riesgo en el mercado.	20
		Establecer un plan de mercado		
		Generar mecanismos de posicionamiento en el mercado		
		Identificar la ventaja competitiva del producto del emprendimiento.		
		Desarrollar acciones asociadas a la investigación de mercado		
		Identificar los actores del mercado y su interacción		
		Seleccionar el modelo de negocio ajustado al emprendimiento.	Se pretende abordar conocimientos contables que permitan establecer una valoración económica del	20
		Establecer una planificación financiera		

4	Emprendimiento: finanzas y sistema de negocio	Establecer la factibilidad financiera del emprendimiento.	emprendimiento al tiempo en aras de producir el plan financiero y la agenda de negocio requerida para la posterior implementación del emprendimiento.	
		Identificar el ciclo financiero del emprendimiento		
		Producir una agenda de negocios		
5	Herramientas de gestión de emprendimientos	Prever condiciones para la implementación de emprendimientos	Se debaten conceptos de la gerencia aplicados a los sistemas de gestión de emprendimientos con la finalidad de adquirir los insumos para implementar y evaluar el emprendimiento de cara a los objetivos planificados y de cara a los resultados propiciar los mecanismos de retroalimentación pertinentes.	16
		Identificar los modos de evaluación de procesos de emprendimientos		
		Estimar el impacto del emprendimiento		
		Generar mecanismos de retroalimentación en la planificación de emprendimientos		

A modo de cierre, es necesario reconocer que -frente a la dinámica mundial- la educación debe re-asumir su vocación mediadora del desarrollo a través de una formación que de respuestas a las demandas sociales. El carácter meramente estadístico de las funciones educativas debe darle paso al carácter instrumental que transforma y renueva la opción de desarrollo para países que tradicionalmente han sido golpeados por las consecuencias del comportamiento económico de las grandes potencias. Intento revelar que, mientras se planteen metas y no se casen con acciones que articulen el entorno con la vivencia intraescolar, la formación seguirá siendo endogámica y el llamado a la significación y contextualización quedará en la esfera académica. Mientras tanto, el tiempo sigue pasando y la desesperanza se apodera de la juventud.

Hoy el llamado es a aprovechar el episodio de caos que alertan los organismos internacionales y, en medio de la desesperanza que pudiera causar la improductividad a nivel del empleo para nuestra juventud, enlazar opciones emprendedoras que –pese a la infelicidad del desempleo- promuevan horizontes de libertad económica -como lo revelan los hallazgos de Hinojosa Martínez & Albornoz Pardo (2013, pp. 84-85)- y se constituyen en una oportunidad. En tal sentido, el emprender pasa a ser un puente entre la educación y el desarrollo, permitiendo potenciar no sólo las competencias a favor del despegue económico, sino también las condiciones de posibilidad para ser cada vez más y mejor.

BIBLOGRAFÍA

- Abu Talib , M., Khelifi , A., Al Mansori, F., Ballaith , Z., & Hableel , E. (7-8 de June de 2012). INNOVATIVE USE OF IT APPLICATIONS FOR TEACHING ENTREPRENEURSHIP TO YOUTH: UAE CASE STUDY. European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems , 485-497.
- Agencia de Noticias Brasil. (09 de 5 de 2011). Educação financeira já mostra resultados e pode ajudar no combate à inflação. Retrieved 12 de 4 de 2013 from Portal del Gobierno Brasileiro:
<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/09/educacao-financeira-ja-mostra-resultados-e-pode-ajudar-no-combate-a-inflacao>
- Aubert, A., Duque, E., Monserrat, F., & Rosas, V. (2006). Dialogar y transformar: pedagogías críticas del siglo XXI (2da. Edición ed.). España: Grao.
- Banco Mundial;. (2013). From
<http://databank.bancomundial.org/data/views/reports/tableview.aspx>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. (Freeman, Ed.) New York.
- Calzada, B. (2012). El emprendimiento en España. Una persepectiva histórica. (M. Medrano, Ed.) Revista de estudios de juventud, 12 (99), 15-22.
- Central Bank of Egypt. (2011). Central Bank of Egypt . Retrieved 13 de 04 de 2013 from Egyptian Bank Institute: HYPERLINK
<http://http://www.ebi.gov.eg/Pages/ContentPage.aspx?ID=121>
- Flores Millavares, A., & Grané Ortega, J. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. España: Narcea Ediciones.
- Hinojosa Martínez, S., & Albornoz Pardo, C. (2013). Ganas de emprender y felicidad: un estudio exploratorio a partir del global entrepreneurship Monitor en Chile. Journal of Technology Management & Innovation, 8 (1), 76-89.
- Jiménez Silva, M. (2001). Eficiencia Terminal: Resultado de un proceso de multiples atravesamientos. In R. Sánchez Puentes, & M. Arredondo Galván, Pensar en el Postgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM. México, Distrito Federal: Plaza y Valdes.
- Kumar, R. (26 de 03 de 2013). Para los jóvenes africanos, lo normal son los trabajos del sector informal. Blogs.worldbank.org , p. 1.
- Lefrançois, G. (2001). El ciclo de la vida. México: Thompson.
- Martínez, I. (2004). Autoeficacia aplicada al trabajo y las organizaciones. In M. Salanova, I. Martínez, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens, & S. García-Renedo, Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia (pp. 178-186). España: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- OCDE. (2008). Informe Pisa 2006. Competencias cietníficas pra el mundo de mañana. (Santillana, Ed.) MADRID.
- OEI. (2008). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Ediciones OEI.
- Organización Internacional del Trabajo. (2013). Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013. Ginebra: Oficina Inernacional del Trabajo.
- Prieto Navarro, L. (2007). Autoeficacia percibida del profesor. España: Narcea Ediciones.

- Rubio Gil, Á. (2012). Juventud, emprendimiento y desarrollo: Nuevos nichos de mercado y yacimientos de empleos. (M. Medrano , Ed.) Revista de Estudios de Juventud, 12 (99), 35-51.
- Ruiz, A. (2012). Aprende a emprender: universidad y emprendimiento. (M. Medrano, Ed.) Revista de estudios de juventud , 69-88.
- Schneider S, B. (2007). Resiliencia. Colombia: Grupo editorial Norma.
- Sistema Económico Latinoamericano. (2003). América Latina y el Caribe: flujos financieros, inversión y deuda externa. prioridades de la Región. XXIX Reunión Ordinaria del Consejo Latinoamericano . Caracas: SELA.
- Sunday Aide, O. (2012). Entrepreneurship Education in Nigeria. Journal of Education and Practice, 3 (14), 78-82.
- UNESCO. (09 de Octubre de 1998). UNESCO. Retrieved 19 de 04 de 2013 from CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción:
- www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Texto 15: La educación del futuro: la clave de la orientación escolar

Autor: Britos, Gerardo

INTRODUCCIÓN

Nos cuesta pensar en el futuro. El presente suele atraparnos por innumerables cuestiones: las supuestas urgencias, el aplicacionismo de soluciones inmediatas, la vorágine de querer resolver diversas situaciones que en lo educativo se transforma en una especie de esquizofrenia escolar: por un lado queremos una educación distinta, pero -por el otro- no nos animamos a pensar más allá de lo que realmente atraviesa nuestras prácticas. Cuando observamos la posibilidad de pensar el futuro, normalmente lo hacemos desde el hoy y esto puede jugaros un error de percepción: si hoy nos cuesta “sobrevivir” en una institución educativa, imaginémonos lo que podrá ser hasta 2030.

Es que, muchas veces, la lógica causal no se utiliza de manera positiva, sino para presagiar la hecatombe educacional y sobre todo, de la escuela. Quedarnos con este error de percepción nos impide, en general, poder elevar la mirada más allá de las pequeñeces cotidianas y de los malos augurios que, aún entre docentes, suelen circular por las instituciones. Mirar el futuro no es ser ingenuos. Sabemos que toda transformación educativa supone una transformación mental y que, como tal, esta transformación es muy lenta y no puede ser pensada solo a partir de una reforma curricular ni mucho menos con el cambio de perspectiva en la cuestión de contenidos académicos.

Es fundamental comprender que la posibilidad de pensar el futuro de nuestras prácticas educativas implica animarse a repensar a qué sujetos estaremos llevando nuestra propuesta, bajo qué condiciones se estarán realizando y, sobre todo qué tipo de persona se esperará que haga la tarea docente. Porque no podemos permanecer con la creencia de que los modelos docentes no cambiarán de acá a unos 20 años, cuando vemos su continua mutación en las aulas actuales. Pensar el futuro de la educación implica, entonces, elevarse sobre los supuestos “huesos secos” que quedan de la tragedia educativa para poder marcar algunas orientaciones que nos permitan dar respuestas a los jóvenes del 2030.

No todo está perdido...

En primer lugar, lo que podemos ver en la actualidad es que no es cierto que nada se esté haciendo bien. En realidad, es importante que la comunicación efectiva de prácticas educativas superadoras avance en la red de creatividad que muchos docentes realizan diariamente en sus aulas o instituciones. En general, crear espacios para socializar prácticas superadoras sería urgente si queremos animarnos a pensar el futuro de la educación, por lo menos como un agente movilizador para los que intentamos reflexionar acerca de esta problemática.

Otro aspecto superador que deberíamos buscar para lanzarnos a pensar el futuro es la falsa imagen de que los jóvenes no quieren saber nada, que no les interesa nada. En este aspecto cabe refutar esta afirmación ya que, si nos fijamos en la cantidad de jóvenes que frecuentan

ámbitos informales de educación (clubes, talleres de arte, incluso maestros particulares), el panorama no es desalentador. Tal vez no buscan ya los mismos formatos ni las mismas relaciones vinculares que la escuela del siglo XIX instauró como verdades absolutas. En definitiva, los adolescentes siguen siendo curiosos y críticos porque psicológicamente están en ese momento de la existencia en que preguntarse no es una cuestión académica sino existencial. Y, por lo tanto, el conocimiento no es para ellos algo que no importe; simplemente importan otros conocimientos u otras prácticas que implican una mayor adquisición de la cultura en la cual despliegan su actividad cotidiana.

Conocer esas culturas juveniles es, sobre todo, tratar de darles la palabra, escucharlos -no en el sentido de ver como manipular sus intereses para que coincidan con los nuestros, sino ayudarlos a comprender cada vez más la complejidad y ofertas que ofrece el mundo contemporáneo-. Es importante que quienes hemos sido jóvenes en otras épocas no sigamos hablando de lo mismo que nos motivaba hace dos décadas, sino animarnos a mirar sus propios mundos para ver en qué andan sus intereses. Esto es básico para poder descubrir claves de acción hacia el futuro.

Como base para superar esta imagen negativa de la realidad social y juvenil sería importante señalar que muchas de nuestras prácticas no son distintas por falta de ideas, sino por falta de mirada positiva del lugar hacia dónde vamos. En este sentido, muchas de nuestras propuestas de enseñanza no salen bien porque “es difícil superar ciertas inercias y porque la máquina de impedir se pone en marcha. Hay gente que tiene la piel y condición mental hipopotámica, y no está en nosotros cambiarla. Pues, a mal viento, buena cara, y vamos por la próxima, porque ser creativos es darse permisos” (Ottobre & Temporelli, 2010, págs. 19-20).

Los jóvenes a los cuales enseñaremos

¿Cómo serán nuestros jóvenes del 2030? Imaginemos una línea progresiva, una especie de línea según sus características actuales y animémonos a pensar otras realidades. Creo que tres características pueden ser las sobresalientes de los adolescentes del futuro que estarán en el nivel secundario y a los cuales deberemos enseñar:

1- Tendrán diversas formas de comunicarse y se alejarán cada vez más del patrón de las reglas actuales de formalidad. La comunicación bajo la mediación de un recurso tecnológico será parte de su propio desarrollo y, en este aspecto, no podrán sino acceder a una comprensión mediada por estos recursos. No comprenderán el lenguaje académico sin la necesidad de una verdadera transposición didáctica. Aquí tendrá una importancia fundamental la formación epistemológica de los docentes para no violentar las teorías o conceptos de cada ciencia a la hora de su transmisión. Los docentes del futuro deberán crecer en habilidades de diálogo, porque será lo que más falte y por eso dialogar, debatir, expresar cara a cara ideas o sentimientos se convertirá en una novedad académica. La expresión verbal volverá a ser la reina de la expresividad. Debemos volver a formarnos en la capacidad para poder narrar, contar, admirar con el lenguaje humano, porque es el que se necesitará como novedad en un mundo tecnologizado y mediatizado.

2- Los adolescentes del 2030 estarán atravesados por cantidad de modos de relación social. La pluralidad ya no será una cuestión de debate, será una situación cotidiana. La información llegará a niveles increíbles de velocidad y volumen y, por ello, los adolescentes del futuro no podrán identificar claves de verdad. Serán menos críticos que los actuales, pero tendrán a su alcance la posibilidad de recurrir a innumerables modos de entender la realidad propia y social. La democratización del conocimiento habrá llegado a su plenitud, pero la falta de discusión, de debate, de búsqueda consciente de la objetividad hará que todo sea “relativo” y por ende, no habrá claridad sobre las potencialidades reales del conocimiento. En este aspecto, los docentes de ese tiempo deberán -como nunca- animarse a plantear posibles formas de verdad, analizar con ellos las ideologías subyacentes en la información que se transmite pero, sobre todo, ayudarlos a disentir sin por ello volverse intolerantes.

3- Conocerán de otra forma. Esto quiere decir que los adolescentes de ese futuro tendrán claro que el desarrollo cognitivo no pasa por acciones rutinarias escolares. Serán conscientes de que el aprendizaje supera ampliamente la actividad áulica y, sobre todo, que dichas actividades no son sino una porción del inmenso universo al que pueden acceder. En este sentido urgirá en los docentes cambiar la mentalidad cuantitativa por una mentalidad cualitativa. Deberán dejar de pensar cuánto aprendió un alumno para poder posicionarse en qué está aprendiendo. En líneas generales, los sistemas educativos deberán animarse a pensar más en los procesos cognitivos que subyacen en la acción de aprender.

La orientación escolar: actitud frente al conocimiento y los sujetos

Toda acción educativa es orientadora. La orientación escolar específica implica animarse a repensar cómo hacemos para que los alumnos se incorporen a la dinámica y exigencia escolar. Es fundamental contar con un espacio para poder hacerse cargo de dichos desafíos. Aprender a aprender, aprender a investigar, aprender a pensar, aprender a resolver situaciones problemáticas, aprender a construir conceptos, parecen ser los desafíos que enfrentarán los docentes. En este aspecto hablamos de una orientación escolar, es decir, una ayuda para que los alumnos se inserten en la institución escolar, con el objeto de que la escuela no se convierta en causa de fracaso sino de ampliación de nuevas posibilidades en el uso de herramientas que, fuera de ella, se dan por supuestas y nadie enseña. Lo definitorio de esta orientación escolar sería pues, no dejar de crear, de inventar formas que ayuden a que las instituciones educativas sigan siendo formadoras. (Rascován, 2013).

Enseñar se convierte así en una tarea más compleja que transmitir contenidos. Se trata -en palabras de David Perkins- de un “juego completo”. “Un juego completo es por lo general alguna clase de indagación o desempeño en un sentido amplio. Implica la resolución de problemas, la explicación, la argumentación, la recolección de pruebas, una estrategia, una habilidad (...) nunca se trata solo de los contenidos. Los alumnos tratan de mejorar el hacer algo.” (Perkins, 2010, pág. 52). Esta visión de una educación para la comprensión, para la acción, para la mirada holística sería una de las claves para poder enseñar a alumnos del 2030, quienes –evidentemente- encontrarán en estas estrategias la “novedad” necesaria para poder querer aprender.

Otro elemento clave de la orientación escolar hacia el 2030 será la orientación vocacional o profesional. La escuela, para ello, debe comprender su misión, su función y, además, su importancia en la creación de subjetividad vocacional. En la escuela se aprende también a ser, es decir, a saber decidir, y esta será una habilidad totalmente fundamental para un futuro en el que las posibilidades de elección serán cada vez más amplias y desconcertantes para los adolescentes. La escuela tiene que tener presente que su función se orienta a “la promoción de aprendizajes de los alumnos centrados en el conocimiento progresivo de sí mismos, ordenando sus necesidades e intereses, reconociendo la influencia de los demás, conocimientos y ensayos sobre distintos roles sociales y laborales” (Krichesky, 2006, págs. 49-50). En este sentido, la orientación vocacional se manifiesta como un ámbito preciado para poder implementar el interés por el conocimiento social, por la propia subjetividad e –incluso– por el conocimiento de la realidad económica de nuestro país.

La Orientación Escolar, entonces, sería un eje clave para poder establecer verdaderas estrategias de intervención a futuro animándonos a pensar la escuela como un espacio de aprendizaje de herramientas cognitivas y de elección. Todo ello implica un cambio mental y de representaciones mentales que los docentes debemos animarnos a realizar.

La orientación escolar es un proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la comprensión y dirección de sí mismos, necesarias para conseguir una adaptación máxima a la escuela, el hogar y la comunidad. Para alcanzar este objetivo, el programa escolar de orientación debe incluir el estudio sistemático y completo de sus alumnos; proporcionarles una amplia variedad de información acerca de sí mismos y de sus oportunidades educacionales, profesionales y sociales; ofrecerles la oportunidad de recibir ayuda individual a través del asesoramiento; y prestar servicios de carácter informativo, formativo e indagatorio, al personal de la escuela, a los padres y a los organismos oficiales de la comunidad con el objeto de auxiliarles en la tarea de satisfacer las necesidades de estos alumnos. En la actualidad, la orientación puede ser considerada como una síntesis de muchos servicios y funciones. Estos servicios y funciones son importantes desde el principio hasta el fin de la experiencia escolar del estudiante; pero la importancia concedida a cada uno de ellos variará a medida que varíen las necesidades del estudiante.

Según Frank W. Miller, los principios generales de la orientación son siete:

1. La orientación es para todos los alumnos.
2. La orientación es para los alumnos de todas las edades.
3. La orientación debe abarcar todos los aspectos del desarrollo del alumno.
4. La orientación alienta el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
5. La orientación debe ser una tarea cooperativa en la que se comprometan el alumno, el padre, el profesor, el director y el orientador.
6. La orientación debe ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación.
7. La orientación debe ser responsable ante el individuo y la sociedad.

Hoy, la Orientación Escolar, nos enfrenta a diversos desafíos y nuevas actividades, además de "obligarnos" a reconceptualizar nuestro rol e identidad profesional. (Miller, 1979). Hay un elemento clave con respecto a la idea de Orientación, que se relaciona con la cuestión de

cambiar el paradigma de intervención por el de acompañamiento. En este aspecto siempre se ha visto la tarea de los equipos de orientación como generadores de intervenciones que, sin dejar de ser significativas, ponen como centro del protagonismo la “técnica” por sobre la formación. Este esquema de las formas de orientación ha llevado a crear la idea de que la Orientación escolar está para generar solamente instrumentos de capacitación o validación de prácticas educativas. En la actualidad debemos intentar ampliar esta mirada. El acompañamiento debe ser el centro de nuestra práctica orientadora. En palabras de Rascován: “Decimos acompañamiento como algo opuesto al concepto de tutelaje, pero en sintonía con otras nociones como las de autoridad, presencia, confianza, escucha, habilitación, transmisión” (Rascován, 2013, pág. 205).

En un futuro no muy lejano, la escuela deberá darle un nuevo lugar a la Orientación Escolar como un modo de cuidar a sus alumnos. Un modo en el que los diversos equipos interdisciplinarios puedan acompañar y no obstruir el desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

¿Qué implicaría, entonces, incluir una verdadera Orientación Escolar en la agenda de una educación para el futuro? Implicaría revitalizar prácticas que ya se están institucionalizando, como son -por ejemplo- los diversos sistemas de tutoría. Pero, sobre todo, implicaría un “hacerse cargo” de las diversas demandas que los actores escolares realizan sobre las prácticas institucionales. Para una educación que mira hacia el futuro, la Orientación Escolar se convierte en uno de los elementos claves de “humanización” de la vida escolar. Y la “humanización” será -sin lugar a dudas- uno de los grandes aportes de la escuela a una sociedad cada vez más “tecnocrática”.

Ser docentes significativos

No podemos dejar de lado la importancia del rol docente para hacer frente a los desafíos del 2030. En líneas generales, creo que los docentes deberíamos volver a ser significativos. ¿Qué significa esto? Un docente significativo es aquel que se compromete realmente en la escucha atenta de lo que pasa, no con mirada prejuiciosa o derrotista, sino con una mirada capaz de sacar a luz las propias fortalezas de los nuevos tiempos. Un docente significativo cumple la función de potencializar las fortalezas, que los adolescentes ya tienen, y brinda buenos desafíos para que hagan activa dichas potencialidades (Ottobre & Temporelli, 2010).

Ser significativos en el 2030 será, antes que nada:

a) Animarse a orientar, acompañar y no obstruir procesos de construcción subjetiva y cognitiva. El docente va a tener que pensar formas de acercamiento a los alumnos basadas, sobre todo, en el afecto sincero, la valoración positiva del otro y sobre todo con una amplia capacidad para poder dialogar en serio, o sea escuchando y no manipulando la opinión del alumno (Abramowsky, 2010.)

b) Conocer el origen de los procesos de conocimiento. Es decir, explicar cómo lograr determinadas habilidades cognitivas y de elección. Se trata de enseñar a descubrir el juego

oculto que existe en el modo de aprender (Perkins, 2010). Un docente será significativo en el futuro si muestra cómo él mismo adquirió y comprendió lo que intenta enseñar. También será fundamental saber el origen y el porqué de la propuesta y los contenidos que trata de transmitir.

c) Crecer en el diálogo real con la cultura juvenil, analizando las posibilidades y lógicas propias para poder animarse a hablar el mismo lenguaje simbólico de los jóvenes y descubrir en ellos sus intereses y necesidades reales.

Algunas propuestas de cambio

Todo lo anteriormente señalado implica también algunas ideas para concretar la orientación educativa.

Una propuesta puede ser animarse a generar espacios durante el dictado de clases para realizar un proceso de metacognición. Esto implica que alumnos y docentes, a la hora de planificar el desarrollo de sus asignaturas, dediquen espacios para poder pensar juntos los procesos de aprendizaje. Esto permitiría superar la idea de evaluación equivalente a examen. La metacognición es una habilidad básica para el nivel secundario, ya que permite a cada uno ser consciente de los procesos reales de aprendizaje.

Otra propuesta interesante corresponde a la posibilidad de que los alumnos puedan ir accediendo progresivamente a realizar ellos mismos un plan curricular. Elegir asignaturas, materias o talleres implicaría una buena posibilidad para despertar motivación e intereses escolares. Generar esto sería cambiar de raíz nuestra idea curricular de un mismo recorrido para todos. Sería un verdadero desafío para el 2030 realizar un diseño curricular mucho más flexible no solo para los docentes, sino sobre todo para los alumnos.

Es también significativo que en los profesorado se incorpore una mayor formación en cuanto a procesos cognitivos de acuerdo con la disciplina o ciencia que se intenta enseñar. De esta forma, los docentes podrían no solo saber cómo enseñar los contenidos, sino también cómo generar un desarrollo cognitivo acorde al proceso de crecimiento de sus alumnos.

Uno de los mayores desafíos áulicos podría ser el de evitar dar la misma clase para todos. Sería muy interesante aplicar la idea de poder dar diversas formas de acceso al conocimiento. En este sentido se podría llegar a brindar alternativas de actividades e incluso de evaluaciones de acuerdo con los intereses de los alumnos luego de un acercamiento general dado por el docente. Esta didáctica de la diversidad permitiría evitar la idea de homogeneidad de los alumnos en una sociedad cada vez más plural.

Otra propuesta sería crear el Departamento de Orientación Educativa. Este no se iguala al gabinete psicopedagógico, sino que tendría la función de analizar, reflexionar y discutir sobre las intervenciones posibles para que docentes y alumnos accedan a prácticas más acordes a la realidad socio – cultural. Este equipo debería ocuparse no solo de la formación y capacitación docente, sino que también debería animarse a promover estrategias didácticas para las diversas disciplinas con el objeto de hacer posible cada vez más el acceso al conocimiento de

los alumnos. Sería el encargado de promover la metacognición necesaria para poder hacer más consciente las prácticas educativas.

A modo de conclusión

Pensar escenarios de futuro tal vez sea un ejercicio que algunos planteen como innecesario. Sin embargo, la educación -por dar respuestas a problemáticas siempre actuales- pierde la posibilidad de adelantarse a los tiempos. Y esa lógica de prevenir siempre será un modo de ejercitar la creatividad. Cuando uno piensa en un tiempo no tan lejano, como es el caso del 2030, debe intentar salirse de lógicas derrotistas y pesimistas. Se debe elevar la mirada, confiar, volver a pensar las fortalezas que se vislumbran en las búsquedas actuales pero, sobre todo, animarse a cambiar estructuras personales de las prácticas escolares y sus actores. Pasar de una mirada normativa, cuantitativa, basada en el déficit, para poder tener una mirada más comprensiva, cualitativa, basada en las potencialidades de los sujetos que intervienen en el hecho educativo.

Más que nunca, la Orientación Escolar tiene que ser un proceso interdisciplinario que invite a los alumnos a crecer desde sus potencialidades para poder elaborar conscientemente sus aprendizajes y, sobre todo, sus elecciones subjetivas con respecto a su vocación. Así, la escuela del 2030 deberá tener como lema central la curiosidad y la incertidumbre, ya que sin ellas no hay progreso cognitivo ni mucho menos reflexión sobre la propia vida (Valdez, 2000). Las preguntas serán en aquel momento claves para seguir desafiando a los adolescentes a aprender y a saber por qué aprenden lo que aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M. (2006). *Proyectos de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, F. W. (1979). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español, S.A.
- Ottobre, S., & Temporelli, W. (2010). *¡Profe, no tengamos recreo!* Buenos Aires: La Crujía.
- Perkins. (2010). *El Aprendizaje Pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Rascován, S. (2013). *Las Prácticas de la Orientación Educativa*. En D. Korienfeld, D. Levy, & S. Rascován, *Entre adolescentes y adultos en la escuela* (pág. Capítulo 7). Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2011). *Los Jóvenes y el Futuro*. Buenos Aires: Novedu.
- Valdez, D. (2000). *Relaciones Interpersonales y Práctica Comunicativa en el contexto escolar*. En C. Chardón, *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.

Texto 16: La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y del aprendizaje en una sociedad compleja. Una mirada sociológica ⁶⁶

Autor: Kerz, Jorge

INTRODUCCIÓN

La forma de organización escolar, la idea tradicional de conocimiento, las prácticas de enseñanza y de evaluación, o la dificultad de adecuación a los cambios (sociales, económicos y culturales) acontecidos en la sociedad, son aspectos que hacen de la escuela un ámbito complicado, a veces conflictivo, inadecuado -en muchos aspectos- y en parte ausente de entusiasmo, con situaciones carentes de perspectivas y en búsquedas de nuevos sentidos (Chiachio y otros. 2009, Sagastizábal y otros. 2009). Las manifestaciones o indicadores que suelen visualizarse en referencia a estos problemas se vinculan, por ejemplo, con el denominado fracaso de alumnos en la escuela secundaria, en el malestar e insatisfacción docente o en el “alejamiento” de los padres de la escuela.

Muchos hablan del proceso de deterioro del nivel secundario (Reyes Juárez, 2009:60, Obiols y otro, 1997:185, Sandoval, 2002:148) y de la necesidad de renovar compromisos entre autoridades, docentes y padres de alumnos, aunque replantear la escolaridad media (y la escuela en general) teniendo en cuenta los modos en cómo se fue estructurando la sociedad actual, requiere de disposición y apertura para encarar el tratamiento de una complejidad que posee varias aristas, demasiados vacíos, interrogantes e incertidumbres que ocupan el lugar de las certezas que anteriormente existieron; al mismo tiempo, la sociedad de hoy presenta diferencias y desigualdades (de distinto orden y no sólo económicas) que se han acentuado durante décadas. Esta discusión no puede -por lo tanto- comprender sólo a la escuela media, sino que debe enmarcarse considerando la totalidad del sistema educativo y su interrelación con la sociedad en general.

Una de las dificultades centrales para encaminar una conversación de este tipo es que gran cantidad de actores directa o indirectamente vinculados al sistema educativo y, fundamentalmente, aquellos que hemos sido formados en escuelas “clásicas” e instituciones educativas tradicionales, comprobamos -mediante nuestra experiencia- que aquella escuela “funcionaba razonablemente” en el sentido en que se percibía cierta correspondencia entre las expectativas sociales e individuales, y el rol asignado a la institución escolar. Nos referenciamos, por lo tanto, sobre “aquella” escuela, sobre “aquella” forma de autoridad, sobre “aquella” racionalización y sobre “aquella” sociedad. Muchos, incluso, acudimos a esas referencias aun siendo plenamente conscientes de los sustanciales cambios que han acontecido en la sociedad, sin alcanzar a tener un total registro de la magnitud de las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad durante los últimos 50 años y cómo han

⁶⁶ Esta producción constituye una versión revisada del artículo "La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y de la enseñanza en una sociedad compleja. Una mirada sociológica" publicado en el N° 15 de la Revista Tiempo de Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (julio 2013).

incidido profundamente en la escuela. Esta situación nos obliga a observar más detenidamente el fenómeno.

Tres enfoques voy a utilizar ahora para ensayar un análisis a modo de dilemas presentes: (a) el proceso que transita desde la representación de la existencia de una realidad objetiva y estable, y que desplaza la atención hacia los aspectos subjetivos de la realidad y las cualidades del cambio, (b) los procesos que parten de la idea de escuela como sistema cerrado y que desplazan la atención hacia la apertura de ese sistema, y desde actores entendidos fundamentalmente como racionales, a una consideración predominantemente social de esos actores y (c) el proceso que se desplaza desde una orientación sobre lo interno de la propia escuela hacia otra fundamentalmente externa, y de una escuela que administra y trasmite el conocimiento a otra enfocada además hacia su propio aprendizaje como organización. Las tres tablas que se presentan más adelante y sintetizan la discusión, se respaldan en enfoques de la Sociología Organizacional discutidos en seminarios realizados en el Departamento de Sociología de la Universidad de Lund (Suecia) donde no se identificaron las eventuales referencias bibliográficas.

La “escuela” es considerada, para este trabajo, parcialmente, como institución, es decir como práctica social establecida y formalizada, relacionada con la socialización y la transmisión cultural y del conocimiento, y con sus roles relacionados (Berger y Luckmann. 1993) y en gran parte como organización (espacio delimitado de relaciones interpersonales para el logro de objetivos) en sus distintas tipologías, sin que signifique ello soslayar otras dimensiones que conforman la complejidad del concepto escuela.

Finalmente, expondré algunos puntos para dialogar sobre los senderos por transitar en estos períodos de transformación, que permitan sortear experiencias frustrantes y que promuevan prácticas que posibiliten estructurar una escuela adecuada para la compleja sociedad actual. Las conclusiones quedan abiertas para que el lector explore sobre estos, y otros patrones que puedan llegar a identificarse y que vayan esbozando la institución escolar en su proceso de transformación.

Primer dilema: el proceso que transita desde la representación de una realidad objetiva y estable, a la consideración de la existencia de realidades subjetivas y cambiantes.

El primer enfoque intenta considerar las transformaciones teniendo en cuenta la tensión existente entre las ideas de estabilidad y cambio y el desplazamiento ocurrido en los modos de concebir la realidad, a la luz de la paulatina validación y aceptación de distintas perspectivas y de diferentes versiones sobre el entendimiento de la realidad donde, por ejemplo, la diversidad cultural, las TIC y el proceso globalizador incidieron sobremanera. La consolidación de las diversidades culturales, las influencias globales del proceso integrador mundial y la celeridad de los cambios llevó a que los aspectos subjetivos sobre el entendimiento de la realidad tuviesen creciente consideración, surgiendo así diversidad de perspectivas que influyen entre sí y que compiten en ofrecer explicaciones e intermediaciones sobre ese entendimiento de la realidad.

Durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX primó una interpretación sobre la realidad que suponía a esta como fundamentalmente “dada”, externa a los individuos, objetiva e incuestionable, y donde el conocimiento sobre ella era alcanzable de forma incremental y de manera objetiva. El funcionalismo en educación, como paradigma dominante durante gran parte del siglo pasado, se centró en los componentes que sostenían la estabilidad de la sociedad. La sociedad era un sistema, la realidad era un hecho incontestable, la estabilidad y el equilibrio eran las finalidades del sistema social y cada institución era funcional a esa estabilidad y equilibrio. La escuela garantizaba aspectos centrales de la socialización, transmitía de generación en generación el conocimiento, distribuía ese conocimiento y asignaba roles y posiciones sociales según necesidades del sistema.

Incluso Weber, aún desde una perspectiva comprensiva (Verstehen) y considerando -en su discusión con Marx- a las ideas y a las creencias como importantes para el cambio social, puede ser situado como aportando a lo anterior cuando calificó al proceso racionalizador de la sociedad como una de las cualidades características del mundo occidental y, acoplado a ello, cuando definió los distintos tipos de acción social o puntualizó las características del fenómeno burocrático como forma de organización racional para el ejercicio de autoridad, para la distribución y coordinación del trabajo, y como herramienta de legitimación. La idea de burocracia de Weber, por ejemplo, se sustentaba sobre principios de estabilidad organizacional, de jerarquía, de autoridad y racionalidad y desde una representación de la realidad y la existencia de un mundo objetivable y accesible a los actores sociales, donde incluso hasta las motivaciones podían interpretarse mediante la empatía (como si los motivos fuesen objetivables); algo que Schütz (1993: 33-125) observó al discutir las limitaciones de esta mirada. La escuela, como estructura organizativa, normativa, de distribución de roles, de carrera, de enseñanza, e incluso desde el aspecto disciplinario y jerárquico, encontró sustento y justificación en estas representaciones.

Max Weber y Talcott Parsons no comparten perspectivas sociológicas, aunque para el enfoque de este análisis, cada cual aporta significativamente para la estructuración de la escuela y del sistema educativo que acabamos de describir.

La teoría “directa” (tradicional) sobre el aprender considera que un alumno aprende cuando puede representar en su estructura cognitiva una imagen del objeto de aprendizaje *tal cual es*, lo que implica que en todo aprendizaje debería haber un único resultado posible, óptimo y acorde a la realidad. Aprender sería, entonces, reproducir el mundo, por lo que la idea de fondo en esta perspectiva es claramente determinista. El alumno aprende y el docente enseña la “verdad”. Este paradigma fue en gran parte uno de los basamentos de esa escuela “clásica”, donde el docente era quien sabía y el alumno era el destinatario de la trasmisión de ese saber. En la tabla de cuatro campos que se presenta más adelante, se localiza esta idea de escuela en la posición denominada (1).

Desde esta perspectiva, aún vigente (quizás de manera marginal en lo discursivo, aunque altamente consolidada en la práctica y en las conciencias), no se concibe al aprendizaje como un proceso, sino que lo que se aprende es estático sin necesidad de proyecciones de pasado o de futuro (Pozo y otro. 2000:21). Para esta perspectiva, y las teorías consecuentes, son sólo las

condiciones externas a las estructuras cognitivas (edad, salud, responsabilidad, condición de vida) las que inciden, a modo de factor externo a la escuela, en el aprendizaje y operando como variables que condicionan y definen las diferencias de resultados entre alumnos.

Por otra parte, aquellas perspectivas que se basaron en la interpretación de la sociedad como una entidad sujeta al cambio, a las tensiones o a los conflictos (como, por ejemplo, el marxismo) se asentaron de igual manera en la suposición de la existencia de una realidad objetiva y externa a los sujetos. La realidad era algo cognoscible mediante razón y ciencia. Para el paradigma marxista, la realidad también era algo externo al sujeto, aunque apareciese distorsionada, ya que el sistema de clases en general (y la escuela en particular) legitimaba la dominación por parte de quienes poseían los medios de producción. Sólo mediante una liberación y bajo otras condiciones estructurales podía la escuela enseñar la “verdadera” realidad objetiva. Por ejemplo, en lo relativo la enseñanza, Marx afirmó la idea de objetividad cuando consideró no relevantes aquellas materias que podían requerir de interpretación; sólo eran aceptables aquellas que llevasen a una adquisición inmediata de saber, como las ciencias naturales, las matemáticas o la gramática. No aceptó tampoco las pedagogías basadas en el juego. En la escuela no podían enseñarse sino aquellas disciplinas que brindasen nociones y conceptos rigurosos e incontrovertibles. (Manacorda, 1969).

Los aspectos fundantes del sistema educativo tal como se constituyó y se auto referenció, se basaron –entonces- en gran parte en una representación de la existencia de una realidad externa, objetiva, accesible mediante la ciencia “positiva” cuyo conocimiento era transmitido por el experto (docente), que era quien conocía y -por lo tanto- el único legitimado para hacerlo. Alfabetización, socialización, ocupación y disciplina fueron pilares en esa construcción institucional.

Las críticas al sistema escolar (como trasmisor de la ideología dominante) por parte del marxismo y su mirada sobre la sociedad como inestable, conflictiva y sujeta al cambio, no cuestionó ni modificó la forma de entender el fenómeno “realidad” como un “algo” existente por fuera de los sujetos, como dado, accesible y cognoscible, por supuesto, mediante una conciencia genuina y no falsa. Esta perspectiva es presentada en la posición (3) en la tabla que se presenta luego para graficar esta discusión.

Es consecuencia, aún desde la perspectiva de la estabilidad (consenso) o del cambio (conflicto), las representaciones sobre la realidad como entidad externa al sujeto primaron en la definición de la escuela y del sistema educativo. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del resultado tuvieron así coherencia y relación directa.

El paradigma interpretativo comenzó a irrumpir en los procesos transformadores de la escuela tradicional con perspectivas vinculadas al interaccionismo simbólico y la consideración de los modos en cómo los seres humanos responden de manera interpretativa (y no mecánica) a estímulos relacionales. Estas perspectivas marcaron, entonces, un corrimiento en lo que hacía a la idea de realidad que tuvimos en cuenta anteriormente.

Todos los comportamientos, y -en este caso- los vinculados al proceso de aprendizaje, se encuentran sujetos a numerosos factores interactivos e interpretativos. Los seres humanos

creamos símbolos, nos vinculamos mediante ellos y los utilizamos para mediar e interpretar acciones, comportamientos o mensajes. De esta manera organizamos el mundo como experiencia (o entidad) comprensible, y lo aprendemos e internalizamos en nuestras relaciones con los demás. Cualquier individuo imagina, anticipa respuestas y adecua su comportamiento desde lo simbólico, lo gestual o lo lingüístico. La teoría directa sobre el aprendizaje se encuentra profundamente cuestionada desde esta perspectiva, y ya no son sólo los factores externos a las estructuras cognitivas las que indican o justifican rendimientos escolares.

Desde esta perspectiva, el mundo tiene un importante componente subjetivo aunque el orden social posee sin embargo un sentido de estabilidad y orden, basado en el consenso de los miembros de la sociedad. Cada individuo es portador de significados que resguardan la cohesión social. Los roles asignados dentro de la escuela son -por ejemplo- los de directivos, docentes y alumnos, y la evaluación del aprendizaje se realiza desde la consideración que cada uno hace de las expectativas sociales establecidas para cada rol.

Se pudo ir descubriendo, partiendo desde estas perspectivas, que los niños y adolescentes respondían -por ejemplo- interpretando las expectativas del docente y que en el docente existía, de igual manera, una interpretación de las posibilidades del alumno, actuando ambos en consecuencia. En este proceso de interacción se establecía -muchas veces- parte del éxito o del fracaso escolar.

El paradigma interpretativo acepta quizás cierta correspondencia entre conocimiento y realidad, pero, al considerar a la enseñanza como un proceso, toma muy en cuenta la actividad interpretativa por parte del que aprende, por lo que el aprendizaje sólo puede llevar a un conocimiento en el que nunca se garantiza la aprehensión de la realidad en su totalidad, o con exactitud, ya que ésta es internalizada y mediada por la relación docente/alumno. Sin embargo, todo conocimiento es verdaderamente significativo, conformando un orden para cada cual y para el conjunto.

El aprendizaje ocurre en esa situación de interacción, y es a través de procesos mediadores donde el alumno se transforma en un sujeto activo, existiendo, por lo tanto, distintos caminos para obtener resultados. El docente ejecuta su rol de manera interpretativa buscando los procedimientos adecuados que puedan llevar a los resultados esperados, y donde los aspectos que hacen al propio aprendiz son verdaderamente tenidos en cuenta (más allá de los contextuales) como, por ejemplo, la capacidad de memoria, el proceso intelectual, la capacidad de atención, la facilidad para realizar asociaciones, abstracciones o conclusiones, los códigos lingüísticos con los que el alumno llega a la escuela, la postura del docente, las expectativas que el alumno percibe que se han colocado en él o los roles, los rituales y las actuaciones (Goffman. 1989) en el momento de la evaluación (por ejemplo, en un examen oral).

El proceso de aprendizaje es, en gran parte, subjetivo, y la imagen de realidad se conforma acorde a la centralidad que cada sujeto le otorga, suponiéndose -además- que es posible

aprender a partir de inferencias, suposiciones, deducciones o conclusiones, y sin necesidad de estímulos directos.

La problemática entre estabilidad y cambio no es finalmente objeto problemático para esta perspectiva ya que en esta instancia socializadora (la escuela) prima una representación de estabilidad y cierto grado de correspondencia entre lo aprendido y los sujetos. Estos aspectos de la realidad como entidad subjetiva fueron marcando un movimiento desde las teorías de aprendizaje directas a las interpretativas. Este paradigma, y sus componentes están situados en la posición (2) de la tabla que sintetiza esta discusión.

El paradigma que suele ser denominado constructivista se asienta en la representación de que el mundo y la realidad tienen componentes fundamentalmente intersubjetivos y que los miembros de la sociedad construyen y redefinen la realidad a través de los métodos que utilizan para hacer comprensible la acción cotidiana. El mundo y la realidad no están conformados sobre “hechos”, sino por procesos mediante los cuales los miembros de la sociedad estructuran los sentidos y sostienen la intersubjetividad. No habría orden ni cambio social por fuera de las conciencias individuales y no puede decirse que haya consenso sobre los significados, sino que los miembros crean y recrean el mundo a medida que actúan. El aspecto de la contextualidad es central para esta perspectiva, que identificamos en la tabla siguiente en la posición (4).

La perspectiva constructivista no hace, de manera especial, énfasis en el resultado final del aprendizaje sino que se centra en “cómo” se desarrollan las capacidades que permitan analizar (ver, considerar, aceptar) diferentes puntos de vista sobre el objeto de estudio en particular (y de la realidad en general).

Se supone además que los objetos, y las realidades, son transformadas durante el propio proceso de aprendizaje (por lo que no sólo se transforma el sujeto que aprende o enseña) ya que al mismo tiempo que el objeto (la realidad) se enseña y aprende, se va redefiniendo en las estructuras cognitivas. La perspectiva del cambio se encuentra presente y muy valorada en esta perspectiva. El conocimiento es considerado una creación alcanzada en el marco de un contexto, y por lo tanto las verdades se encuentran siempre sujetas a esas condicionalidades.

El conocimiento sería, por lo tanto, una construcción y no una simple réplica de la realidad. No existiría -en consecuencia- un único u óptimo resultado en el proceso de aprendizaje, ya que las representaciones que traen consigo los alumnos en relación con los objetos a aprender, y el contexto -tanto en el que se adquirieron como en el que se desarrolla el aprendizaje- intervienen en el resultado. Esos resultados, por lo tanto no son posibles de ordenar valorativamente porque poseen cualidades diferentes (Pozo y Scheuer, 2000: 21).

El aprendizaje es el resultado de un conjunto cotidiano de negociaciones de significados entre docente y alumno, donde disputan el conocimiento del sentido común con el especializado, y donde el aprendizaje no es simplemente la adquisición de competencias o racionalidades, sino la incorporación de un conjunto de métodos y procedimientos de interpretación del mundo.

En la siguiente tabla de cuatro campos se sitúan, para este aspecto del análisis, las perspectivas más importantes y las incompatibilidades (y disputas) que simultáneamente afloran en la escuela en esta crisis entre la tradición y el cambio.

	CAMBIO		
CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS SUBJETIVOS DE LA REALIDAD	<i>(4) Perspectiva Constructivista</i>	<i>(3) Perspectiva Marxista clásica</i>	CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS OBJETIVOS DE LA REALIDAD
	<i>(2) Perspectiva Interpretativa</i>	<i>(1) Perspectiva Funcionalista</i>	
	ESTABILIDAD		

Las perspectivas conviven y se superponen en lo que hace a la práctica educativa, el aprendizaje, la enseñanza, la gestión escolar y la política educativa. De esta manera conviven y se entremezclan diferentes pautas de representación, aunque paulatinamente vamos observando un corrimiento, a medida que nuestra sociedad se conforma y estructura culturalmente como más compleja, desde la posición (1) a la posición (4).

Un ejemplo de estas transiciones (e incompatibilidades, ya que conviven en un mismo momento) fue verificado en un estudio que analiza las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Vilanova y otros. 2011:53-75), donde se constata una evidente ausencia de concordancia entre las perspectivas sostenidas (y practicadas) en instituciones educativas para el aprendizaje, y las perspectivas asumidas al momento de la evaluación de esos aprendizajes.

El estudio referenciado ejemplifica parte de este análisis y resalta que, además de lo que corresponde al concepto de enseñanza/aprendizaje, cada perspectiva lleva implícitos determinados supuestos filosóficos: realismo ingenuo, realismo crítico, relativismo moderado (Vilanova y otros. 2011:69), existiendo una débil coherencia entre lo que se pretende enseñar y lo que luego se evalúa, mostrando además la existencia de diferentes concepciones epistemológicas.

Aspectos epistemológicos de teoría directa se utilizan quizás al momento de una evaluación, cuando al mismo tiempo prima la perspectiva interpretativa durante el proceso de enseñanza. El estudio en cuestión, si bien analiza la situación en las universidades, brinda algunas posibles vías de análisis: Si bien son varios los factores que pueden explicar dificultades en el proceso educativo, uno de los más importantes se sitúa en la influencia que las concepciones del docente (y su formación) posee sobre la implementación curricular. Existen investigaciones que indican que hay quienes adaptan los currículos para compatibilizarlos con sus propias ideas y lograr así llevarlos a cabo según sus perspectivas y concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y su naturaleza (Duschl y otro. 1989: 467-501, Espor. 1987: 317-328, Pajares. 1992:307-332, Porlán. 1994: 67-84).

Finalmente, existen estudios que indican que los docentes cuyas concepciones sobre el aprendizaje poseen rasgos constructivistas, promueven estrategias de aprendizaje autónomas y eficaces en los estudiantes y potencian enfoques más profundos de aprendizaje, obteniendo así importantes logros y rendimientos (Gargallo Lopez y otros. 2007: 421-442).

Sin embargo, en el caso del estudio que anteriormente consideramos, se afirma que la perspectiva constructivista, si bien se encuentra presente significativamente en muchos de los docentes, no es sostenida al momento de evaluar, predominando allí la teoría interpretativa. Así, aparece una pregunta que, si bien quedará abierta, resulta sumamente trascendente: ¿hasta qué punto esta inconsistencia entre los modos de concebir la enseñanza y la evaluación puede estar influyendo en el rendimiento de los alumnos? La falta de diferenciación entre ambas perspectivas (interpretativa y constructiva) explicaría un aparente éxito y un real fracaso del constructivismo cuando se traslada al aula (Pozo y otros. 2006: 459). Si bien resulta interesante que un docente considere que la (1) motivación, (2) los conocimientos previos, (3) el desarrollo cognitivo y (4) los procesos, son factores fundamentales en el aprendizaje, también esos factores son fruto de construcciones y, por lo tanto, de redescrpciones del objeto, que requieren necesariamente de un cambio en la forma de evaluar el aprendizaje (Vilanova y otros. 2011: 70-71). Esta afirmación será retomada al momento del análisis final en este trabajo.

Segundo dilema: del sistema cerrado al abierto y del actor racional al social

Otro aspecto de consideración en el análisis de los cambios acontecidos que obligan a revisar la escuela aparece cuando la observamos desde el punto de vista de *sistema*. La escuela (y el sistema educativo) puede ser concebida como una entidad cerrada (con predominancia del aspecto organizacional) o una abierta (predomina una visión sistémica), y si combinamos estas dos posturas con la concepción fundamental que se tenga sobre las cualidades de los actores que operan dentro del sistema, identificamos aquellas representaciones que por un lado destacan los aspectos racionales de las personas (docentes, alumnos, directivos), y las otras que, por el otro, destacan primordialmente los aspectos sociales.

		ACTOR	
		RACIONAL	SOCIAL
SISTEMA	CERRADO	(1) Perspectiva Weberiana	(3) Perspectiva interpretativa
	ABIERTO	(2) Perspectiva funcionalista	(4) Perspectiva constructivista

Comenzaremos situando a la escuela tradicional, en uno de sus aspectos, en el campo (1) de la tabla precedente. Se trata de esa escuela que hemos considerado como “estable” y vigente e indiscutible, hasta aproximadamente fines de los 60. Esta es una escuela estrictamente

fundada en principios de burocracia formal. Se considera que el actor, tanto el alumno como el docente y el administrador, conoce claramente su lugar, las expectativas y las responsabilidades establecidas para cada uno. Es la escuela que representa la imagen clásica, en la que cada integrante era entendido como racional y capaz de alcanzar los objetivos previstos, incluido el alumno en su tránsito progresivo dentro de la escuela. Se trata de una escuela cerrada que mira a su interior y que se enfoca sobre sus procesos internos, sus reglas, su disciplina, sus métodos de enseñanza y las obligaciones de cada cual, cuyo resultado se supone es el logro de un alumno instruido. Es la escuela “que sabe lo que hay que hacer” y donde el docente representa “la autoridad” incuestionada, apoyada y nunca desafiada. Es una escuela rígida, no sólo en lo organizacional sino también en lo físico (edilicio), poseyendo incluso familiaridades con otras estructuras organizacionales y edilicias de envergadura (un hospital, por ejemplo). Es la escuela de la disciplina, de las amonestaciones, de las notas, del “rojo” para el aplazo, de los sistemas de promoción estrictos, del silencio, de los rituales, de la división A y B, de “los que asisten de mañana” y “los que asisten de tarde”, del supervisor “autoridad”. Esa escuela, aún desdibujada hoy en ciertos aspectos, persiste como presente en muchos de sus rituales, normativas o conciencias.

En la posición (2) encontramos la perspectiva que expresa otros componentes de la escuela clásica y tradicional que convive con la anterior, no ya desde el punto de vista organizacional y cerrado, sino primordialmente como sistema. Esta perspectiva considera también a los actores que actúan dentro de ese sistema como racionales, aun cuando esa racionalidad y las acciones se ajustan a lo que Parsons (1966) definió como “disposición de necesidad”. El actor se motiva racionalmente y el fundamento de su acción se encuentra en aspectos claves vinculados a las “gratificaciones”, es decir, en función de lo que se obtiene al actuar de determinada manera, o a aspectos de “orientación”, en referencia a los modos mediante los cuales los actores definen las situaciones y los aspectos relevantes para sus intereses. El docente enseña porque “quiere” enseñar y lo hace de la “manera” que “debe” hacerse, y el alumno aprende porque “quiere” aprender. Los métodos de enseñanza/aprendizaje son los “adecuados” para enseñar y aprender. La escuela posee una relación de apertura hacia el sistema social en general, gravitando la función otorgada a la misma y la imagen de orden y autoridad se encuentra acoplada al ejercicio de los roles sociales. Es esta escuela la que, en gran parte, establece la expectativa de la educación como promesa cumplible en lo que hace a inclusión y movilidad social. Además, si uno observa el carácter de obligatoriedad que la educación fue con el tiempo adquiriendo, se puede afirmar desde esta perspectiva que garantizar la capacidad de lecto-escritura para todos, de operaciones lógicas y numéricas y de cultura en general, era condición básica para la existencia de una ciudadanía activa.

Esta perspectiva de escuela se encontró con serias dificultades en lo que hace a su aspecto legitimador desde los años 1970 cuando la crisis económica y el desempleo hicieron ver que no era de fácil cumplimiento la asignación de roles, la adquisición de posiciones sociales, la movilidad ascendente y la distribución del trabajo. Sin embargo podemos afirmar que en la actualidad, y en muchos sectores sociales, es todavía esta escuela considerada garante de la promesa de bienestar, inclusión, ciudadanía activa y progreso personal. Si bien no garantiza nada de ello, se considera que lo posibilita.

La perspectiva interpretativa (ubicación 3 de la tabla) colocó en cuestión el aspecto social de los actores y, por lo tanto, el carácter social de las interacciones establecidas dentro de la escuela, aun cuando la escuela mira hacia su interior (cerrado). Se identificaron aquí los aspectos de interacción entre docente y alumno, entre docente y directivo, o entre padres, docentes y alumnos, cuestiones que comenzaron a ser tenidas en cuenta. Afloraron los aspectos informales en las relaciones, donde por ejemplo los códigos de convivencia al interior de la escuela intentaron dar forma y ordenamiento a una cantidad de situaciones difíciles de manejar desde lo formalmente reglado. Se pudieron flexibilizar los espacios curriculares y se dio un enfoque diferente al concepto de “saber”. Surgieron herramientas de mediación para resolver conflictos que no eran adecuadamente tratados desde la exclusividad de normas y reglamentaciones. Aparecieron problemas nuevos y acompañaron formas innovadoras para por ejemplo promover al alumno, como ser la promoción asistida.

Finalmente, en la posición (4) encontramos las perspectivas etnometodológicas o constructivistas, donde se destaca el aspecto “social” de los actores y el carácter intersubjetivo en sus relaciones con el mundo. Esta perspectiva acepta, y pondera, la existencia de relaciones con el entorno (abierto). La escuela es vista como un lugar de encuentro social y cultural que en cierto modo reproduce y contiene las cualidades de la sociedad en general. La escuela no es “el” contexto, sino que forma parte, y es solo “una parte”, del contexto cultural y social en el que cada actor ordena y organiza su vida con otros. Se tiene muy en cuenta que cada cual llega a esta escuela con sus propios aspectos significativos y la experiencia de su mundo social, personal y particular, así como que en la escuela se lo “espera” con sus “propios” métodos y concepciones generados para la práctica de la enseñanza y del aprendizaje, y dispuesta a adecuarlos, porque así “funciona”. Lo destacable desde esta perspectiva es que en esta práctica de enseñanza/aprendizaje, el mundo se va redefiniendo y reconstruyendo con nuevos significados y con una intersubjetividad que se afirma y recrea día a día; la escuela posee así “sentido”. Las dificultades asociadas con la ausencia de consideración de este fenómeno, se hacen visibles por ejemplo en esos momentos en que un adolescente califica a la escuela como “aburrida” o con “falta de sentido”.

Esta escuela se vincula al exterior, al igual que un sistema abierto, a fin de hacer posible la consideración e inclusión de cada cual con sus experiencias y modos de percibir y entender la realidad existente en su mundo cotidiano. Dichos saberes, y los que se recrean día a día cuando el niño y el joven se encuentran fuera de la escuela y en su “realidad”, son basamento fundante para cualquier proceso medianamente sistemático de aprendizaje. Los contenidos de lo que se aprende no son inculcados sino que por el contrario son “creados y conformados” desde la vida del niño o adolescente y resignificados en la actividad escolar. Se tiene en cuenta la capacidad de curiosidad existente desde la primera infancia en cada niño, y cómo esa curiosidad y deseo de aprender puede desdibujarse, debilitarse o limitarse cuando se acentúa el aspecto “disciplinador” (“así se hacen las cosas”). Se conoce –además– que el niño no es siempre el mismo, que en la primaria socialización juega un importante papel el aspecto afectivo y el rol significativo de otro (el docente), mientras que en la segunda infancia y en la adolescencia, se desdibujan esas referencias significantes y las cualidades de la relación entre docente y alumno necesariamente se transforman.

Gran parte del aspecto normativo no se encuentra “predeterminado” sino que aflora y se define en el actuar cotidiano y permite que el docente decida los modos y las formas de trabajo, incluso orientado de manera especial y distinta hacia cada alumno. Esta escuela realiza el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas por parte del aprendiz, aceptando diferentes respuestas válidas para un mismo problema, e incluso reconoce distintos modos de resolverlo, trabaja mediante proyectos y otorga a cada alumno una responsabilidad sobre sus logros y sobre el ritmo de aprendizaje. Reconoce y destaca finalmente que la razón última que alguien tiene para aprender es la percepción, o la comprensión, del significado de su utilidad.

Tercer dilema: de la orientación interna hacia la externa, y de la escuela que administra y trasmite conocimiento, a la escuela que aprende.

En el punto anterior consideramos las perspectivas en las cuales predomina lo cerrado y lo abierto de una escuela y las representaciones sobre los actores. Ahora tendremos en cuenta la orientación en la mirada de la escuela (interna o externa) y la relacionaremos con el enfoque que se posee sobre el proceso y el fenómeno del aprendizaje. Desde estos puntos de vista podemos atender cuatro posibles perspectivas. En primer lugar la escuela puede, como organización, encontrarse orientada predominantemente hacia su interior o puede, en cambio, imperar dentro de ella una mirada fundamentalmente centrada en las “necesidades”(o realidades) externas del sistema social en el que la escuela se encuentra inserta. Asimismo la escuela, independientemente de cualquiera de esas orientaciones puede ser considerada desde dos representaciones acerca de su primaria o elemental función: podemos considerarla como enfocada fundamentalmente hacia la administración (transmisión) y distribución del conocimiento existente, o como una entidad que primordialmente alienta procesos de aprendizaje y creación de conocimiento. Por supuesto que ambos fenómenos ocurren (tanto transmisión como creación del conocimiento) pero lo que aquí nos interesa es tener en cuenta dónde se coloca el enfoque en la función primaria de su actividad.

		ORIENTACION	
		INTERNA	EXTERNA
ENFOQUE	ORGANIZACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE	(3) Perspectiva interpretativa	(4) Perspectiva constructivista
	ORGANIZACIÓN ORIENTADA HACIA LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO	(1) Perspectiva weberiana	(2) Perspectiva Funcionalista

Si nos situamos en el campo (1) de la tabla, identificamos aquella escuela donde al alumno se lo considera “objeto” de la enseñanza, atendiéndose desde la exclusiva óptica o punto de vista de aquel que enseña (educa) y estableciéndose desde allí el contenido y las características de la enseñanza, los niveles de instrucción, las formas de evaluación, e incluso los pasos y logros a cumplir (debiendo el alumno demostrar haber cumplido) para transitar de un nivel (o estadio) a otro. En ese mundo estable, dentro de la concepción que entiende a la realidad como algo dado y accesible (mediante la razón) y basado en la idea originaria de disciplinamiento, alfabetización y homogenización de los individuos, se fue configurando esa escuela que se hacía cargo de la administración (e inculcación) del conocimiento, donde el curriculum se encontraba constituido por conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje necesarias para la obtención de un logro definido. Es en el curriculum donde se explicitan de manera precisa los objetivos, los contenidos, los métodos, las secuencias temporales y los modos de evaluación. Estas explicitaciones son fundadas desde la “ciencia”, se encuentran determinadas y no son posibles de “negociación”. Desde esta perspectiva, en el proceso de enseñanza es determinante lo que ocurre en el interior de la escuela, sin que lo externo introduzca fricciones o estorbos a su función.

La forma de entender familiarmente este modelo es haciendo referencia a Weber y a esa forma de organización cuyo objeto es la administración del conocimiento. La orientación se encuentra primordialmente centrada hacia la existencia de una autoridad legítima y de mecanismos de dominación que ocurren dentro de la escuela. La acción educativa es -de este modo- un tipo de acción fundamentalmente racional orientada a fines (según la tipología del mismo Weber). Este modelo también se caracterizó por una fuerte centralización tanto de las decisiones, de la autoridad, de la disciplina, de las normas y, por supuesto, del curriculum.

Desde el punto de vista funcionalista también se entiende que esa administración y distribución del conocimiento, así como la asignación de roles y posiciones sociales (y la socialización) se llevan adelante en la escuela, aunque a diferencia de la perspectiva anterior, se enfatiza la imagen de sistema abierto y orientado hacia las “necesidades” de un sistema ampliado y abarcador (el sistema social en general). El input necesario para que la escuela procese la administración del conocimiento proviene desde afuera, desde el sistema social en general, mientras que el output es el resultado: un alumno socializado, educado y preparado de acuerdo con la necesidad del sistema. La sociedad necesita de alumnos socializados e instruidos y el individuo necesita educarse para poder insertarse en la sociedad.

Durkheim, por ejemplo, destacó el carácter “pasivo” del alumno en este momento del proceso de socialización como receptor de la acción que ejercen sobre él los adultos. Esta pasividad es posible sobre la base de la predisposición existente a la socialidad que posee el ser humano Durkheim (1966:16-21). La escuela como institución garantiza imperativos funcionales del sistema social. El curriculum representa la versión establecida (oficial) de la realidad y no existen posibilidades de redefiniciones que los docentes o los alumnos puedan hacer de esa realidad. El curriculum, (al igual que en la anterior perspectiva), no es “negociable” (Eggleston 1980) ya que existe consenso acerca de qué es lo que debe enseñarse, aprenderse y cómo. Diferentes titulaciones y especializaciones se implementan, surgiendo variantes de proyectos

institucionales y terminalidades según distintos conocimientos priorizados en función de la división del trabajo y las necesidades del sistema social.

Un trabajo de Parsons (1959: 297-318) destaca, también desde esta perspectiva, la actividad en la escuela y, por ejemplo, las relaciones de proximidad durante periodos prolongados de tiempo entre sus integrantes (docentes y alumnos) con actividades planificadas al detalle de manera previa y según esquemas preestablecidos minuciosamente. Los roles se encuentran claramente instituidos y delimitados donde el alumno se caracteriza por su carácter receptivo, y su ausencia de autonomía. El alumno es “educado” y “enseñado” en la escuela. El docente se obliga a cumplir un programa institucional y actúa sobre el desarrollo moral e intelectual de los alumnos. El docente se orienta sobre la base de criterios universalistas y la socialización se basa en secuencias (Curriculum) con diferentes estímulos según la edad.

La escuela del Capital Humano (como en el caso de Schultz, 1961: 1-17) y el denominado funcionalismo tecnoeconómico son también exponentes directos de estas perspectivas, las que, tal como ya hemos apuntado, demostraron sus limitaciones y debilidades en aquellos momentos en que ni el sistema social ni el económico fueron capaces de integrar ni de asignar los roles esperados en momentos de elevada desocupación. Estos puntos de vista tuvieron, sin embargo, un corto resurgimiento en los 90 con el auge del neoliberalismo y la impronta colocada en una singular interpretación de las virtudes de las tecnologías de la Comunicación y la Información y la “sociedad del conocimiento”. La perspectiva funcionalista podemos situarla en la posición (2) en la tabla que presentamos anteriormente.

En la posición (3) situamos nuevamente a la organización escolar con una orientación predominantemente interna aunque su enfoque está fundamentalmente signado por la atención prestada al proceso de aprendizaje y sus problemáticas: la interacción maestro/alumno, el contenido curricular y el “sentido” del curriculum, donde se destaca a la escuela como el lugar donde se adquieren o intentan imponer, según sea la perspectiva interpretativa, definiciones de la realidad. El enfoque de esa escuela hace visible lo oculto del curriculum formal, la existencia de normas informales y no-regladas, y como el docente y el alumno definen, redefinen o acuerdan formas de interactuar otorgando un “sentido”, no necesariamente uniforme, a la actividad escolar y al tránsito dentro de la escuela. Esta escuela puede “aprender”, generar adecuaciones y crear conocimiento.

Las perspectivas interpretativas hicieron visible aquellos aspectos existentes en el interior de la escuela que formaban parte de la “caja negra”, no problematizada por el funcionalismo, en el proceso educativo. Esta escuela muestra muchos de los aspectos con los que en la escuela se convive en la actualidad: un curriculum con espacios curriculares definidos por técnicos y un docente que en la escuela se encuentra con necesidades prácticas de adaptarlo ya que en su actuar cotidiano “descubre” aspectos de difícil implementación y logro. Alumnos y docentes que interactivamente *aprenden* actuando y definiendo la realidad educativa concreta. Definición de estrategias (posturas) tanto de los docentes y los alumnos para manejarse y convivir en un espacio ciertamente problemático entre supuestos y realidades, entre demandas y posibilidades y entre expectativas y logros. Dominación, resistencia, autoridad, negociación, rituales, complicidades o autonomía práctica, forman parte de algunas de las

estrategias tanto de alumnos como de docentes frente otros alumnos, otros docentes, directivos, autoridades educativas, etc. (Woods. 1977). Los procesos de aprendizaje y la búsqueda de sentido son determinantes para que docentes, alumnos y directivos definan y descubran formas de sostén del día a día escolar.

La posición (4) es la que introdujo en la escuela una de las problemáticas centrales de la sociedad actual: los diferentes, diversos y a veces contradictorios cambios sociales. A esta escuela llegan los niños y los jóvenes con conocimientos previos y esta escuela intenta tenerlos en cuenta, aun cuando esos conocimientos sean totalmente desiguales. El conocimiento del sentido común y de la vida cotidiana es, además, altamente tenido en cuenta por ser fuente de aprendizaje.

A esta escuela llegan tanto el joven y el niño que utilizan el teléfono celular para comunicarse mediante redes sociales, como el que sólo lo utiliza para mensajes de texto. Llega quien dedica gran tiempo del día conectado a la internet como el que no tiene prácticamente acceso a esa tecnología, aunque ambos son parte de esta sociedad que hoy se caracteriza por ofrecer enormes posibilidades de información y estímulos de diferente tipo. Esta escuela intenta entonces no sólo “enseñar o transmitir” conocimientos, sino que además considera a cada alumno como único, y el docente, por lo tanto, diseña estrategias según las cualidades de los alumnos, y acompaña (y orienta) fundamentalmente en la selección de la información, en los modos de acceso y en el aprendizaje, y reconoce al alumno como parte indispensable de su propia formación. Esta escuela intenta entusiasmar orientándose hacia el exterior de la propia escuela, hacia lo social, su complejidad, las capacidades existentes en el alumno y el retorno del mismo a su ámbito social donde se encuentran todas las posibilidades abiertas y existentes (aun encontrándose altamente “estructuradas”). Esta escuela *aprende* a medida que cumple su función de ofrecer y poner a disposición lo que se denomina conocimiento culturalmente “valido”. Esta escuela deja vislumbrar ciertos componentes de una institución que se conforma como comunidad de aprendizaje.

Discusión

1) La escuela hoy se debate en un proceso contradictorio entre la tradición y el cambio, y las diferentes perspectivas anteriormente consideradas se presentan y manifiestan de manera superpuesta y discordante. La sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela, sea como organización, como institución de aprendizaje, o como subsistema del sistema social general, es en muchísimos aspectos una sociedad diferente de aquella en la cual se conformó esa escuela que “conocemos” y sobre la cual en muchos casos continuamos colocando las expectativas.

Las formas de entender a los actores, a la realidad y al mismo conocimiento, han sufrido también transformaciones, y las alternativas de solución a diversos problemas que afloran en el seno de la escuela se han basado en ópticas, perspectivas, prácticas y objetivos (e incluso modelos mentales) surgidos y fundados desde representaciones de una sociedad y una cultura que hoy se encuentra profundamente transformada, y no alcanzarían por lo tanto a ser válidas para atender los problemas actuales. Muchas soluciones son adoptadas ad-hoc y sin el correspondiente diálogo o reflexión que las validen. A modo de ejemplo podemos citar una de

las medidas últimamente tomadas (aclarando que considero que existe una variedad de razones que afirman su validez) como la no-repitencia del primer grado en la escuela primaria. Esta medida fue anunciada sin conversar e informar debidamente al interior del sistema escolar sobre sus razones y fundamentos. Para algunos se trata entonces sólo de evitar estigmas u ocultar fracasos escolares. Para otros puede significar algo de por sí erróneo, mientras que otros pueden interpretar como adecuado, aunque persisten interrogantes sobre cuestiones de forma o de adecuación organizativa escolar. Solución también ad-hoc, y como consecuencia de ello, es la que simultáneamente se toma para que el docente de primer grado sea el que también conduzca el segundo grado, como una forma de acompañar al niño en este tránsito y como forma de resolver la cuestión del sostenimiento para evitar un “fracaso” en ese segundo grado. Este tipo de resoluciones atenta contra aquellos postulados de democratización del conocimiento y de toma informada de decisiones. El docente llega a sentir que se aplican medidas (que lo involucran) que pueden poseer sentidos “político-demagógicos” cuando en realidad, lo que adolece este tipo de decisión, es de un anclaje debidamente fundado entre los actores directos.

2) Vivimos hoy, fundamentalmente, en una sociedad que ha dado en definirse como una sociedad del conocimiento, donde el cambio y las transformaciones tienen alta celeridad.

Para enfocarnos en la consideración de las presiones transformadoras sobre la escuela, hemos presentado gráficamente algunos cambios y algunas perspectivas de análisis. Si revisamos los argumentos, podemos afirmar que lo que fuera la “promesa” de la escuela con respecto al futuro de quien transitaba dentro del sistema, según el modelo “escuela, trabajo, ingreso, familia, movilidad social, jubilación”, se va desdibujando a medida que el tiempo transcurre y las incertidumbres se acentúan.

La uniformidad, el curriculum único, la lectura y estudio de los mismos textos y de las mismas páginas para todos, la tendencia al logro de la uniformidad en el conocimiento, o la medición de lo adquirido como conocimiento, van cediendo lugar a otros modos de precisar las ambiciones de logro con el alumno. En la escuela germina una tendencia a acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje en lugar de sólo “brindar” conocimiento, colocando a su disposición las herramientas, facilitando el desarrollo de habilidades para que pueda orientarse dentro de una sociedad y de una realidad que desarrolla crecientes flujos de información y con ritmos de transformación cada vez más acelerados. Las destrezas y habilidades adquiridas deben estar por lo tanto -y en una gran proporción- orientadas a acceder y adquirir nuevos conocimientos, a seleccionar respuestas según esos conocimientos y esos flujos de información y a solucionar problemas y facilitar la toma de decisiones. Decisiones que, por otra parte, se irán tomando en una sociedad y en un mundo con incertidumbres crecientes. No todos deciden sobre los mismos temas e intereses, no todos alcanzan a obtener (o poseer) similares posibilidades o ambiciones de incidir sobre los mismos asuntos, por lo que las proyecciones de cada una de las vidas de quienes transitan dentro del sistema educativo no pueden tampoco ser iguales. La sociedad no es la misma, ni tiene el mismo sentido para todos, por lo que el principio de homogenización de las personas se transforma en un verdadero limitante (o “fracaso”) para muchos.

3) Los alumnos de hoy encuentran desafíos diferentes a los que, por ejemplo, tuvieron sus abuelos. El alumno tiende cada vez más a dejar de ser ese actor pasivo que recibe información y la internaliza, sino que se ha transformado en una persona que posee expectativas tanto de trabajo como de aprendizaje sobre aquellos ítems y temáticas relevantes según su manera de entender y de manejarse en su realidad, y que cuestiona incluso el valor de lo que no se comprende o explicita. El aprendizaje mediante proyectos, a través de estudios individual o sectorialmente orientados, tematizados según los enfoques del alumno, y sobre todo a través de la utilización de las herramientas tecnológicas familiares, pasa a ser necesidad ineludible. Por supuesto que el rol del docente requiere, entonces, adecuaciones y reafirmaciones a través de diferentes herramientas de trabajo y métodos de enseñanza, sobre todo de aquellos basados en un enfoque hacia el individuo, tanto desde sus perspectivas y ambiciones como a los que tienen en cuenta el nivel y la orientación de la curiosidad y donde, por supuesto, la tecnología de la información adquiere relevancia más allá de los conceptos simplistas como “computación” o “informática”. La formación docente no puede obviar esos aspectos.

4) En general, los padres se fueron retirando como sostén de la escuela y de la actividad del docente, pero desde el momento en que la sociedad ha dejado de ser uniforme (o de tender a la uniformidad) el “retorno” de esos padres a la escuela no puede darse ni mediante la evocación de “como era en el pasado” ni a través de una sola y única estrategia. Tampoco puede ser mediante la resignación. Hay escuelas (y docentes) que incluyen a padres utilizando la creación de grupos de “Facebook” por clases (en aquellas escuelas de clase media o media alta donde la relación con las tecnologías de la información es parte de lo cotidiano) mientras que otras escuelas trabajan sobre el aspecto “afectivo” y el acompañamiento a los padres en el reconocimiento del rol de la escuela (no debemos olvidar que Argentina transita por la tercera generación en la que quizás ningún componente de la familia conoció un trabajo formal o ha dejado de asistir a un comedor comunitario). Para muchos adultos (padres) es también la escuela percibida como encontrándose con cierta “crisis de identidad”, ya que en parte (a algunos más y a otros menos) tampoco les ofrece aquello que es “esperado”. Finalmente, estos procesos llevaron quizás a que, para muchos, la escuela sea considerada parte de las exclusivas obligaciones de otro (el Estado), sin que se asuma la responsabilidad de educación como también propia. Se la llega a observar desde afuera (sin participar y tampoco sin claras estrategias, por parte de la escuela, para incluir participando), llegando esta relación a adquirir un sentido utilitario que dificulta la presencia de aspectos que vayan más allá de la obligación de “mandar el chico a la escuela”.

5) La fortaleza y el sostén del docente en esta transición entre la tradición y el cambio se asienta en gran parte en aspectos de la voluntad, sin que se hayan alcanzado aún a brindar herramientas (materiales y simbólicas) para una gestión educativa que adquiere enorme diversidad. Estas herramientas abarcan desde las adaptaciones curriculares según el propio entorno, hasta la gestión de la actividad áulica a través de técnicas no tradicionales. El concepto de desregulación y el de apertura a iniciativas adquieren entonces significados desde lógicas diferentes al neoliberalismo. En este tópico encontramos el manejo de las expectativas propias hacia cada alumno, el trabajo orientado según cada cual, el sostén, el apoyo, el estímulo necesario según cada estilo de aprendizaje y la afirmación de la responsabilidad de cada alumno sobre sus propios logros y sobre las metas de aprendizaje.

6) El alumno, el niño y el joven, alcanzan ahora una visibilidad nunca antes lograda como entidad única. Si cada cual convive con sus propias realidades y sus propias proyecciones, correspondería también dar posibilidad a cada uno definir su compromiso y responsabilidad en lo que hace a su propia formación, educación y logros.

Aquella educación atomizada que existió con anterioridad a la industrialización y que iba desde el aprendizaje en la propia familia o de acuerdo a la posición social dio paso a una estructura altamente unificada y centralizada orientada a la homogeneidad, basada en la obligatoriedad para el logro de esa homogenización característica de la sociedad industrial típica. Después de los intentos de descentralización formal y de dispersión funcional (proyecto neoliberal), comienza a destacarse la orientación al individuo, a su cultura, a sus motivaciones, circunstancias y contingencias. Hoy vivimos en una clase de extraña paradoja donde cada vez nos comunicamos más intensamente, en cantidad y densidad de contactos, en variación de los mismos y en amplitud territorial, y al mismo tiempo cada uno busca su propio desarrollo, realización y proyección individual. No es, por ejemplo, para nada lo mismo vincularse con aquel alumno que a los 15 años entrena un deporte y conoce que en un tiempo “asistirá” a la Universidad y desarrolla una perspectiva “clásica” sobre su futuro, que relacionarse con aquel otro alumno que en sus prácticas cotidianas no imagina un futuro que vaya más allá del día a día o de la semana, ya que cualquier futuro imaginable será muy probable como el hoy. Ambos tienen vidas que poseen sentidos, conocimientos válidos y significantes y cada cual tiene estructurada su cotidianeidad. Sin embargo, al hacer el ejercicio imaginativo de que entre ellos intercambien sus estructuras cotidianas y sus significados, nos damos cuenta de que muchos símbolos, lenguajes, prácticas, representaciones, etcétera, no serán válidas. La escuela se relaciona con ambos y no puede hacerlo de la misma (y estandarizada) manera si se ambiciona enseñar y aprender para un futuro y un desarrollo personal.

Esta paradoja demanda miradas -desde perspectivas diferentes- sobre el curriculum, la formación docente y el “rendimiento” escolar. La escuela y la sociedad se encuentran interconectadas y de igual manera cada individuo forma parte de esa sociedad con su singularidad; los procesos globalizadores, la sociedad del riesgo (Beck. 1998) y los fenómenos culturales llevan a que esa gran integración de carácter global conviva con fuertes segregaciones y con crecientes búsqueda de individualidad.

7) Tradicionalmente, el docente trabajaba de manera individual. Los horarios en la escuela estaban signados en materias y temas y el carácter de la actividad era fundamentalmente intermediadora: el docente poseía el conocimiento y debía transmitirlo al alumno. Del alumno, a su vez, se esperaba que fuese a ejercer el rol de receptor. Cuando el alumno realizaba una pregunta el docente respondía y explicaba por ser el poseedor del “saber”. Hoy, si el alumno realiza la misma pregunta surge como deseable que el docente pueda optar entre responder “la verdad” o invitar a buscar la respuesta, y que quizás oriente acerca sobre la forma en cómo acceder de manera adecuada (o más clara, simple y certera) a esa respuesta. Los alumnos van adquiriendo mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

También tradicionalmente, el docente trabajaba con sus alumnos encerrado en el aula y lo hacía por su cuenta. Eran “sus” alumnos, “su” aula, “su” materia. Hoy se requiere de mayor apertura e incluso de cooperación con otros docentes donde los alumnos también se incorporan en las definiciones y proyecciones. El docente no puede más manejarse de manera tradicional.

El rol de orientador lleva a que no alcance a ser el docente quien -como antes- decide y define cuáles son los conocimientos que mejor preparan a sus alumnos para moverse en y adecuarse al futuro. Dicho rol orientador significa sobre todo el alcanzar a constituirse en una guía para cada alumno en el desarrollo de su propio aprendizaje. La formación docente, indispensablemente, debe atender entonces también a la cuestión del liderazgo.

Hay mucho para explorar y redescubrir aquí desde la investigación-acción, referido tanto al quehacer pedagógico como a la transformación de la escuela. Correspondería, quizás, avanzar en nuevos espacios con otros contenidos, a realizar experiencias tales como menor cantidad de alumnos en las aulas, dos docentes en ellas (uno que guía y lidera y otro en un rol más tradicional vinculado a la materia o tema específico), materias integradas, y revisión del formato de horas cátedras para avanzar en espacios por contenidos con varios docentes intercambiando perspectivas, etc.

8) Debería ser innecesario remarcar que la evaluación debe encontrarse ligada al aprendizaje y al proceso formativo y no presentarse exclusivamente como el agregado finalizador en un proceso en el cual se supone que el modo de potenciar el aprendizaje es maximizando ansiedades, colocando presiones que pueden incluso poseer carácter intimidador. La evaluación ha sido establecida prácticamente como recurso imprescindible para medir parámetros de calidad, y en cierto modo, si bien es cierto que existe una imposibilidad de decir algo sobre un proceso o resultado si no se evalúa, es igualmente cierto que los parámetros de medición son fijados en base a un modelo o patrón que determina el estándar a alcanzar (o el “deber ser”). En muchos casos una evaluación alcanza a ser solamente un ritual necesario o en el peor de los casos una “simulación” que coloca a cada uno en un ranking sin llevar a encarar cambios o modificaciones.

Debemos tener en cuenta que personas diferentes tienen estándares también distintos, por lo que un aspecto fundamental de la evaluación debe estar siempre orientado a producir confianzas y deseos de continuar aprendiendo.

Los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas y del porqué del aprender, debiendo aceptarse que muchos de ellos, en la escuela de hoy, carecen de tal imagen. Cuando al alumno sólo se le brinda una nota o calificación, no se contribuye con ninguna retroalimentación o reflexión sobre las metas y los logros del aprendizaje, generándose así los evidentes riesgos de caer en una especie de desesperanza. Ninguna prueba estandarizada tiene el mismo efecto, por lo que esos tipos de evaluación puede fortalecer a algunos y desmotivar a otros, llevando también de este modo a establecerse (o profundizarse) desigualdades.

El Assessment Reform Group (1999) diferenció la “evaluación del aprendizaje” de la “evaluación para el aprendizaje”: la primera provee informaciones de logros destinada a informes públicos, las segundas ofrecen ayuda y sostén a los estudiantes para aprender más.

9) Debería tenderse a profundizar en la consideración y desarrollo de herramientas según los distintos estilos de aprendizaje (Dunn y Dunn, 1999 y 2005) y la incidencia que pueden llegar a tener tanto el ambiente, las cuestiones emocionales, las relacionales y los aspectos físicos y psicológicos.

Las diferentes capacidades que se evidencian al momento de aprender, identificadas por Kolb (1976) (la de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios hacia experiencias nuevas, la de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas. La que posibilita crear nuevos conceptos y de integrar las observaciones en teorías lógicamente sólidas, y finalmente la que posibilita emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas) requieren también de adecuación de herramientas a fin de potenciarlas y no limitarlas.

El proceso de enseñanza/aprendizaje acontece además, y esencialmente, en base a una acción de carácter comunicativo que puede, por ejemplo, darse entre una persona (alumno) y otra persona (docente) de manera directa, o entre una persona y otra de manera indirecta o mediada (libro, imágenes, símbolos, representaciones). Toda acción comunicativa se encuentra sujeta a interpretación según contexto y situación, dependiendo del propio sujeto, de sus motivaciones, sus objetivos, los recursos utilizados para comunicar y las normas y los valores. Al respecto, Pievi (2009:105-106) también nos recuerda que el aprendizaje es un proceso socio-culturalmente mediado donde el sujeto desarrolla (“co-construye”) esquemas de acción que le permiten relacionarse con el mundo. Estos esquemas de acción, desarrollados en cada contexto situado de actividad, permiten a un sujeto responder y adecuarse a nuevas situaciones en función de estos marcos de referencia. El proceso de enseñanza/aprendizaje tiende paulatinamente a tener más en cuenta estos diferentes esquemas “culturalmente co-construidos”.

Los contextos situados de actividad y los estilos de aprendizaje, indican que ningún alumno es por tanto igual a otro, hoy más aún que antes.

CONCLUSIONES

Podemos ahora concluir, sobre la base de lo discutido y a los 10 principios de “Assessment for learning” (Assessment Reform Group. 2002) que: (1) *Aprender es una actividad social*. El estudio, la educación, la capacitación o los cursos, son en sí modos de comunicación y de transmisión de conocimientos, pero no son de por sí *procesos de aprendizaje*. *Aprender es, en el ámbito escolar, aquel proceso de búsqueda e interpretación de evidencias mediante las cuales el docente y el aprendiz conocen en donde se encuentran en el proceso de aprendizaje, cuales son las metas, y cuáles son los métodos y las formas adecuadas para llegar a continuar aprendiendo*. Por lo que (2) es importante enfocar en “cómo” el estudiante aprende, e intentar así que el alumno haga visible para sí y para otros sus propias metas, (3) La práctica áulica

tiene incluso aspectos emocionales por lo que debe aceptarse que cualquier comentario, observación o “resistencia”, tiene en sí un carácter constitutivo y reflexivo.

(4) El docente guía, afirma, acompaña, ayuda y sostiene (orienta) en los momentos en que el aprendiz identifica, y fija, metas y criterios de progreso, así también como durante el camino. Actúa ante debilidades y ayuda a generar oportunidades, (5) conociendo que las herramientas a utilizar son constitutivas de su rol profesional, el planeamiento de la actividad y sus diferentes momentos son afirmados mediante la propia formación. (6) El docente conoce que motivación, aliento y “no” comparación, fomentan logros, evitan fracasos y promueven por lo tanto autonomía, autodirección y retroalimentación. (6) La reflexión, el diálogo y las posteriores decisiones (lo que se dice y se hace) son utilizadas y situadas evaluativamente.

Para el aprendiz (7) cada logro es, en principio, “el logro”, reconociéndose los esfuerzos al mismo tiempo que el docente promueve nuevos avances y deseos de continuar en el proceso y, como cada alumno es único, y el conocer (8) “donde estoy, a donde voy y cuáles son las metas parciales a alcanzar” forma parte esencial del proceso de aprendizaje, el cual, se define como particular.

Japón y los países nórdicos, a modo de ejemplo entre otros, han iniciado de manera estructural ciertas transformaciones y orientaciones en este sentido, e intentando buscar salidas a los dilemas existentes entre la tradición y el cambio. Estas transformaciones, que abarcan por ejemplo desde lo curricular, pasando por la relación alumno docente hasta llegar el mobiliario y lo edilicio escolar, son importantes de conocer, identificar, acompañar y revisar. Algunas escuelas, y ciertos docentes y directivos, sea de manera intuitiva, por necesidad, o de manera medianamente elaborada, han adecuado sus prácticas escolares aquí en Argentina, orientadas también en el mismo sentido. Corresponde por lo tanto investigar y evaluar en función de aprender, comprender y aportar a la transformación de la escuela en una institución con cualidades necesarias para que alcance a ser legitimada como comunidad de aprendizaje. Las instituciones surgen, se consolidan y se transforman mediante prácticas y nunca por disposición o decisión de alguien o algunos.

BIBLIOGRAFÍA

- Assessment Reform Group: Assessment for learning. 10 principles. (2002) Research based principles to guide classroom practice. Cambridge, U.K. Cambridge School of Education. Cambridge University.
- Assessment Reform Group: Assessment for Learning: Beyond the Black Box. (1999). Cambridge, School of Education. Cambridge University.
- Beck, Ulrich. (1998). La sociedad del riesgo. Barcelona. Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1993). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Chiachio, Gustavo, Pievi, Néstor, Echaverry Merino, Emilio y Gómez Di Vincenzo. (2009). La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1999) Teaching secondary students through their individual learning styles. Boston. Allyn & Bacon.
- Dunn, R., & Dunn, K. (2005). The complete guide to the learning styles in service system. Boston. Allyn & Bacon.
- Durkheim, Emile. (1966). Educación y Sociología. Buenos Aires. Shapire.
- Duschl, Richard y Wright, Emmet. (1989). 'A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science". En Journal of Research in Science Teaching, vol. 26, Nº6. Malden. Wiley Periodicals.
- Eggleston, John. (1980). Sociología del currículo escolar. Buenos Aires. Troquel.
- Gargallo López, Bernardo, Suárez Rodríguez, Jesús y Ferreras Remesal, Alicia. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En Revista de Investigación Educativa. vol. 25. Nº 2, Murcia. Universidad de Murcia/ Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Goffman, Erving. (1989). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Kolb, David. (1976) The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, Massachusetts. McBe.
- Manacorda, Mario A. (1969). Marx y la pedagogía moderna. Barcelona. Oikos-Tau.
- Nespor, Jan. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. En Journal of Curriculum Studies, vol. 19. Nº 4. London. Routledge.
- Obiols, Guillermo y Di Segni Obiols, Silvia. (1997) Adolescencia, posmodernidad y escuela: La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Pajares, Frank. (1992). 'Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct" en Review of Educational Research, vol. 62. Nº3. Washington. American Educational Research Association.
- Parsons, Talcott. (1959). The school class as a social System: some as its Functions in American Society. En Harvard Educational Review. Vol. 29. Spring.
- Parsons, Talcott. (1966). El sistema social. Madrid. Revista de Occidente.
- Pievi, Néstor. (2009). Resignificación de las representaciones sociales en los procesos de aprendizaje. En Chiachio, Gustavo, Pievi, Néstor, Echaverry Merino, Emilio y Gómez

- Di Vincenzo: La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.
- Porlán Ariza, Rafael. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores. El caso de los estudiantes de magisterio. En *Investigación en la Escuela*. Nº22. La Rioja. Diada Editora.
 - Pozo, Juan Ignacio y Nora Scheuer. Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coord). (2000). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. Santillana.
 - Pozo, Juan Ignacio, Scheuer, Nora, Mateos, María del Mar y Pérez Echeverría, María del Puy. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, Juan Ignacio y otros (eds.): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó.
 - Reyes Juárez, Alejandro. (2009). *Adolescencia entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México. FLACSO.
 - Sagastizabal, María de los Ángeles, Perlo, Claudia, Pivetta, Viviana y San Martín, Patricia. (2009). *Aprender y enseñar. En contextos complejos, Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires. Noveduc Libros.
 - Sandoval Flores, Etelvina. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México. Plaza y Valdés.
 - Schultz, Theodore W. (1961). Investment in Human Capital. En *American Economic Review*. Vol. 51.
 - Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona. Paidós.
 - Vilanova, Silvia, Mateos Sanz, María del Mar y García, María Basilisa. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, issue-unam/Universia, vol. II, Nº 3.
 - Woods, Peter. (1977) *Teaching for Survival*. En Woods, Peter & Hammersley, Martyn (eds): *School Experience, Explorations in the Sociology of Education*. London. Croom Helm.

Texto 17: Una Escuela Secundaria con la mirada puesta en el futuro

Autor: Rimondino, Rubén

INTERPELACIÓN A LA ESCUELA SECUNDARIA

Desde el punto de vista social y educativo, en los últimos tiempos es común escuchar alusiones sobre el proceso de cambio permanente y cada vez más vertiginoso de nuestra sociedad, con alusiones tales como que los valores están trastocados, que la educación es cada día más lábil, que los estudiantes no estudian como antes, que los egresados no responden a las demandas de la comunidad, y la discusión parece no concluir. En cierto modo pareciera que en gran medida los males sociales se deben a la educación deficiente de los ciudadanos y, por ende, la gran solución a ello necesariamente debería provenir de una mayor y mejor educación.

A la luz de estos cuestionamientos, muchas de las apreciaciones inquisitorias se dirigen preponderantemente al sistema educativo, y por aditamento a la institución escolar, como la protagonista y responsable principal, con reiteradas interpelaciones tales como: ¿Qué enseña la Escuela hoy?, ¿Forma o solamente acompaña?, ¿Promueve o tan solo contiene estudiantes? Se fomenta así un escenario particular en el que muchos son los que cuestionan y pocos los que reconocen el problema, se hacen cargo y lo abordan desde sus funciones específicas.

Si el razonamiento anterior se focaliza en el proceso de formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable, casi con seguridad la responsabilidad se acota y sin duda recae en la Educación Secundaria, que es la encargada precisamente de atender a un segmento poblacional que -por la edad de sus estudiantes- abarca a aquellos que transitan de la pubertad a la juventud y por ende a la mayoría de edad, con derechos y obligaciones necesarios para la convivencia democrática.

Estos cuestionamientos conducen e inducen –inefablemente- a la necesidad de cambio en la Escuela Secundaria que, pese a la coexistencia de una variada gama de interpretaciones, análisis e investigaciones, aún no se ha logrado identificar con claridad cuál es la problemática más significativa o referencial que, de ser atendida, logre revertir su imagen y resultados, cuestión necesaria a la hora de hacer propuestas paliativas en beneficio de este nivel de educación.

¿CAMBIAR POR CAMBIAR?

Semejante problemática pareciera que requiere, necesariamente, de un cambio en la escuela secundaria, a través de políticas de actualización curricular, en la gestión institucional, en los recursos, en estrategias pedagógicas, en articulaciones y perfeccionamiento docente, entre otros, pero sin olvidar la importancia del ritmo y/o velocidad de ese cambio, ya que la juventud evoluciona mucho más rápido que la parsimoniosa y a veces tardía estructura educativa.

Mencionar la palabra “cambio” pareciera significar que la comunidad necesita ‘otra’ escuela, y podría confundirse con que la escuela secundaria ‘ya fue’, o que la ‘secundaria era la de antes’ o que ‘ahora la secundaria no tiene valor de ser’.

En esta Escuela Secundaria, que con todas sus fortalezas y debilidades sigue siendo uno de los últimos espacios de socialización de la juventud, el cambio mentado debiera implicar un reposicionamiento de su imagen e ideario. Esto implicaría un rescate de la gestión institucional, con mayor autonomía, participación y compromiso, a la vez que una revalorización de sus docentes y sus funciones, la reformulación y actualización de su currículum y de las estrategias de aprendizaje, todo ello tendiente a reforzar el incentivo a una población juvenil en permanente evolución y creciente demanda.

Para que este cambio sea significativo, la Escuela deberá proyectar y proyectarse, relacionarse y abrirse a su comunidad, estar al tanto de sus pretensiones, pero no solo para indagar y conocer ese mundo exterior, sino también para articular interactuando con este contexto, en mutuo beneficio.

Alcanzar esta meta en la Escuela no significa un cambio sus estructuras para que nada cambie, sino que habrá que resignificar su sentido, función y misión, un desafío más que se agrega a los que ya tiene. Este nuevo desafío apunta a que rescate y reposicione la concepción del valor social que este servicio presta a su comunidad, que permita el desarrollo profesional de sus actores docentes, que logre imponer entre sus estudiantes la idea de que la promoción de los estudios secundarios significará un meritorio valor agregado como ciudadanos, en cualquiera de las acciones y/o funciones que les toque emprender en el futuro.

Para ello será importante lograr una apertura de visión y de orientación de la Escuela Secundaria, direccionada, entre otros aspectos, a enriquecer propuestas de enseñanza y aprendizaje tanto de los docentes como así también de los estudiantes. Una apertura de visión y de orientación hacia la alternativa de que en la Escuela puede haber varias formas de enseñar y de aprender lo que se propone, en otros tiempos y espacios diferentes de los tradicionales, con recursos variados e innovadores, con perspectivas más amplias y futuristas que, sin ser únicas ni infalibles, procuran alcanzar objetivos de una satisfactoria promoción de los estudiantes.

EL DESAFÍO DE EVOLUCIONAR

Un somero análisis retrospectivo de la educación en Argentina nos indica que, en la mayor parte del siglo pasado, la educación secundaria –si bien en gran medida fue gratuita para los ciudadanos- tuvo ciertas características de selectiva, ya que -por diferentes razones- su cobertura se limitaba a un cierto grupo de jóvenes, quienes la consideraban como un paso necesario y previo para la prosecución de estudios superiores.

En la actualidad, a inicios de la segunda década del siglo XXI, la cobertura de la educación secundaria no parece ser un problema mayor, ya que por ley el Estado argentino tiene la obligación de ofrecer a toda la ciudadanía este nivel educativo, con importante disponibilidad de recursos como ser edificios, instalaciones, bibliografía, tecnología y becas, entre otros.

Aunque su servicio está previsto para todo el territorio nacional, tanto en zonas urbanas como en rurales, céntricas como periféricas, para adolescentes como también para jóvenes y

adultos, en contextos de ruralidad y carcelarios, pareciera que su expansión no es suficiente para mejorar el resultado de sus egresados.

Pese a la propensión y facilidad del acceso de los jóvenes al nivel, aparecen desalentadores indicadores de éxito escolar tanto en los educadores como en los educandos, algunos formales y medibles como los de repitencia, deserción, sobreedad, desgranamiento y abandono; y otros de difícil cotejo como el desgano, apatía, desinterés, pereza... Estos indicadores emergen más en este que en los otros niveles de educación, socavando sus intenciones y resultados.

La complicada conjunción entre los desfavorables resultados educativos y una creciente carga de responsabilidades propias del nivel, antes que un estigma debiera constituirse en un auténtico desafío para que los actores de esta Escuela Secundaria apuesten a un remozado horizonte y emprendan la marcha hacia un futuro promisorio y posible.

¿HAY ALTERNATIVAS?

A la hora de buscar responsables de la alicaída situación actual de la educación secundaria, no es difícil encontrar diversos alegatos. Por un lado, emergen las causas, entre las que es común escuchar que el sistema es arcaico, que no responde a las necesidades de la comunidad, que los recursos son insuficientes, los requerimientos administrativos desmesurados y muchos más. Por el otro, se alude a los actores: que los actuales estudiantes ya no son como la juventud de otrora, ya que ahora muchos persiguen el facilismo; que los docentes ya no tienen vocación por enseñar, los directivos no se comprometen y los funcionarios se limitan a cuestiones administrativas del sistema. Y se podría seguir enumerando.

Esta crisis del nivel que se presenta tan compleja, merece la consideración de más de una razón, con una conjunción de acciones y estrategias remediales posibles y de diferentes fuentes e intencionalidades. La tarea de encontrar alternativas satisfactorias para tamaña problemática no es menor, todo lo contrario, el desafío está planteado y las propuestas se aguardan con avidez.

MANTENER LA UTOPIA

Para revertir la imagen alicaída del nivel y para seguir manteniendo la utopía de una escuela secundaria que construya el mejor de los futuros posibles, entre tantas alternativas sería importante -más que proponer una nueva escuela- alegar su reposicionamiento para los tiempos actuales, refutando su desalentadora conceptualización, rescatando su prestigio y lugar en la sociedad, valorando su historia y servicio, sosteniéndola y acompañándola en pos de la mejora de los resultados para los estudiantes.

Teniendo en consideración lo dicho, la escuela secundaria de los próximos años -entre otros aspectos- tendría que:

- Desprenderse de prácticas históricas, desestructurarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin perder el norte de la calidad y equidad.
- Reposicionarse como institución meritoria en la sociedad, recordando que su fin supremo es la educación de una generación poblacional, que evoluciona a diferentes ritmos de los habituales.

- Apropiarse de aprendizajes, contenidos, objetivos, orientaciones para la enseñanza, etc. propios de diseños curriculares actualizados, posibilitando su flexibilización como propuestas de mejora y superación, en el marco de las posibles contextualizaciones de cada escuela.
- Revalorizar a sus autoridades y docentes, tanto en sus funciones como en sus responsabilidades, a través de mejores recursos y mayor acompañamiento en la cotidiana problemática institucional, en aspectos tales como el pedagógico, las relaciones humanas, la formación y actualización profesional, entre otros.
- Propiciar aprendizajes que enseñen a pensar, a razonar, a transferir, a aplicar problemas relevantes y propios de la cotidianeidad. Que sean saberes con valor propio, que sirvan de herramienta indispensable para abordar desafíos futuros, tanto del ámbito social, como laboral, cultural y político. Que los conocimientos impartidos no solo sean los previstos en los planes de estudio sino también que contemple en cierta medida los intereses de los propios estudiantes como así también los de la comunidad.
- Considerar -en el proceso de enseñanza y aprendizaje- los diferentes y renovados recursos que la tecnología de la información y comunicación ofrece, y que se actualizan y diversifican cada vez a mayor celeridad, fundamentalmente para acompañar los jóvenes cada vez más tecnologizados.
- Contemplar la diversidad de sus actores en general -estudiantes, docentes, familias y comunidad-, prepararse para integrar diferentes culturas y realidades posibles.
- Corregir prácticas pedagógicas sometidas a rígidos tiempos y lugares de enseñanza y aprendizaje, para transformarlas en momentos más activos y productivos, con flexibilidad de estrategias, modos, habilidades y/o recursos, no para fomentar el facilismo, sino para permitir la creatividad en el desempeño cotidiano de los docentes y para obtener, por ende, mejores y más equitativos resultados entre sus estudiantes.
- Rescatar los importantes aspectos de la motivación y el estímulo, para interpretar el verdadero valor social que este servicio educativo representa en una comunidad. Motivación y estímulo como clave, tanto para que el estudiantado dimensione el significado que representa el estudio en su desarrollo y desempeño como ciudadano, como así también para que los docentes, en su valiosa labor cotidiana, sigan con entusiasmo abriendo las puertas del conocimiento a una juventud protagonista de su futuro y para la comunidad, sus familias y demás instituciones, que acompañan a la escuela en el arduo camino de la educación.
- Posicionarse y asumir que la velocidad de los cambios implica repensar que, cada vez más, se necesita preparar a jóvenes para trabajos, estudios y/o funciones que seguramente hoy aún no existen, pero que tendrán lugar en el futuro no tan lejano, con recursos y/o tecnologías que aún no han sido previstas, para resolver problemas que ni siquiera son problemas todavía.

CON LA MIRADA EN EL FUTURO

Pese a toda la carga de responsabilidades y culpas, la Escuela Secundaria seguirá siendo aquella institución a la cual le compete la trascendental tarea de seguir educando a los jóvenes, para que sean seres pensantes y creativos que, a través del esfuerzo, desarrollen la

aptitud y el deseo de aprender, de saber que lo pueden hacer, y de tener confianza y disponibilidad de instruirse para el futuro.

Si la meta es tratar de que algo diferente suceda en las Escuelas, de que se innoven formas de interpelar y convocar a los actores escolares, y de promover mejores prácticas de enseñanza, hoy no se propone desterrar la enseñanza del ayer, sino de emprender acciones de práctica escolar que se focalicen en la integración de las tareas y el funcionamiento conjunto de los diferentes espacios institucionales, y que puedan así, aportar alternativas superadoras para mejorar la educación.

De lo dicho se infiere que los contenidos, los recursos, la gestión pedagógica, la participación de los actores institucionales y hasta la legislación vigente, no bastan para lograr un cambio en la propuesta de formación y capacitación del estudiante. Habrá que animarse a otras alternativas y posibilidades, que intenten ir más allá de lo que se enseña y se aprende en las aulas.

Para tratar de llegar a prácticas de ejecución que por novedosas no deberían alejarse de lo curricular, que por dinámicas no deberían dejar de requerir esfuerzos, que por actuales no deberían renegar de los contenidos elementales, y que por sobre todo, sean atractivas y motivadoras a los ojos e interés del estudiantado, será necesario hacer un alto en el camino y prever que muchos de los posibles aprendizajes y enseñanzas de hoy debieran elevar la mirada y ver más allá, considerando que lo impartido hoy también se necesitará mañana, para aplicarlo –posiblemente- a situaciones y problemas que aún no conocemos ni dimensionamos.

BIBLIOGRAFÍA Y OTROS MEDIOS CONSULTADOS

- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Ediciones BID Educación.
- Duschatzky Silvia y Serra Silvia. (2003) Notas sobre el Horizonte de la Ignorancia. FLACSO.
- Ferreyra Horacio A., Rimondino Rubén y otros.(2006)Educación Media en Argentina ¿el problema de los problemas? Revista Iberoamericana de Educación – OEI Nº 39/4.
<http://www.rieoei.org/1498.htm>
- Ferreyra Horacio A. y otros. (2007) EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Presentación Premio D. F. Sarmiento 2007. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires. Argentina. 2008.
<http://www.rieoei.org/entrevistas/Grupov1.pdf>
- Filmus Daniel. (2001) Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado en época de globalización. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Flechsig Karlo-Heinz y Schiefelbein Ernesto. (2007) 20 modelos didácticos para América Latina. Biblioteca digital del INEAM – INTERAMER. Portal educativo de las Américas.
- Gvirtz Silvina.(Febrero 2007) Repensar el Secundario, Publicación periódica: Noticias.
- Rimondino Rubén E. (Octubre de 2010) Finalidades de la educación secundaria en Argentina para el 2021. Diálogos Pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba. UNC.
http://www.ucc.edu.ar/...Dialogos_Pedagogicos/.../indice_y_resumenes_16.doc
- The Patriot Maxin. Video–Youtube. ¿Sabías que?
<http://www.youtube.com/watch?v=bJwHrsty5b8>

Texto 18: La Educación en el 2030 desde la perspectiva de la Supervisión Escolar

Autor: Curiel Cuentas, María Julieta

Con el transcurso del tiempo nada permanece estático. En el ámbito educativo, la transformación de las prácticas de todos los actores involucrados en la educación es una necesidad; se requiere innovar el trabajo docente mediante la actualización y capacitación permanente, la reforma del mapa curricular de educación básica y el uso de nuevas estrategias, metodologías, materiales, apoyos y herramientas tecnológicas para dar respuesta a las necesidades de quienes asisten a las instituciones escolares para desarrollar todas sus capacidades: nuestros alumnos.

La actualidad de México constituye un verdadero reto para los profesionales dedicados a educar. Es imprescindible erradicar la resistencia al cambio, la apatía y el desamor que presentan algunos compañeros maestros por la profesión que eligieron: la docencia. Autoridades educativas, jefes de sector, supervisores escolares, directores, maestros y auxiliares que no acuerden con lo que se requiere en educación, caminan hacia su destierro y hacia la extinción del sistema educativo.

La forma de concebir el fenómeno educativo, la comprensión de sus implicaciones para impulsar el desarrollo de cualquier país, la necesidad de destinar mayor cantidad de recursos y vigilar su ejercicio para creación, reconstrucción y mantenimiento de la infraestructura escolar, así como equipamiento y, sobre todo, para la actualización y creación de nuevas plazas docentes que permitan alcanzar el objetivo que se pretende -una Educación de Calidad- requieren de la consciencia del impacto de las acciones que emprendan quienes tienen el futuro de las naciones en sus manos: las autoridades gubernamentales.

En México, el mapa curricular de Educación Básica y de las instituciones formadoras de formadores requiere una intervención inmediata para permitir el egreso de maestros y alumnos competentes, conscientes de la responsabilidad que tienen con el planeta en que se habita y hábiles para acortar la enorme distancia que existe entre teoría y práctica, capaces de hacer práctica la teoría y hacer teoría de su práctica.

Los padres de familia requieren tener una comunicación constante con la escuela donde asisten sus hijos, ya que son necesarios para impulsar el cambio. Tienen que constituir un factor de apoyo y colaboración con las instituciones educativas y tener presente que en la escuela, sus hijos permanecen un menor número de horas que en el hogar; por lo que sus acciones deben de tener como base los valores universales inculcados por los progenitores. La tarea de padre es muy difícil, mucho más para los jóvenes y adolescentes que se desempeñan como tales.

Cada uno de los actores mencionados requiere realizar un trabajo en equipo, basado en un compromiso enorme para asumir la responsabilidad de educar. En el discurso se pretende una educación de calidad y con las acciones se fomenta una educación sin equidad, que enfatiza la desigualdad social y contribuye al mantenimiento de los grandes problemas sociales.

Considero que en 2030 habrá cambios significativos en todos los ámbitos del Sistema Educativo, se tomarán en cuenta y llevarán a la práctica las aportaciones de Jacques Delors y Edgar Morín y, además, se definirá el papel de la supervisión escolar.

Desde la perspectiva de la falta de estática en el ámbito educativo, la supervisión escolar implica un trabajo docente que en el devenir del tiempo ha accedido a diferentes significados y conceptualizaciones. Originalmente se la ha identificado con la administración educativa. Como campo de estudio es complejo y se presta a la confusión por parte de los actores educativos de los centros escolares.

Etimológicamente, la palabra supervisión (Rodríguez, 2009) deriva de *súper* (sobre, arriba) y de *visar* (inspeccionar, mirar atentamente). Por lo tanto, *supervisar* consiste en mirar atentamente un suceso desde arriba.

En 1984, la Real Academia Española define *supervisión* como “*ejercer la inspección superior en determinados casos*”.

En el ámbito educativo (Nérici, *Introducción a la Supervisión Escolar*, 1975) la define como “*el servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a realizar un mejor planteamiento, coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda en forma más eficiente a las necesidades del alumno y la comunidad, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela*”.

Acorde con la anterior definición se comprende que la supervisión escolar en México se perfila con un carácter de ayuda y asesoramiento para los actores del proceso educativo, entendiendo la asesoría como un medio para lograr la comprensión y el desarrollo teórico. Su propósito es el de mejorar la enseñanza, sin centrar la acción de la supervisión en el control y la fiscalización de las instituciones educativas, como erróneamente la concibe parte del colectivo escolar.

Partiendo de la realidad en la función de la supervisión, además de brindar asesoría, se contempla el prestar atención a la observancia de la normatividad vigente en relación con el sistema educativo, para reforzar la equidad y calidad de la educación, así como el acatar las disposiciones legales que regulan la organización y funcionamiento de la educación.

Las reformas y procesos de innovación educativa para su implementación requieren de la voluntad y el compromiso colectivo para llevarlas a cabo. Es entonces cuando la asesoría - basada en el conocimiento del contexto específico de cada institución educativa- adquiere importancia al compartir y apoyar propuestas producto de la evaluación del colectivo escolar y

de la supervisión escolar, que contribuyan a la mejora de los procesos y a la consolidación de experiencias innovadoras. Anteriormente, el problema educativo en México se relacionaba con la cobertura; en la actualidad, el problema es la mejora de la calidad.

Con esta intención, las autoridades educativas de alto nivel en Jalisco, México, han implementado -en los últimos 6 años (2007)- cursos con características de especialidad para directores y supervisores en servicio, como una estrategia para mejorar los resultados técnico-pedagógicos y fortalecer los procesos y elementos de la organización y gestión del desempeño de la supervisión.

De acuerdo con la profesora Justa Ezpeleta (Ezpeleta, 2003), en su reseña del estudio realizado en el programa del IPE de la UNESCO, al analizar las dificultades que deben superarse en la reforma de la supervisión escolar, sostiene que “la supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje”.

Las políticas de Reforma de la educación en México resaltan el protagonismo de los Centros Escolares en los procesos de cambio e innovación de la educación. Se pretende que los planteamientos de transformación del trabajo educativo surjan del colectivo de cada escuela, se den a conocer requerimientos desde abajo (las escuelas) hacia arriba (autoridades educativas a nivel Nacional y/o Estatal) y no desde arriba hacia abajo, como se hace regularmente en el Sistema Educativo Nacional Mexicano.

Ante esta tendencia de escuchar la voz de quienes trabajan en las escuelas, se requiere de la implicación y compromiso de Jefaturas de Sector y Supervisiones para brindar asesoramiento curricular y de apoyo a la formación a directivos de las instituciones y profesorado para hacer realidad la transformación y mejora de la calidad de la educación.

Se perfila una supervisión democrática (dejando atrás el modelo autocrático), basada en la participación, cooperación, armonía y el respeto por el individuo, exigente de las obligaciones y respetuosa de los derechos de todo el personal (Lemus, 1975), capaz de generar un ambiente de trabajo colaborativo y -de acuerdo con Glanz (2000)- que “promueva el crecimiento profesional de los profesores, fomente el desarrollo del currículo y el apoyo a la enseñanza”.

Ante la gran responsabilidad que conlleva la función de la supervisión escolar es necesario e impostergable que se prepare a quienes llegan a ocupar este rol en el sistema educativo. De forma inmediata y con carácter de especialidad, quienes acceden a puestos de mando medio, deben recibir capacitación sobre el programa de educación básica enfatizando el estudio del nivel educativo en donde se desempeña, gestión escolar y educativa, liderazgo, legislación, programas de apoyo, organización y administración escolar, así como cursos de manejo de relaciones interpersonales con base en la armonía y la legalidad, para adquirir y /o desarrollar capacidades que permitan ser eficientes desde el momento en que se le notifique el ascenso. De este modo se respondería a la necesidad de mejora de la calidad de la educación que se requiere para los estudiantes de hoy y del futuro.

De acuerdo con el Informe de la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), sobre la Educación del siglo XXI, dirigida por Jacques Delors (Delors, 1996), la educación debe estar cimentada en cuatro aprendizajes fundamentales, que a lo largo de la vida de las personas, le darán sentido a los conocimientos.

Aprender a conocer: se requiere lograr una total comprensión de lo que se aprende, sin mecanizar lo aprendido, sino apreciando el conocimiento. En educación secundaria y superior, la formación debe proporcionar al alumno los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas actuales. *Una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y apertura a otros lenguajes.*

Aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. El proceso de adquirir conocimiento no termina ya que puede nutrirse con las experiencias; la enseñanza tiene éxito si impulsa y es base para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Aprender a hacer: para mejorar e influir positivamente en el entorno o contexto. Este aprendizaje está vinculado con la formación profesional, con la puesta en práctica de los conocimientos y su adaptación al futuro mercado de trabajo. Los aprendizajes deben evolucionar para ser competitivos; se requiere desarrollar la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa, de asumir riesgos, de comunicarse, de trabajar en colectivo, de afrontar y solucionar conflictos. Se hace necesaria la adquisición de una cultura científica que permita acceder a la tecnología moderna, sin descuidar capacidades de innovación y creación inherentes al contexto local.

Aprender a vivir juntos, para cambiar el medio de violencia y/o indiferencia construyendo un espacio de convivencia basado en la cooperación y el apoyo. Es necesario crear conciencia de que la convivencia conflictiva potencializa el riesgo de la autodestrucción; se requiere establecer un contexto de igualdad en proyectos comunes, conocer la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Que el estudiante desarrolle una actitud de empatía, descubra quién es, sepa ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones mediante el diálogo y el intercambio de argumentos. Participar como estudiantes en proyectos cooperativos de actividades deportivas, culturales y sociales.

Aprender a ser, vivir haciendo un uso inteligente de los otros aprendizajes. la educación debe permitir el desarrollo de cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad, espiritualidad, pensamiento autónomo, crítico y desarrollar un juicio propio, para determinar por sí mismo qué hacer en diferentes circunstancias de la vida como individuo, miembro de una familia y de una comunidad.

Es necesario que los educandos no aprendan únicamente a conocer y a hacer. En este nivel surgen muchos de los problemas que enfrentamos en la actualidad, se requiere construir puentes pedagógicos que permitan a los estudiantes aprender a ser. De igual manera, Edgar Morín (Morin, 1999), en un trabajo para la UNESCO, aporta ideas y opiniones sobre la educación del futuro: además del saber científico considera necesario que los alumnos

accedan a siete saberes, son propuestas en donde la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con el entorno natural son la clave para la futura sociedad educada.

Los siete saberes necesarios de la educación del futuro son los siguientes:

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. La educación permanece ciega ante el hecho de que el conocimiento tiene tendencias tanto al error como a la ilusión, no se puede considerar como una herramienta que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento es una necesidad de preparación para afrontar riesgos de error y de ilusión que habitan en la mente.

Los principios de un conocimiento pertinente: Existe la necesidad de promover un conocimiento que aborde problemas globales y fundamentales para inscribir conocimientos parciales y locales, un conocimiento fragmentado impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades, debe darse un conocimiento de los fenómenos en sus contextos, complejidades y conjuntos. Se requiere aptitud para ubicar toda la información en un contexto y en un conjunto, y métodos que permitan al alumno descubrir las relaciones e influencias entre las partes y el todo.

Enseñar la condición humana: El ser humano es complejo, contiene en sí mismo lo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Su naturaleza es desintegrada al ser educado por disciplinas que dificultan aprender lo que significa ser "humano". Se requiere en los alumnos crear conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás. Es necesario reconocer la unidad y complejidad humana reuniendo y organizando los conocimientos de las ciencias y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo humano.

Enseñar la identidad terrenal: Es necesario que los estudiantes tengan conocimiento de los desarrollos de la era planetaria y reconozcan su identidad terrenal, valoren la comunicación como un medio para la intersolidaridad entre todas las partes del mundo, conozcan las opresiones y dominaciones que han atribulado a la humanidad y que aún no han desaparecido, cayendo en cuenta en que los problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Enfrentar las incertidumbres: La ciencia brinda certezas, pero también incertidumbre. Los alumnos deben aprender las incertidumbres de las ciencias físicas, de la evolución biológica y de las ciencias históricas. La educación debe permitirles afrontar riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su actuar de acuerdo con informaciones adquiridas en el camino. *Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres* partiendo de lo que se tiene certeza. Se necesita preparar la mente para esperar lo inesperado y poder afrontarlo.

Enseñar la comprensión: La comprensión es el medio y fin de la comunicación humana y en las escuelas no se enseña a comprender. Es necesario educar para la comprensión, educación que sea la base para reformar las mentalidades, fortalecer las relaciones humanas y erradicar racismos, xenofobias y desprecios, educando para la armonía y la paz.

La ética del género humano: La educación debe llevar a una «antropo-ética», considerando el carácter ternario de la condición humana, que es el de *individuo-sociedad-especie*, *la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad*, es decir la democracia. La ética debe formarse en la mente del alumno a partir de la conciencia de que el ser humano es, al mismo tiempo, individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. El desarrollo humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. Se requiere establecer una relación de control mutuo de la sociedad y los individuos por medio de la democracia, y concebir la Humanidad como comunidad.

En lo personal, considero indispensables algunos cambios para beneficio de las nuevas generaciones de estudiantes, por lo cual expongo lo siguiente:

México es un país con gran riqueza en recursos naturales y, paradójicamente, una gran parte de la población vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema, en donde el contexto no brinda a muchos de los alumnos oportunidades para finalizar su formación profesional hasta el nivel, por lo menos, de licenciatura (de tal manera que pueda competir en el mundo laboral).

Considero que las políticas educativas deben reformarse, así como los recursos que se destinan a la educación con miras a 2030. Por lo tanto, los gobernantes de los países americanos tendrán que adquirir conciencia de que la educación es una inversión y no un gasto, por lo que designarán una partida presupuestaria que permita mejorar y modernizar la estructura de las escuelas, su equipamiento, la designación de plazas necesaria para que todas las instituciones cuenten con una plantilla de personal completa de acuerdo con su organización, materiales didácticos, capacitación, actualización y mejoramiento profesional docente.

En relación con los maestros y demás personal que trabaja en las escuelas, las autoridades gubernamentales reformarán la legislación correspondiente para que en educación básica las plazas no excedan por docente a 25 horas por semana frente a grupo, más 10 horas dedicadas a la investigación educativa, para buscar estrategias que faciliten la comprensión y aprendizaje de los alumnos regulares, con problemas de aprendizaje, superdotados o con necesidades educativas especiales que atiendan en su grupo. No existirá la doble plaza porque el cansancio va en detrimento de la calidad.

Con respecto a los estímulos económicos en el trabajo docente, las autoridades educativas los entregarán a maestros cuyos proyectos desarrollados con sus alumnos sean significativos para la comunidad, el lugar donde se ubica la escuela y el impacto en la sociedad en general o por inventos, descubrimientos o aportaciones pedagógicas del maestro, producto de la investigación realizada en su grupo durante el ciclo escolar o por compartir experiencias exitosas.

Se vigilará, por parte de las autoridades educativas, que la actividad docente sea realizada por maestros formados cuidadosa y específicamente para esta profesión. De igual manera reformarán el mapa curricular de las instituciones formadoras de docentes para que se dé respuesta a las necesidades de formación vigentes.

Los gobernantes trabajarán para hacer posible la dotación de computadoras con internet y teléfono celular como herramientas básicas durante la formación del estudiante, que permitan el contacto oportuno con sus maestros y asesores del proceso enseñanza-aprendizaje cuando el alumno lo requiera.

Todos los estudiantes podrán acceder a una beca sobre la base de su desempeño y se habrán construido espacios en donde pueden vivir y ser asistidos quienes provienen de zonas alejadas. Dichas becas se otorgarán al inscribirse en un centro educativo y se mantendrán mientras el estudiante permanezca en el sistema educativo.

Se requiere una Reforma en el mapa curricular de la educación básica para educar de acuerdo con las necesidades que se van presentando. Es necesario educar desde preescolar, el desarrollo de la consciencia del ideal o el querer ser; los estudiantes deben tener certeza de lo que quieren en la vida y de cómo se visualizan a sí mismos en su futura adultez. Para lograrlo deben reconocer su vocación, capacidades y preferencia profesional, para evitar que el ámbito laboral siga contando con profesionistas frustrados. Cuando no se hace lo que emociona y gusta, se está invitando al mal humor para convivir en forma perene en el espacio que se habita.

Es importante que los estudiantes descubran sus potencialidades a edad temprana. Al contar con una orientación vocacional y al dar la oportunidad de echar un vistazo a los diferentes campos de acción profesional desde la educación básica, se evitará en el futuro la frustración profesional y el desempeño de profesionales mediocres.

En el mapa curricular de Educación Básica de 2030 se implementarán campos del conocimiento que estimulen al estudiante para el desarrollo de la investigación y el descubrimiento de nuevas formas de energía, así como su transformación, que darán paso a la invención de diversos artefactos que funcionen con elementos presentes en la naturaleza, cuyo costo sea prácticamente inexistente como lo son la energía solar, el aire y el agua.

Los alumnos motivados por sus maestros diseñarán e implementarán proyectos sustentables para prevención de problemas ecológicos, protección, saneamiento y mejoramiento del medio ambiente (tierra, aire y agua), salvaguardando las especies animales y vegetales de la región e introduciendo especies no nativas, pero adaptables al clima y al terreno local.

Leonard Boff (Boff, 2006), por medio de la ética del cuidado, menciona que la ecología profunda aparece en las personas cuando se refiere a “un sentido de responsabilidad universal”, al “espíritu de solidaridad humana”, a la “reverencia ante el misterio del ser, con gratitud por el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza”. Como guías de las generaciones jóvenes, los maestros deben incluir, en la cátedra, esta filosofía de vida en relación con la ecología, para educar con el propósito de salvaguardar el espacio en que vivimos.

Las autoridades gubernamentales designarán -como áreas naturales protegidas- grandes extensiones de terrenos para la preservación y reproducción de especies animales y vegetales

en donde estudiantes de nivel secundario, preparatorio y profesional de carreras universitarias afines, brinden un servicio basado en el compromiso y respeto para el cuidado del medio ambiente.

Desde el nivel preescolar, cada alumno adoptará un árbol en casa y/o en el parque y demás áreas verdes de su comunidad, por cada nivel que esté cursando, responsabilizándose (con el apoyo de sus padres en preescolar y primaria) de plantarlo y proporcionarle todo el cuidado que requiera bajo el seguimiento y evaluación docente.

El saneamiento y cuidado del agua será una actividad constante para asegurar su presencia para las siguientes generaciones, por lo que existirá un total involucramiento de autoridades gubernamentales, educativas, comunidades escolares y sociedad en general, no sólo en las instituciones educativas.

El 2030, en educación, tendrá como marco el desarrollo de una cultura de autoprotección institucionalmente definida. El contexto de todos los estudiantes esconde peligros para su sexualidad, autocuidado del cuerpo, prevención de adicciones y problemas de índole emocional. Se requiere formar estudiantes seguros de sí mismos y para esto es importante que por lo menos a nivel zona se cuente con un equipo de apoyo multidisciplinario que brinde servicio a nuestros alumnos.

En este rubro, será necesaria la participación social. Se contará en todas las áreas de las escuelas con servicio de internet y maestros y alumnos estarán dotados con computadoras y teléfonos celulares para denunciar personas que atenten contra la integridad de la comunidad educativa. Se vive una cultura de denuncia y apoyo dentro de todas las instituciones educativas.

En relación con el apoyo que se brinde para que los jóvenes continúen su educación hasta el nivel de licenciatura, en cada comunidad donde se ubiquen instituciones educativas de nivel básico, medio y superior, se establecerá -por parte de la autoridad educativa Estatal- una guardería infantil, que brindará su servicio a los hijos de maestras y alumnas durante el tiempo de su jornada laboral y/o escolar.

Con el propósito de estimular a los jóvenes a estudiar hasta concluir una profesión, toda institución de nivel superior tendrá bajo su responsabilidad establecer contacto con las empresas y fuentes de empleo de la región donde se ubican, para brindarles a sus egresados la oportunidad de ejercer lo aprendido en las aulas, durante su formación.

En México, con la reforma educativa del 2011, se establece el aprendizaje de una segunda lengua y el uso de las tecnologías de la información, la comunicación y -en general- de las plataformas digitales como parte del mapa curricular de educación básica. Para dar cumplimiento a ello, se requiere de personal capacitado en ambos campos de estudio. Por lo tanto, es necesario apoyar la actualización docente o incrementar la plantilla de personal con maestros de inglés, francés, portugués, alemán o algún dialecto de las etnias de nuestros

países, y de computación, así como de equipar las escuelas con salón de cómputo y aula de idiomas en los tres niveles de educación básica.

En relación con la capacitación docente, en el 2030 se fortalecerá en una gran proporción el intercambio y estancias de maestros en los países o comunidades que hablen la segunda lengua que el maestro aprendió. En relación con los alumnos, antes de concluir la educación primaria y secundaria con el otorgamiento de una beca del sistema educativo, deben de visitar un país en donde puedan practicar y perfeccionar su segunda lengua. Esto será requisito para la acreditación y/o certificación, incrementando puntos importantes en el momento de inscribirse en instituciones del siguiente nivel y para integrarse al mundo laboral.

Considero que todas estas acciones de los diversos actores que inciden en el fenómeno educativo, se implementaran gradualmente para beneficio de quienes conforman el factor más importante para el desarrollo de los países: los niños y los jóvenes.

CONCLUSIONES

Ante estas propuestas para la educación del futuro es indispensable que las actuaciones y prácticas supervisoras tengan un respaldo científico. Los quehaceres e intervenciones de los supervisores tienen que tener como base el conocimiento proporcionado por diversos campos científicos.

Es necesario *profesionalizar* y dotar de nuevas competencias profesionales a los supervisores escolares para que -desde actuaciones autónomas, basadas en una constante formación científica, psico-pedagógica y práctica- contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza.

El desarrollo de la consciencia de los actores educativos será la piedra angular para potencializar sus competencias y asumir compromisos y responsabilidades. Se requiere promover la evaluación en todas las dimensiones de las instituciones educativas, desde la perspectiva del colegiado de docentes y la supervisión escolar para la mejora de las escuelas.

Es esencial el impulso al descubrimiento y avance tecnológico desde la educación básica, para aprender y trabajar con éxito en la sociedad actual y en el futuro tal como se perfila. Los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia.

Educar debe tener como base la armonía con el medio ambiente, se ha contaminado tanto el planeta que las ferias y concursos en educación requieren enfatizar en la limpieza y saneamiento del aire, el agua y la tierra así como a la protección de las especies animales y vegetales.

La política educativa se encamina, por parte de los gobiernos de todos los países, a la designación de un mayor presupuesto para la educación porque se ha comprendido que un pueblo educado es un pueblo que progresa. Se obtiene recurso económico por la implementación de donaciones por las empresas privadas, deducibles de impuestos. En 2030 ya no será posible la evasión de impuestos pues las leyes vigentes serán vigiladas por expertos en la materia.

Los supervisores, en equipos académicos y asumiendo responsabilidades en los proyectos de formación, podrán apoyar el desarrollo profesional de directivos y docentes y el desarrollo de las instituciones bajo su responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Rodríguez, E. M. (2009). Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa (Tema 3). Módulo III-A: supervisión educativa, 6.
- Nérici, I. G. (1975). Introducción a la Supervisión Escolar. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ezpeleta, J. (2003), «La supervisión escolar de la educación Primaria», en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 8, pp. 564-574, disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta18/18resena2.pdf>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París, Francia: ediciones UNESCO.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, París, Francia: ediciones UNESCO
- Boff, L. (2006). La carta de la tierra. Ámsterdam: earthcharterinaction.org.

Texto 19: La dirección escolar en el 2030: políticas educativas de anticipación

Autor: Di Francesco, Adriana

INTRODUCCIÓN

Este texto expresa una búsqueda para pensar colectivamente, imaginar y construir algo de utopía para el campo de la educación. A partir de la propuesta de producir un Seminario que imagine los Aprendizajes para el 2030, se consideró importante abrir el juego ofreciendo una mirada desde la Dirección Escolar, ya que -a veces- ha sido y aún es un espacio olvidado, no considerado a la hora de reflexionar sobre educación o de imaginar la educación de los años por venir.

Sobre las instituciones educativas, como objeto de estudio, se han construido -a lo largo del tiempo- un sinnúmero de teorías para su análisis, formas de hacer “práctica” en ese espacio, clasificaciones de estilos de directores, centrándose por momentos la atención en aquello que se considera define el acto de educar: los estudiantes, el currículum y los docentes y -desde allí- diversas temáticas que permiten su interpretación. Las instituciones educativas son espacios en donde se construyen tramas de significación entre los sujetos que cotidianamente las habitan. Nadie pasa, circula, habla, acciona sin dejar huellas, marcas por lo trascendente de su accionar en la cotidianeidad. Cada integrante de las instituciones educativas ocupa un lugar en el plano de lo real y de lo simbólico.

Para hablar de lo que sucede en las instituciones, se considera necesario recurrir a la categoría de tiempo para su análisis, entre otras posibles. El tiempo puede ser analizado en múltiples dimensiones, es decir, histórico social; histórico institucional, social y cultural; tiempos pedagógicos, tiempos didácticos, entre otros. En cuanto a los tiempos histórico-sociales en que vivimos, son reconocidos por algunos autores como una fase más de la modernidad⁶⁷. En un análisis institucional se puede trabajar desde el supuesto que la dirección de las instituciones educativas se configura como expresión de la modernidad, como una búsqueda para poder dar respuestas a los sujetos escolares y, sin embargo, por momentos, se constituye sólo como una expresión más de la gramática escolar dura que no se ha modificado en el tiempo.

Las instituciones educativas parecen dar cuenta de un entramado en el que se mezclan rasgos de las sociedades disciplinarias de principio de la modernidad y rasgos de la sociedad de control en esta segunda modernidad. Estos rasgos se reconocen en la mutación y transformación constante con cambios que impactan interpelando sus sentidos y significados.

⁶⁷ Modernidad entendida como segunda modernidad como lo plantea U. Beck, en ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, para no acompañar el nombre de postmodernismo en tanto expresa una conceptualización negativa de la época actual y no pensarla como una revisión de la propia modernidad. Igualmente M. Berman divide -en Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad- a la modernidad en tres fases: la primera, desde comienzos del siglo XVI a fines del XVIII; la segunda, con el comienzo de la década de 1790 y, finalmente, la tercera en el siglo XX.

Foucault describió a las sociedades disciplinarias como la familia, la escuela, los hospitales, las fábricas y la cárcel, como aquellos lugares de encierro donde el hombre desarrolló su existencia y por el que de alguna manera ha circulado. Sociedades que tuvieron su plenitud desde el siglo XVIII al XX. Aún podríamos preguntarnos ¿qué elementos o condiciones que definieron a estos espacios se sostienen en las escuelas de nuestros tiempos? Muchos coincidimos en la necesidad de reforma de las escuelas que perduran con ciertas formas de la modernidad. El siglo actual encuentra a las sociedades, en realidad, con otras formas de control que van del panóptico al control al aire libre, este último sostenido en redes económicas, sociales y tecnológicas visibles e invisibles. Se cambió la fábrica por la empresa, la formación permanente por la capacitación, aparece la competencia como forma de interrelación. En este marco la intención es problematizar el gobierno escolar a partir de imaginar otros tiempos por venir. ¿Qué definiría entonces a la dirección escolar en el 2030?

Para nuestro análisis se pondrá en juego la posibilidad de pensar a la dirección de las escuelas desde la autoridad. Es decir, compartimos una concepción de dirección escolar en relación con el término “autoridad” cuya etimología latina responde a la expresión *auctoritas*, ser *auctor* de algo, crear algo a partir de ese momento, hacer que algo nazca. Kòjeve (2004), filósofo ruso, plantea al respecto que autoridad es quien provoca cambios, es activo y que, necesariamente, es relacional, ya que necesita a dos para que exista. El significante *auctor* conlleva una garantía de solidez encarnado en quien lo ejerce pero, a su vez, el sentido histórico de la autoridad reconoce ciertos procesos de mutación, de cambio, que hoy nos interroga en cuanto a ¿cómo se conjuga con la liquidez de estos tiempos? ¿Será la fluidez, la inestabilidad lo que ayuda al desdibujamiento, al esfumado de la autoridad? O por lo menos provoca una tensión. ¿Qué otorga hoy garantía de valor duradero? ¿Se quiere conseguir hoy valor duradero? Estos cambios han modificado las formas de relacionarse de los sujetos en el plano de lo social y por consiguiente hacia el interior de las escuelas.

Kòjeve (2004), en su obra de 1942 *La noción de autoridad*, comienza con una definición general de Autoridad: “sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción: sólo se tiene autoridad sobre lo que puede *reaccionar*, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la Autoridad (la encarna, la realice, la ejerza). [...] La Autoridad pertenece a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la Autoridad es, en lo esencial, activa y no pasiva. [...] el soporte real de cualquier autoridad es necesariamente un agente... libre y consciente.” (p.35)

Si estamos pensando en cambios en los aprendizajes del 2030, es fundamental reflexionar sobre el lugar que tendrán quienes conducirán las escuelas para esos estudiantes, para esos docentes y para esos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

H. Arendt (1996: 133) parte del mismo lugar de Kòjeve para decir: “El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*, aumentar, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación...”. En relación con la educación, la autora manifiesta que el ingreso del niño a la escuela es como su ingreso al mundo, de lo privado a lo público, siendo los adultos los responsables de dicha inserción y ya no sólo de su bienestar vital inicial. De

acuerdo con todo lo expresado sobre la realidad social y política y su impacto en la concepción de autoridad, (Arendt: 1996) expresa:

“Si eliminamos la autoridad de la vida política y pública, esto puede significar que en adelante se ha de exigir a cada uno una responsabilidad idéntica respecto del curso del mundo”...y si los adultos desechan la autoridad, significará que “se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos”. (p.202)

¿Qué funciones definirán las responsabilidades directivas? Las funciones directivas no son unas y para siempre, son aquellas que se configuran a partir de la relación con otros en un tiempo y contexto particular. Es decir, podríamos enunciar desde un documento legal que los directivos son responsables de, enumerando todo lo que se considere necesario y oportuno, pero la realidad institucional a veces determina que ese enunciado se construya de una forma u otra según los sujetos que la producen, según el lugar en el que se desarrolla. El contexto, el lugar, las relaciones que allí se definen son texto, son narraciones de una realidad.

Finalmente R. Sennet (1982) retoma la raíz del término autoridad, “autor, connotación que entraña algo productivo. ... Uno de los significados del término latino de autoridad, el de auctor, es el de que la autoridad puede dar garantías a otros acerca del valor duradero de lo que ella hace. Es algo sólido. Pero el vínculo social no es más ucrónico que el personal. Es histórico, no puede evitar cambiar”. (p.26)

Kòjeve, Arendt y Sennet pronuncian la autoridad como auctor, en relación con la acción, con el movimiento pero también con la responsabilidad que conlleva ser garante de lo público, del cuidado de los nuevos. Desde este lugar es que queremos desentrañar la necesidad de contemplar la importancia de la dirección escolar en la textura escolar y en los desafíos de la agenda del 2030.

En la autoridad escolar cada Director/a definirá su rol, donde no sólo “debe” representar aquello que se le asigna, lo que se espera, sino la forma particular que lo representa desde su propia biografía escolar, desde una configuración particular del espacio, con sus condicionamientos, sus principios ideológicos y teóricos, es decir, todo lo que fundamenta su forma de construirlo. Con Martuccelli (2005: 119) reconocemos el concepto de “rol” como que “establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, relacionando modelos de conductas a los diversos status o a las posiciones sociales, lo que garantiza la estabilidad y la previsibilidad de las interacciones”. Hay que pensar en el doble juego de qué se le exigirá al directivo para ese futuro y cómo representará ese lugar según su realidad.

Estamos muy habituados a nombrar el trabajo, el rol de los directivos definiéndolos como “gestión directiva”, expresión que tiene distintas connotaciones según los tiempos históricos y las políticas educativas implementadas. Las diferencias entre la década del '90 y la actualidad se manifiestan en lo siguiente: etimológicamente, el término *gestión* proviene de *gestio*, *gestionis*, compuesta de *gestus* (hecho concluido) participio del verbo *gerere* (hacer, gestionar, llevar a cabo) y el sufijo *-tio* (acción y efecto). Es así como la palabra *acción* aparece impregnando al término *gestión* en la década de los '90 con la elaboración del PEI, de proyectos, es decir, acción y burocracia como expresión de políticas tecnocráticas. Hoy es

interesante presentar la “gestión directiva” como “**Autoridad escolar desde el lugar de la dirección**”, donde -desde la concepción de autoridad antes señalada- referimos a quienes se constituyen en garante de la puesta en escena del acto educativo, de un trabajo colectivo y participativo donde el PEI, o los proyectos, son en tanto construcción del conjunto de la comunidad. ¿Qué definirá a la autoridad del 2030, a la gestión del 2030? No hay una respuesta lineal, concreta, quizás hay que ensayar respuestas posibles para escenarios diversos.

Las reformas educativas se multiplican, pero hay una distancia que media entre estas decisiones y las vidas institucionales que no siempre producen los cambios esperados, promovidos. Hablamos de nuevos formatos escolares en arquitecturas de la modernidad, con sujetos que fluctúan entre la solidez y la liquidez de estos tiempos. Muchas veces, el actor ausente en los análisis, las reflexiones y propuestas educativas es la autoridad escolar institucional que, en realidad, ocupa el lugar del responsable, del garante de la puesta en marcha y movilizador de reformas, programas, cambios curriculares, nuevas formas de vincularnos, nuevas formas de convivencia, entre otros aspectos. No es extraño escuchar -en espacios escolares- la tensión que constituye el poner en práctica algún nuevo formato escolar y los espacios o la organización del tiempo pedagógico: esto produce un “hacer como sí”. Aquí los directivos ocupan un lugar clave a la hora de mover el damero donde los tiempos y los espacios institucionales propicien nuevas formas o escenarios para los aprendizajes, sabiendo que no es lo único que logrará cambiar la gramática existente.

Políticas educativas de anticipación

Para poder pensar en los aprendizajes del 2030, en las instituciones educativas del 2030, sería interesante imaginar cómo serán, qué aspectos definirán la dirección escolar en tanto articuladora, gestora o *auctora* de aquellos cambios que se lleven a cabo en diversas instancias. Hay algo de lo que aún hoy se produce y de cuya continuidad tenemos la certeza: es que siguen siendo los adultos, autoridades responsables institucionales, los que reciben a los recién llegados. Esto es así a excepción de que pensemos una estructura de gobierno que no se centre en directivos y docentes, sino en un gobierno colectivo con participación de diversos actores.

Proponemos reconocer a los directivos como uno de los actores fundamentales y posibilitadores de la generación de espacios político-pedagógicos que abren, y seguirán abriendo, el juego para que se produzca el acto de educar. Es una propuesta para configurar **Políticas educativas de anticipación** para los directivos. Nos referimos a políticas de anticipación entendidas como expresión que se adelanta y evoluciona al mismo tiempo. Se hace necesario reconocer el lugar que los directivos ocupan y ocuparán como uno de los actores que posibilitarán los aprendizajes en los tiempos por venir.

Estas políticas tendrían dos aristas por desarrollar: por un lado, la compleja tarea de formar a los directivos, para interpretar y comprender la realidad con la que trabajarán en el marco de las particularidades de los sujetos que habitarán las escuelas en los próximos años; y por otro, la redefinición de parte de los procesos de selección para ocupar cargos directivos. La intención es que no se produzca algo de lo que hoy se vive en algunas instituciones educativas, donde directivos y docentes “reconocen” a los adolescentes y jóvenes de las aulas cuando ya

están adentro de ellas, produciendo cierta expresión de asombro. En realidad, el asombro se produce cuando se siente como nuevo y diferente aquello que, en realidad, siempre ha sido nuevo con respecto a los adultos, con la diferencia de las particularidades y condiciones de cada tiempo social y cultural.

La formación que ayuda a vislumbrar los tiempos por-venir

Las políticas de anticipación como formación de directivos podrían ser interesantes para revisar y acompañar el pasaje que se produce de ser docente a ser directivo. La idea de praxis educativa en el ingreso a la dirección de las escuelas estaría refiriendo, entre otras cosas, a posibilitar que la mirada sesgada del aula abra su pupila hacia la totalidad de la institución, y reconozca en ella la multiplicidad de sujetos que la componen, las acciones de un corto y largo plazo y -en forma especial- el reconocerse en otro lugar diferente al que ocupaba hasta ese momento. Esta primera experiencia, que no se puede medir en tiempo porque se manifiesta distinto según cada sujeto, podría comenzar a dar cuenta de componentes y particularidades por estar en un lugar diferente al que hasta ahora se ocupa. Hay una inconmensurabilidad de las acciones de la función directiva que no puede circunscribirse a la imaginación sobre “lo que puede ser”.

A partir de la responsabilidad que el rol-experiencia amerita, se propone que la primera formación permanente sea para directivos para que puedan pensar, diseñar y poner en marcha las acciones necesarias para cumplir con su rol político-pedagógico. Podemos aventurar que la principal formación tendría que fundarse en la filosofía, la sociología y la pedagogía. Acompañar a los docentes, movilizarlos, poner a disposición recomendaciones que den vida a la tarea de enseñar los conocimientos de hoy, del 2030 y de los tiempos por-venir. Conocimientos no sólo en tanto contenidos sino formas de vincularnos, de relacionarnos entre los sujetos y de los sujetos con el conocimiento. *Requiere anticiparse, es decir, sobrevolar la cotidianidad para poder proyectar.* Es tratar de reconocer la cotidianidad, que muchas veces obtura la creatividad educativa, como procesos de interpretación que cada sujeto establecerá sobre la realidad. Quizás no sea necesario pensar directivos con alta performance en tecnologías sino directivos que puedan comprender los nuevos sentidos y significaciones que tendrán los aprendizajes en las próximas décadas.

Podríamos hacer el juego de imaginar algunas problemáticas en las que habría que profundizar:

- La institución secundaria y su institucionalidad: como espacio público garante de la educación de los jóvenes; del reconocimiento del valor social y cultural de la educación; como espacio con una posible nueva estructura orgánica del nivel (espacios curriculares obligatorios comunes con alumnos que circulen, espacios optativos en asignaturas que no refieran a los cuatros espacios básicos de la formación, entre otros). Es imposible pensar estas modificaciones sin “escuelas” con espacios arquitectónicos adecuados y modernos que ofrezcan la oportunidad de una educación igual para todos; si no, sólo estaremos corroborando la existencia de la reproducción social que Bourdieu plantea, y visibilizadas en las diferencias entre las escuelas de la periferia, las urbano-marginales, las del centro, las privadas, las públicas.

- Los adolescentes y jóvenes, como sujetos educativos de nivel secundario: reconocerlos como jóvenes del 2030 y adultos para el 2050. ¿Qué ciudadanía hay que formar?
- Los adultos responsables de la formación: ¿qué adultos receptorán y formarán a los jóvenes desde la institución familia y la institución escuela? ¿Qué vulnerabilidad los atravesará? y ¿Qué responsabilidad asumirá cada uno en la formación de los jóvenes?
- Actualización de saberes que se enseñarán: incluye los contenidos por enseñar y los modos de ser enseñados. Las TIC son un componente más, un medio para aprender, y no el gran eje que cambie la escuela secundaria.

Un eje que atraviesa los anteriores son los modos de vincularnos que aseguren la institucionalidad, la relación entre adolescentes y adultos y la actualización de saberes. Quizás sea necesario interrogarnos sobre qué sociedad queremos para pensar qué educación y escuelas ofreceremos. La formación profunda es ofrecer la posibilidad de interrumpir, es decir, aprender otros fundamentos para mirar el mundo y ser **autoridad escolar desde el lugar de la dirección** para desarrollar una “gestión”, un hacer no sólo técnico, que parezca un ejecutor de procedimientos, sino un hacedor institucional, responsable de la educación que se propone en las instituciones escolares.

¿El directivo institucional?

Cuando decimos que las políticas de anticipación también tendrían que rever los procesos de selección para cargos directivos, estamos planteando que quienes concursen para dichos cargos lo hagan con una proyección para el ejercicio de su cargo de -por lo menos- una década. En realidad, es difícil establecer un tiempo determinado fijo para todas las instituciones. Lo que estamos imaginando es que los directivos puedan realizar una propuesta educativa que se lleve a cabo en una institución, que se desarrolle y se pueda evaluar. Las instituciones educativas se merecen una conducción que tenga la continuidad necesaria para crecer y fortalecer vínculos desde una propuesta educativa que amplíe horizontes, para lo cual necesita no estar sujeta a los vaivenes de docentes que concursan como un camino pre-jubilatorio con dos o tres años de ejercicio en el cargo. Tampoco es prudente la prolongación de un directivo por mucho más de una década, que no se otorgue la oportunidad a la institución de una renovación. La conducción de plazos tan acotados o tan extensos es la expresión de las características de un mundo social individualista que no piensa colectivamente. Hay que pensar en las instituciones, es necesario respetar la institucionalidad más allá de las individualidades.

CONCLUSIONES

Reflexión para abrir a otras reflexiones

¿Qué jóvenes circularán por las escuelas? ¿Cómo será la estructura escolar? ¿Qué docentes posibilitarán los aprendizajes? Cuando miramos la película “Los coristas”, donde se muestra un director rígido, distante, preocupado por disciplinar, parece no ser diferente de la directora que se muestra en la película “Educación Prohibida”. Allí se muestran dos instituciones, separadas por cincuenta años de historia aproximadamente, con directivos similares. ¿Hay un estilo fijo en el tiempo para describir directivos a través de la huella del disciplinamiento? Hoy se propone **una autoridad escolar desde el lugar de la dirección** que dé vida a una experiencia

político-pedagógica para sostener la trasmisión de la cultura, fin primigenio para el que las instituciones escolares abren sus puertas.

Las soluciones mágicas y unívocas no sostienen estas reflexiones sino que hemos intentando poner en palabras algunas alternativas a las que seguramente se sumarán otras. Una formación filosófica, sociológica y pedagógica profunda en los docentes que aspiren a ocupar cargos directivos por un lado y, por otro, cargos directivos que se regulen para un ejercicio de no menos de cinco años ni más de veinte, estarán haciéndonos reconocer que la educación puede ser pensada en el largo plazo, que las decisiones políticas, institucionales y profesionales sostienen lo colectivo, lo responsable y lo fascinante del campo educativo.

En el momento de cerrar estas reflexiones, M. Southwell (2013) escribe un artículo sobre la educación en debate de los últimos treinta años y, al reflexionar sobre el futuro, nos invita a avanzar sobre lo que está pendiente y revisar lo que obstruye el avance. Cierra diciendo *“...pensar con audacia en el futuro que se quiere legar a las nuevas generaciones. Ni igual que siempre, ni completamente alterada, la escuela es también “hija de su tiempo”, y ésta es siempre una buena noticia”*. Es una invitación a reflexionar colectivamente nuevos escenarios para nuevos tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Uría F. y Varela J. (2009). Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta. Morata. Madrid.
- Arendt, Hannah. (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones península. Barcelona-España.
- Ball, Stephen J. (1994). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós. España.
- Bauman, Zigmunt. (2005) Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Beck, Ulrich. (1998) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós, Barcelona.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu/editores. Argentina.
- Berman, Marshall, (2010) Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Siglo veintiuno editores. España.
- Bourdieu, Pierre. (1996). Cosas Dichas. Gedisa editorial. España
- Bourdieu, Pierre. (2000). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Dubet, Francois. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa. Barcelona.
- Foucault, Michel. (1998). Vigilar y Castigar. Siglo veintiuno editores. España
- Foucault, Michel. (1999) Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo veintiuno editores. España.
- Foucault, Michel. (2008) Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Filosofía. Alianza - Materiales. Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela – Diker, Gabriela (comps.) (2005). Educar: ese acto político. Del estante editorial. Bs.As.
- Goffman, Erving. (1993). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Kaës, R. (2002) La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Paidós. Argentina. 4ª reimpresión
- Kòjeve, Alexandre. (2004). La noción de autoridad. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Martucelli, Danilo. (2007). Gramática del individuo. Losada. Buenos Aires
- Martucelli, D. y Singly, F (2012) Las sociologías del individuo. LOM Ediciones. Chile.
- Sennett, Richard. (1980). La autoridad. Alianza editorial. Madrid.
- Southwell, M. (marzo 2013). Treinta años de reformas educativas. Le Monde Diplomatique. Suplemento 11: La educación en debate.
- Weber, Max. (2002). Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. España.

Texto 20: Educación para un nuevo tiempo: Personas diferentes, Modelos diversos, Certificaciones acordes

Autor: Martínez Laretta, Marcelo

MARCO GENERAL: de la era industrial a la “del conocimiento”

Este marco general surge de lo constatado en la evolución de las sociedades en los últimos años y que fuera estudiado, y a veces predicho, por diversos autores desde distintos ángulos y enfoques. Tomaremos las líneas de Toffler, Rifkin, Grompone, entre otros.

Desde los años finales del siglo XX se ha comenzado a desarrollar lo que podemos considerar como una nueva Revolución, de las dimensiones y trascendencia de la Industrial que continúa su curso hoy en día. La ciencia y la tecnología retroalimentadas aceleran cada vez más su evolución, influyen directamente en la producción material que cada vez más se automatiza. Esto permite sostener en aumento al número de personas fuera de la producción material concreta. Lo anterior provoca y estimula la producción intelectual de diverso tipo, que se difunde instantáneamente en redes globales cada vez mejores, lo que redundará en la evolución del conocimiento y su aceleración. Se establece así una espiral virtuosa ascendente de gran velocidad y profundos cambios. Por supuesto que tiene sus contrapartidas problemáticas y negativas. Pero todo parece indicar que históricamente la humanidad tiende a solucionar los problemas y a continuar sus avances en términos generales; o al menos no pocos mantenemos esa perspectiva esperanzada. Podemos decir que, en términos generales, vivimos más y mejor hoy que hace doscientos, quinientos o dos mil años atrás. Aún si nos detenemos en los miles de millones que viven en condiciones que hoy consideramos inhumanas y que tenemos que cambiar, la expectativa de vida, por ejemplo, es mayor a la de la sociedad europea de hace mil años.

Sistemas educativos

Nuestros sistemas educativos fueron diseñados en otro tiempo y para otra sociedad: para condiciones muy diferentes de las actuales, como ya es conocido. Diseños creados por la necesidad de la revolución industrial, a imagen y semejanza de la fábrica, respondían al paradigma homogéneo de la producción en serie. Una sociedad caricaturizada de manera genial en “Tiempos Modernos” y analizada brillantemente por pensadores relevantes⁶⁸ ya a finales del siglo XIX. Una sociedad para la que fue imprescindible contar con una escuela primaria generalizada que enseñara la aritmética fundamental, la hora, leer y escribir; así como asiduidad y puntualidad en su currículo oculto (Toffler 1980 p 44). Una enseñanza media que preparara a unos pocos para continuar su carrera hacia los estudios doctorales. Ese camino comenzaba en el liceo; aquellos que no pasaban ese mecanismo de preparación y selección pre universitario, podrían desempeñarse de manera competente en los aparatos administrativos públicos y privados. Paralelamente otra institución prepararía a algunos jóvenes en los oficios: trabajo manual con más conocimiento aplicado que se integraría con mayor calificación y jerarquía a fábricas y talleres.

⁶⁸ Durkheim, Engels, Marx, Weber, por ejemplo.

Discordancia

La sociedad originaria de estos diseños ya no existe como tal y tienden a desaparecer sus vestigios rápidamente. La aparición de la informatización generó cambios impensados hace nada más que 50 años: aceleró crecientemente la creación de conocimiento, dio lugar a la robotización, multiplicó la productividad de bienes materiales, aumentó el valor de la producción intelectual, generó una gran “aspiradora” de tecnologías de punta con alto valor, intercomunicó fácil y ágilmente a los individuos del mundo. (Grompone 2011, cap 2, 3)

En el caso del Uruguay, la educación terciaria tenía -a principios del siglo XX- no más de cinco carreras y, junto con la secundaria, solamente unos 500 estudiantes (http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_hist.htm#moderna). Era un país de alrededor de un millón de habitantes (http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf). Hoy existen más de 100 ofertas de carreras terciarias, se sumaron varias universidades e institutos terciarios privados, de formación docente públicos y privados, de grados y postgrados; más de ciento veinte mil estudiantes cursan ese nivel, (<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2011/Uruguay%20en%20cifras%202011%20-%202003%20-%20Educacion%20y%20Cultura.pdf>) . Es el mismo país, que ahora tiene alrededor de tres millones trescientos mil habitantes.

Sin embargo, la educación media general (Secundaria: donde estudia cerca del 80 % de los jóvenes uruguayos) sigue con modelos esencialmente iguales a los de principios del siglo XX; a los tiempos del “Modelo T” y de los barcos y locomotoras a vapor.

Existen diferencias esenciales en la realidad actual respecto a la de aquellos años. En el año 1929 iban al liceo el 2.7 % de los hombres en edad de cursarlo (<http://www.fcs.edu.uy/archivos/2.%20Secundaria.xls>). Desde 1967 tenemos la obligación constitucional de proveer enseñanza media a todos los jóvenes (Constitución de la República, 1967 Art.70). Desde 1973, la ley determinó que esa educación mínima se fijaba en los tres años posteriores a la enseñanza primaria (Ley 14.101 Art. 5). Y desde 2008 nos proponemos que todos los jóvenes terminen bachillerato⁶⁹ (Ley 18.437 Art. 7). Pero los resultados actuales están lejos de cumplir con los objetivos y las obligaciones legales y constitucionales: cerca del 70% de los jóvenes terminan el ciclo básico -tres años posteriores a primaria- y alrededor de un 37% el bachillerato -incluidos quienes terminan con rezagos- (De Armas – Retamoso 2010 p.20). Los que terminan el bachillerato general, parecen no salir bien preparados para la Universidad, según las pruebas diagnósticas de varias facultades de la UDELAR; y tampoco para el trabajo. Analizado lo anterior en una perspectiva histórica parece lógico: un diseño extemporáneo, anacrónico y pensado para una población totalmente diferente ¿qué resultados podría obtener? Por más que en muchos centros educativos se lleven a cabo, con gran esfuerzo e inteligencia, buenas prácticas educativas (Aristimuño – Bentancur – Musselli, 2011), los resultados generales siguen siendo comparativamente magros (Aristimuño – De

⁶⁹ En Uruguay continúa llamándosele Bachillerato a la Educación Media Superior. Ver página oficial del Consejo de Educación Secundaria http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=71

Armas, 2012) y los jóvenes, en su gran mayoría, se aburren y no sienten como significativo su aprendizaje (Filardo – Cabrera – Aguiar, 2010 p. 193).

Necesidad de nuevos modelos para nuevas situaciones

El futuro de nuestro país, de nuestra gente, es viable si miramos al mundo y nos insertamos inteligentemente en él. Es un camino que hemos comenzado pero que tiene mucho por delante. Tendremos que analizar permanentemente nuestras oportunidades y elegir bien qué hacer, basados en nuestras fortalezas, o transformando las situaciones adversas.

Solamente la obligación constitucional y el hecho de tener que matricular al 100 % de la generación⁷⁰ en Educación Media bastarían para provocar un cambio esencial en el diseño. Ya no están en los salones unos pocos jóvenes, de clase media hacia arriba, que van a seguir unas pocas carreras universitarias. Están todos:

Los que van a seguir estudiando luego y los que no

Los que seguirán diferentes opciones terciarias y los que no

Los que tienen necesidad de trabajar a la salida del ciclo y los que no

Los que han superado el nivel educativo de los padres y los que no

Los que tendrán que seguir estudiando y trabajando y los que no

Los que en el trabajo les exigirán que se capaciten y los que no

Los que tienen una familia de respaldo y los que no

Los que ni estudiaban ni trabajaban y quieren cambiar...

La sola constatación de que ya no vivimos en la era industrial clásica bastaría para generar un cambio esencial en nuestra educación. Los modos, los contenidos, los objetivos, las necesidades, las exigencias... son diferentes. El tipo de estudios y de trabajos que están teniendo hoy nuestros jóvenes son muy diversos, y en la mayoría de los casos muy diferentes a los de los comienzos y mediados del siglo XX.

El solo hecho de que los centros educativos no sean ya los únicos ámbitos de acceso al saber, debería bastar para generar un cambio esencial en el diseño de la educación. No olvidemos que nuestra enseñanza primaria y media fue concebida antes de la primera transmisión regular de radio!

Pues bien, todo ello y más está ocurriendo conjuntamente y desde hace años: tenemos que educar al 100 % de las generaciones, estamos viviendo una revolución post industrial, tenemos centros educativos de características diferentes a las de hace un siglo, las necesidades de nuestra sociedad y nuestros jóvenes son totalmente diferentes a la de los tiempos de nuestro diseño.

Sumamos a lo anterior ciertas tendencias en el desarrollo de la sociedad contemporánea que se consolidan en el mundo y que ampliamos un poco más: las producciones en serie se robotizan, requieren de enormes inversiones, apuntan a escalas globales, aplican altas tecnologías, se basan en conocimientos de última generación... Adquiere valor relevante la

⁷⁰ Logramos matricular a casi el 90% (Filardo – Mancebo 2013 p.50)

producción intelectual -científica, tecnológica, artística-, productos inmateriales e inteligentes se venden de manera permanente y creciente, se desarrolla la comunicación global, el comercio mundial minorista y el teletrabajo... En todo ello, las oportunidades mejores son para quienes tienen mejor formación.

Pero la “formación” ya no debería tener una única manera de concebirse, ni un único listado de conocimientos -aún que se los considere en el sentido más amplio-, ni una única orientación, ni una única manera de conseguirse. Cada vez más nuestra sociedad se diversifica en todos los aspectos. Y lo hace constantemente, aumentando las posibilidades de ser, de crecer y de producir de cada uno.

En esta perspectiva, las tendencias generales hacia el 2030 parecen confirmarse y propender al aumento de la diversidad y de las necesidades de diferentes opciones de formación, así como será necesario contar con mayor capital humano vinculado a la educación que cuente con una mentalidad de aceptación y promoción de la diversidad; asumida como virtud y oportunidad, y no como amenaza “tolerada”.

Parece necesario entonces abrir los sistemas educativos formales a las nuevas posibilidades y requerimientos. Necesariamente estos deberían hacer muchas cosas más de las que hacen actualmente y muy diferentes a ellas; a la vez que rediseñar su relacionamiento con la educación no formal e informal, para conformar verdaderos sistemas.

Establecer esas diferentes opciones requerirá del estudio exhaustivo de nuevas propuestas ya existentes y de otras que habrá que procurar. También será necesario repensar de manera diferente, más abierta, muchas ideas que están tradicionalmente muy arraigadas en nuestro imaginario de educación. Y será imprescindible entender de manera diferente la gestión, modificándola de acuerdo con las necesidades de los cambios que deseemos impulsar y la dinámica que adquieran.

Estos diseños tendrían que tener en cuenta los datos del mundo contemporáneo y algunas tendencias fundamentales de futuro, haciendo centro en el joven actual que va a desempeñarse y vivir en ese mundo, para permitir concretar la dinámica y flexibilidad educativa necesaria para los alumnos desde hoy al 2030.

Hoy parece insensato que los jóvenes, de los que pretendemos un pensamiento razonable, no trabajen desde temprana edad en algunas investigaciones, para aprender y practicar un pensamiento riguroso y cultivarse en los métodos de las ciencias: lo común a todas y lo específico de al menos algunas que elijan. No parece bueno que los jóvenes, de los que pretendemos un desempeño personal y ejercicio de ciudadanía responsable, no estudien nada de gestión o liderazgo o de economía: algo deberían poder aprender porque mucho de ello necesitarán. Sería muy importante que los jóvenes estudiaran el ambiente desde el punto de vista de la sostenibilidad para el desarrollo con equidad. Sería positivo que la cultura del sistema abandonara su tendencia tecnófoba (hoy contra los celulares, antes contra la computadora, la calculadora, la televisión, y hasta el bolígrafo) y se viera a sí misma como una

importante descubridora e impulsora de usos didácticos y pedagógicos de las aplicaciones tecnológicas que vayan surgiendo.

Todo lo anterior es necesario desde ya, pero será imprescindible dentro de 20 años cuando el desarrollo del intelecto humano, del conocimiento, de las interacciones globales y demás características tomadas en cuenta, sigan en aumento. Para ello es necesario abrir las posibilidades de estudio de las nuevas generaciones desde ahora.

Modelos diversos

Si tenemos que educar a tanta gente, tan diferente ¿por qué no tener modelos diversos que estimulen lo mejor de cada uno? Si el conocimiento ha cambiado tanto, ¿por qué mantener el mismo esquema paradigmático de hace 100 años? Si el conocimiento se duplica cada vez más rápido ¿por qué mantener diseños curriculares duros y estancos centrados en contenidos conceptuales, que hoy aumentan y varían a un ritmo que jamás alcanzaremos? Si los recursos tecnológicos actuales nos permiten y exigen cosas tan diferentes ¿por qué sub utilizarlos sin tenerlos en cuenta en el diseño curricular y en la operativa del sistema?

Debemos replantearnos, volver a preguntarnos: ¿qué debemos enseñar?, ¿qué deberían aprender nuestros niños y jóvenes? Y es en esa dimensión que debemos concebir el conocimiento y la enseñanza como un continuo de oportunidades de aprendizajes, desde la educación inicial hasta final del primer o segundo ciclo de educación media.

Tengamos en cuenta que las preguntas mencionadas no deben inducir a una exhaustiva lista de temas puntuales del tipo del “teorema de Pitágoras”, “el cuadrado del binomio”, “sujeto tácito, desinencial, omitido o elíptico”, “sistema radicular de gimnospermas y dicotiledóneas”, o “la tercera ley de Kepler”, por ejemplo. Implica posicionarse en las necesidades individuales y de la sociedad en nuestro tiempo. Implica entender que en el universo de la población ha de desarrollarse un ámbito muy abierto para que todos puedan encaminarse hacia donde mejor se sientan, donde disfruten del aprendizaje para también disfrutar de sus vidas y trabajos.

Tendremos que abrir grandes autopistas estratégicas de conocimiento por donde puedan viajar los jóvenes, pero con muchas entradas laterales y rutas paralelas por donde transitarán también. El modelo tradicional de educación media general que hoy tenemos deberá mantenerse como uno de los modelos posibles. Manteniendo sus tres años de ciclo básico organizado por asignaturas, con un número más o menos alto de ellas, y seis o más bachilleratos preuniversitarios con similar lógica a la actual. También habrá que considerar algunas variantes sobre el mismo modelo ya existente, como los sistemas de semestralización: el mismo número de asignaturas pero divididas en semestres, de tal modo que en cada uno se cuente con la mitad de las asignaturas por semestre, con el doble de tiempo semanal.

Pero habrá que incluir otros modelos distintos: reconsiderar y reestructurar alguno de los ciclos básicos tecnológicos que ya funcionan⁷¹ y generar otros. También habrá que considerar

⁷¹ Hay que revisarlos ya que se ha sumado al Ciclo Básico general la carga de asignaturas y talleres específicos, llegando a aumentar dramáticamente la carga de asignaturas y la carga horaria. <http://www.utu.edu.uy/webnew/modulos/utu/Areas%20de%20Cursos/Cursos%20y%20Programas/Cicl>

modelos ya propuestos así como otros que se vayan generando. Uno de los modelos, en el que hemos participado, consiste en trabajar en tres o cuatro grandes campos del saber en el ciclo básico, con no más de cuatro docentes, lo que permitirá una buena interacción docente – alumno. Los ejes centrales de esos campos estarán dirigidos al desarrollo de competencias fuertes, consolidadas. Que se construyan por la vía de la investigación, de la acción, de la creación o de la propuesta, según sea el caso. Que la conceptualización teórica sea el resultado de su propia elaboración y deducción, luego de realizados sus trabajos. Que los laboratorios y las salas cuenten docentes de asignaturas o especializados (en química, física, teatro, música, informática) que asesoren y ayuden técnicamente en los trabajos que los alumnos hayan elegido realizar. Que estimulemos la libertad y la vocación, que les estimulemos el gusto por aprender, que disfruten de hacerlo. (http://www.uypress.net/uc_17440_1.html) (Martínez 2002)

Tendrá que haber competencias comunes a todos los modelos que nos permitan mantener y desarrollar nuestra comunidad. Pero si queremos que esta crezca, tendremos que abrir en ella la capacidad de generar diversas iniciativas, creaciones, inventos, procesos, organizaciones... y eso se logra con seres humanos que piensen y propongan cosas diferentes. No hay avances sin inteligencia, ni inteligencia sin creatividad (Martínez 1997).

Hay que darles la oportunidad a los ciudadanos de formarse como personas diferentes y vivir en una sociedad democrática y diversa. Tales serán las necesidades fundamentales enfocándonos en el 2030.

Lo común y lo diferente

La idea de modelos diversos en una sociedad única plantea problemas y desafíos que habrá que encarar y resolver: ¿qué deberá ser común? ¿Qué deberá ser diferente? ¿Cuáles serán los conceptos imprescindibles? ¿Cuáles las habilidades? ¿Qué valores y actitudes deberemos desarrollar para todos y cuáles en la diferencia? ¿Cómo podremos establecerlo?

Para que la sociedad se mantenga cohesionada tiene que haber valores compartidos. En nuestro caso, los valores democráticos son fundamentales, y estos se expresan en diferentes formas y en diferentes campos: la diversidad, el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la inteligencia, la sensibilidad, por mencionar algunos de los que resultan imprescindibles para nuestra vida. Estos valores no se forman con definiciones teóricas anotadas en un cuaderno: se construyen trabajosamente en la convivencia cotidiana, en la interacción de los individuos entre sí y con las instituciones. Acerca de ello aprendemos y mejoramos, o empeoramos, todos los días durante toda la vida. Pero es en los primeros ciclos de la formación, la que hoy es obligatoria hasta los 18 años, donde debemos cuidar más estos aspectos, transformarlos en elementos centrales, actualizándolos permanentemente a los cambios de los tiempos y los entornos. Esos valores se aprenden y se aplican a través de acciones, de actitudes.

Hay que tener en cuenta que los valores no se comunican mágicamente. Entonces habrá que desarrollar lenguajes que permitan comunicar, recibir, decodificar y volver a expresar los mensajes. Las competencias de expresión serán claves, sea cual fuere el modelo, sea cual fuere la orientación que el alumno elija. En ese sentido hay que tomar en cuenta que los medios con los que contamos hoy para expresarnos son muy diferentes a los de hace un siglo, son muchos más y todo parece indicar que cambiarán y aumentarán mucho más en el futuro. En ese sentido tenemos que cambiar nuestra mirada, comúnmente limitada a la lecto – escritura y expresión oral, y deberemos incluir diversas formas de expresión: sonora, de imagen, plástica, multimedia, realidad aumentada y lo que venga en el futuro. En este marco se deberá inscribir el desarrollo, a lo largo de todo el trayecto del alumno por el sistema formal, de las lenguas.

Las competencias científicas, de pensamiento riguroso, también son centrales. No para que todos los estudiantes de hoy sean en el futuro investigadores científicos, sino para que entiendan dónde y cómo se origina dicho conocimiento, para que puedan utilizar esas lógicas en su vida cotidiana adecuadamente, para que evalúen las fortalezas y las debilidades que puede tener todo conocimiento. Que les permita evaluar las informaciones que reciben, ser exigentes con las fuentes y el rigor de las conclusiones, distinguir las opiniones de los datos, separar las falacias...

Esto es fundamental para el diálogo consciente y claro hacia el interior de la sociedad. Es fundamental para que cada uno de nosotros podamos construir nuestras opiniones, fundadas sobre los mejores conocimientos, y para que podamos entender los elementos que valora el otro. Es fundamental porque cada vez más, en todos los ámbitos de opinión, hay que sopesar, por ejemplo, elementos medioambientales, tecnológicos, de desarrollo sostenible. Y hay que manejarlos también para votar por un candidato o en un plebiscito. Y estas competencias se desarrollan, como la mayoría, “haciendo”.

Es importante ubicar en su justa medida la formación del pensamiento lógico – matemático. La matemática no es la única manera de razonar. Ni siquiera es la única que permite desarrollar el pensamiento lógico abstracto. Podemos mencionar el campo disciplinar correspondiente de la filosofía, que puede ser árido, pero existe. La lógica de programación: aunque sea en sus rudimentos básicos la vamos a necesitar cada vez más y es otra manera de desarrollar este tipo de pensamiento. No la estamos enseñando ni aprovechando suficientemente y así estamos desperdiciando también los recursos disponibles. Muchas veces, buscando abstracciones algebraicas espectaculares olvidamos lo más instrumental, lo más aplicado. Y así tenemos egresados que resolvieron varios exámenes cargados de funciones maravillosas y puestos frente a la necesidad no calculan la tasa de interés con la que le venden una tarjeta de crédito. Y a veces peor aún: puede que ni se les pase por la cabeza ponerse a calcularlo para analizar si les conviene tomar la tarjeta o si se están “metiendo en la boca” de un usurero. Tenemos que lograr imprimir una ductilidad instrumental a este tipo de pensamiento de modo que pueda generar una actitud positiva hacia él por parte de los estudiantes, y les resulte verdaderamente formativo y útil.

La sensibilidad artística forma parte del desarrollo integral, humano y humanizante que todos debemos cultivar. Es imprescindible que podamos distinguir y valorar la calidad y el sentimiento de diferentes manifestaciones artísticas. Porque también es imprescindible para

comprender al otro, para transitar con él. Es fundamental para disfrutar: de la belleza, de la armonía, del mensaje profundo. Nuevamente aclaremos: no planteamos que todos seamos artistas o especialistas en arte.

La gestión ha sido una gran olvidada de nuestros sistemas. Parecería que, quizá propio de sociedades de movimientos lentos, la gestión era una “tarea menor” que cualquiera podría desarrollar aprendiendo solamente de su vida cotidiana. Hoy está claro, quizá por la dinámica de los tiempos, que la gestión tiene sus particularidades y sus grados de especialización y experticia. Y hay que aprender a gestionar y gestionarse, personalmente y en diferentes tipos de organizaciones. Poder administrarse, analizar el mercado laboral, comprender los datos que se manejan en medios masivos, por ejemplo, parecen elementos claves para desempeñarse con éxito en sociedades dinámicas. Nuestros jóvenes lo deben aprender. Y también en esto, el mejor modo en que se aprende es “haciendo”.

La socialización estuvo siempre presente en toda fundamentación de cualquier modelo educativo. Sin embargo no en todos los casos se le asignó luego un tiempo correspondiente ni un plan para llevar a adelante esa tan necesaria competencia. Los elementos desarrollados anteriormente apuntan directa o lateralmente a mejorar la socialización, el desempeño de los individuos en la sociedad. Pero hay elementos puntuales que hay que especificar y desarrollar conscientemente. Los jóvenes tienen que aprender a convivir, a organizar, a gestionar organizaciones de pares, a votar, a respetarse, a estructurarse, a respetar los lineamientos que se marcan, a proponerse objetivos colectivos, a trabajar y alcanzarlos, por poner algunos ejemplos.

La extensión de un artículo hace que falte enunciar varios elementos comunes, sí, pero a no marearnos: no tenemos que cargar con muchos. Debemos seleccionar pocos pero esenciales y buenos. Seguramente estas competencias se han de complementar, en los diferentes modelos, con otras de tipo “optativas” ligadas a las elecciones que los alumnos hagan, ya sea entre modelos, o en los grados de libertad que los modelos les permitan: los trabajos manuales, la creación artística, los desarrollos informáticos, las especializaciones deportivas, las investigaciones científicas, etc. Estas también serán competencias que conformarán el núcleo fundamental de la formación del joven: no por ser optativas, diferentes para cada uno y placenteras serán menos importantes. No por ser distintas serán menos “socializadoras” sino todo lo contrario: conformarán la esencia de la sociedad precisamente por la diferencia, la complementariedad.

Nuevamente y común a todo y a todos: busquemos denodadamente aportar habilidades de aprendizaje permanente: buscar información, organizarla, jerarquizarla, utilizarla adecuadamente, desarrollar capacidad de análisis, de elaboración... habituarse a hacerlo ante toda situación, habituarse a cursar más estudios cuando lo necesite.

Parfraseando a Edgar Morin (1999): necesitamos “cabezas bien puestas y no cabezas bien llenas”.

Necesitamos cambios esenciales si queremos incluir a todos los diferentes y que transiten de manera productiva y placentera sus caminos de aprendizaje; que culminen los ciclos con resultados satisfactorios, pero –fundamentalmente– que la formación sea provechosa para ellos y para la sociedad. Es imprescindible comenzar las experiencias desde ahora para llegar al 2030 con bases consolidadas.

Certificaciones externas

Uno de los elementos tradicionales de nuestros sistemas es que la certificación de los egresados la otorga la Institución que impartió los cursos. Aunque en el sistema educativo nos parece lo más normal, ya en casi ningún otro campo de la actividad humana esto funciona así: la certificación de calidad de un producto la hace un laboratorio acreditado, la de calidad de gestión de una organización la hace otra que se dedica a ello, la de los medicamentos la hacen los organismos de salud. A medida que aumenta la universalización y la diversificación de la educación en los diferentes niveles parece necesario pensar en un mecanismo diferente de certificación. Además, entre otras razones, encontramos la constatación de resultados discordantes entre las certificaciones internas y las evaluaciones externas. Tanto las pruebas PISA como ciertas pruebas diagnósticas de Facultades denuncian aprendizajes malos o al menos inadecuados de no pocos jóvenes que aprobaron ciertos ciclos.

Por otra parte las oportunidades de aprendizaje parece que están cada vez más a la mano, en diferentes momentos, diversas actividades y distintos medios y soportes. Por último: la certificación parece haberse transformado en un mecanismo de poder y de defensa de las instituciones formales y sus enseñanzas, apuntalando de ese modo su estancamiento.

Fundamentos

Cada vez aprendemos más fuera del aula. Si los “Organismos de Educación” quedan rígidos y reducidos a ellas, y no las transforman, con el tiempo no tendrán validez. El diálogo de ellos con el medio ya no es una aspiración: es una necesidad de supervivencia y construcción de un verdadero Sistema “Siglo XXI”.

En Uruguay, cuando a buena parte de los pobladores se nos menciona “Sistema Educativo”, frecuentemente nos viene a la mente una representación de un conjunto de organizaciones que se encargan de la educación. Primero, quizá se nos aparezca la “imagen” de las Instituciones de Educación Formal de Gestión Estatal. Luego, reflexionando, iremos incluyendo las de educación no formal y las de gestión privada.

Tiende a quedarnos fuera del “sistema” toda educación que no responda a lo formal y sobre todo la educación informal... y la autodidacta. Entre la educación formal y el resto no hay maneras cómodas y económicas, tanto para el alumno como para la sociedad, de trasvasar de uno a otro, de navegar entre ellos, de demostrar competencias y continuar estudios en uno o en otro.

Ya no es novedad que en la formación personal influye y mucho el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la conexión constante, los sitios especializados y de aprendizaje. También interviene el fácil acceso a la información, a materiales interactivos, a

diversos formatos de exposición y demostración en línea (Rifking 2000). Lo que ha de venir previsiblemente seguirá la tendencia...

Se hace cada vez más fácil aprender. Todos aprendemos rápidamente lo que necesitamos de manera puntual, en el momento preciso y de manera poco sistemática pero muy eficaz. En este contexto es cada vez más difícil enseñar “para aplicar alguna vez en el futuro”. Además es y será progresivamente menos adecuado: la vigencia de los conocimientos es cada día más breve, y lo que se aprenda hoy quedará caduco en un futuro siempre más cercano. Esta sensación es más que fuerte en los jóvenes “nativos digitales”.

Como contrapartida, la educación formal, se mantiene en un esquema tradicional: enseña contenidos viejos, constituidos en una serie arbitrariamente diseñada para ser “utilizable en el futuro”, estructurados en largos razonamientos lineales y secuenciados, enseñados de manera antigua, desconectados de lo que pasa en el mundo real, y aún con mucho rechazo a todo lo que provenga de adelantos tecnológicos de la comunicación. Por consiguiente, también invalida, muchas veces, los aprendizajes que los alumnos adquieren por esa vía hoy espontánea.

En ese divorcio, el primero que pierde y se perjudica sustancialmente es el alumno. Tiene que ir al sistema formal porque es el que certifica, pero tiene la acertada sensación de que pierde buena parte de su tiempo. Y claro: además se aburre. El segundo que pierde es el sistema. Hace un gran esfuerzo, obtiene magros resultados, sufre las frustraciones, se desorienta, busca mejores maneras de hacer lo mismo, vuelve a fracasar... Por último quien quizá más pierde es la sociedad: financia un sistema ineficaz, certifica algo que no tiene mayor trascendencia real, “engaña” inintencionadamente a los alumnos certificados, a los certificadores y a los tomadores de los “certificados”, no tiene cómo certificar los aprendizajes más económicos y más útiles, y no logra conexión entre las demandas de formación y las ofertas que financia.

Hoy en día, un verdadero SISTEMA tiene que incluir de algún modo estos aprendizajes conseguidos de las maneras más asistemáticas, pero posiblemente más sólidas: aprendidos en el momento en que fueron necesarios, para ser aplicados, y puestos en marcha, con el método de “aprender haciendo”.

El establecimiento de mecanismos externos que permitan sistematizar y certificar las competencias que vamos generando en todo momento con los medios disponibles, parece ser la manera mejor en que los sistemas pueden funcionar y sobrevivir en el futuro. Este ha de ser el corolario de un sistema flexible que deje de sentirse centro de la formación para convertirse en complemento al servicio del alumno y del entorno.

No será sencillo, pero de aquí al 2030 deberíamos poder desarrollar estos sistemas que permitan dejar asentada esta visión educativa para el futuro.

Qué y cómo certificar

Una tentación que sobrevendrá, y de la que nos tendremos que desligar, es a mantenernos apegados al sistema formal y certificar lo mismo que él. Eso nos llevaría casi seguramente a

caer en un sistema de reválidas administrativas, con nombre cambiado. Sería un error descomunal.

Lo que un *sistema externo de certificación* de nuevo tipo debería acreditar son competencias⁷². Aquellas competencias que son fundamentales para una determinada función. Estas posiblemente se adquieran de diferente manera: en la educación formal, en la informal, en la no formal y/o en la vida laboral. Ya hay experiencias en desarrollo:

<http://www.conocer.gob.mx/>

De este modo, el certificador deberá tener presente los desempeños para los que el solicitante se postula, las competencias requeridas para ellos, los sistemas de evaluación necesarios, las baterías de pruebas para poder conocer el grado alcanzado en las mismas. En caso de que el postulante no alcance, lo necesario para obtener su aval, el certificador deberá poder definir claramente lo que resta, lo que le falta al postulante para alcanzar la acreditación, de tal modo que el postulante pueda conseguirlas por el medio que le sea pertinente y que le esté al alcance.

Seguramente este cambio profundo de mentalidad y la instalación de un sistema efectivo requiera de pasos previos trabajosos y complejos para una buena medición, verificación y certificación de competencias personales.

Destacaríamos tres componentes esenciales en un sistema de certificación de este tipo:

Normalización de las competencias. A partir del desempeño global en determinada actividad se deberán detectar las tareas específicas. Ello llevará a determinar y definir precisamente cada una de las competencias: con sus correspondientes conocimientos, habilidades y actitudes y los lógicos parámetros de medición. Naturalmente se deberán diseñar sistemas de evaluación de cada uno de los componentes, de las competencias en sí, y su contribución al desempeño general. En cada caso se deberá precisar el desempeño esperado. Los mecanismos e instrumentos de evaluación deberán ser acordes a cada caso, a cada competencia. Por último se deberá establecer una clara combinación de las mismas a los efectos de certificar fehacientemente y otorgar un “título” preciso y claro.

Evaluador – certificador. Será imprescindible establecer uno o varios organismos de evaluación y certificación. Los mismos tendrán que contar con probada capacidad para realizar la tarea, nutriéndose equipos multidisciplinarios integrados por personal técnico calificado, tanto en lo específico a certificar, como en el sistema y modelo que se desarrolla. Contarán también con especialistas en evaluación que puedan diseñar instrumentos pertinentes y efectivos de evaluación, para alcanzar la certificación prevista. Estos organismos podrían ser de pertenencia Estatal o Privada. Podrían funcionar paralelamente a los sistemas de certificación de calidad, emulando muchos de sus elementos. También podría ser parte de los sistemas de certificación de Calidad: en aquellas empresas dedicadas a la certificación de gestión ya hay mucho avanzado al respecto. Habrá organismos estatales o empresas que definan la norma

⁷²Nos referimos al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes verificables, que se aplican en un determinado desempeño; ante determinadas situaciones problemáticas.

(estilo ISO) y otras que harán la certificación concreta. Podrá tener diferentes niveles: desde la competencia para un puesto concreto, hasta el desempeño de una profesión (hoy “terciaria”).

Supervisión del sistema. Será pertinente que existan mecanismos de supervisión o de auditorías que permitan monitorear la calidad de funcionamiento del sistema. Tanto evaluadores como evaluados podrán ser “auditados” de diferente manera. Podrían realizarse inspecciones a los certificadores: su metodología, las herramientas que utilizan para la evaluación, pertinencia de las mismas respecto a la norma, seriedad en la aplicación y en la evaluación de resultados. Otra manera, seguramente complementaria de la anterior, puede desarrollarse realizando estudios de los desempeños de las personas certificadas, por ejemplo. Se podrán realizar auditorías de sus competencias, entrevistar empleadores o usuarios de sus servicios para conocer el grado de satisfacción con el trabajo del auditado.

El sistema de certificación debe tener aceptación en “los tomadores de personas certificadas”; esto es básicamente, en los empleadores de ese recurso humano, o los usuarios de lo que esa persona produzca. Estos pueden ser públicos o privados, grandes o pequeñas organizaciones, con fines de lucro, de desarrollo de un área social, de la cultura, de la sociedad civil, de educación, o de beneficencia. En cualquier caso la aceptación de los certificados es clave, por lo que los mismos deberán estar bien diseñados y apegados a los requerimientos de las funciones.

También ha de tener aceptación y ha de motivar a certificarse a los micro emprendedores. En este caso será valioso para que los organismos estatales y no estatales que incentiven, subsidien o financien a estos sectores tengan elementos claros de su potencial de desempeño; así como también para empresas privadas con las que la micro empresa deba relacionarse.

De lo diverso del universo surge que las alternativas para la estructuración del sistema de certificación también deben estar abiertas a diferentes modalidades de integración de los componentes del sistema. Pero teniendo en cuenta que siempre será necesario mantener tres niveles formalmente: *norma – certificación – auditoría*.

La “propiedad” de quien realice cada uno de los niveles puede ser variable: no necesariamente deberá ser siempre estatal o siempre privada. De alguna manera la intervención del Estado deberá estar al menos en la regulación del sistema. También puede participar directamente en alguno de los niveles o no. Es de señalar que si lo hace en todos los niveles (norma, certificación y auditoría) los organismos deben ser diferentes y tener dependencia de jerarquías diversas. Del mismo modo, en caso de participar solamente organizaciones “privadas”, deberán ser diferentes y depender de autoridades o grupos diferentes.

Otra opción puede ser la de coparticipación público - gremial, sectorial: conjuntamente organizaciones estatales con organizaciones gremiales de empleadores. Estos últimos aportarían los datos de la demanda atendiendo a los cambios dinámicos que se producen en el trabajo cotidiano.

No parece recomendable la participación de asociaciones de profesionales en la determinación de la norma o en la certificación porque se podría perder la idea de trabajar sobre las competencias según las necesidades de la sociedad, o de las organizaciones que requieren el recurso humano, o de la función. Hay riesgos de que se opere desde la memoria, cayendo en la formación académica tradicional, procurando que siga las mismas trayectorias. Nos pondría ante una situación que ya advertimos: la de la reválida administrativa encubierta. Además podrían ingresar consideraciones de interés particular o corporativo que desfigurarían el sistema. Consideremos que la sola sospecha de ello minaría la confianza en el método.

Tampoco parece positiva la participación de las instituciones que brindan enseñanza como parte de las organizaciones certificadoras, ya que se podría ver comprometido el carácter externo de la certificación. Aparecería, además, el peligro de asimilarse a la tradición y caer en la tentación que mencionábamos al principio: evaluar lo mismo y de igual manera que el sistema educativo formal, materia por materia, programa por programa, tema por tema. Eso compondría también un sistema de reválidas administrativas y no de certificación de desempeño competente.

Consideraciones finales

La presente propuesta integrada de formación con diversos modelos y certificaciones externas de las competencias desarrolladas por los individuos, apunta a poder concebir un verdadero Sistema Educativo adecuado a nuestros tiempos y a la previsión de futuro. Sería una manera de desatarnos de modelos únicos, lineales o piramidales y pasar a modelos de redes, que son los que operan en la sociedad de nuestro tiempo, tanto en la disposición y el manejo de la información como en la organización y gestión de las organizaciones contemporáneas.

Implica un fuerte cambio de paradigma. Es necesario encararlo rápida, cuidadosa e inteligentemente. El proceso de instalación ha de llevar su tiempo. Las tendencias del desarrollo de la sociedad y de los conocimientos necesarios por parte de sus ciudadanos para desempeñarse en ella parecen confirmarse hacia el 2030. Sería una buena meta tener operando plenamente un sistema del estilo del propuesto, para aquella fecha.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristimuño, A., Bentancur L., Musselli S. (2011) ¿Qué sucede en lo liceos públicos hoy? Montevideo: Unicef – UCU <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/20111213-investigacion.pdf>
- Aristimuño, A, De Armas G. (2011) La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Montevideo: Unicef
<http://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>
- De Armas, G., Retamoso A. (2010) La universalización de la educación media en Uruguay. Montevideo: Unicef
http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_educacion_media_uruguay_unicef2010.pdf
- Filardo, V., Cabrera, M., Aguiar, S. (2010) Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, Segundo Informe. Montevideo: MIDES
http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj_segundo_informe_cap1y2.pdf
- Filardo, V., Mancebo, M.E. (2013) Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones, desafíos. Montevideo: Art.2
http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo_mancebo_2013_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf
- Grompone, J. (2011) El Paradigma del laberinto. Montevideo: La flor del itapebí
- Grompone, J. (2001) La construcción del futuro. Montevideo: La flor del itapebí
- Martínez, M. (1997) Aportes para conocer la inteligencia actual y su formación. Montevideo: Monteverde.
- Martínez, M. (2001- 2002) Aportes para concretar una revolución de la educación media. www.librosenred.com (2001); Montevideo: Banda Oriental (2002)
<http://www.librosenred.com/Libros/revoluciondelaeducacionmedia.html>
- Morin, E. (1999) La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rifking, J. (1996) El fin del trabajo. Buenos Aires: Paidós.
- Rifking, J. (2000) La era del acceso. Buenos Aires: Paidós.
- Toffler, A. (1980) La tercera Ola. Barcelona: Plaza & Janes.

AUTORES

Aproximaciones al entorno futuro

Gabriela Flores Talavera: Doctora en Educación por la ULSAG. Posdoctora en Comunicación, Educación y Cultura por la USTA. Directora Académica del ITEC. Profesora-Investigadora de ISIDM.

Dirección Electrónica: cdc.gft@gmail.com

Claudia Maine: Profesora en Geografía y Ciencias Biológicas. Especialista en Metodología de la Investigación Educativa. Especialista en enseñanza de las Ciencias (Universidad de California Davis, USA). Especialista en Educación a Distancia por UNED (España). Técnica en Gestión de Instituciones Educativas. Licenciada en Tecnología Educativa. Doctoranda en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe. Docente UCES. Coordinadora Centro tutorial UNIVERSIDAD FASTA.

Dirección electrónica: mainebarrado@arnet.com.ar

Martín Guillermo Scasso: Lic. y Prof. en Sociología (UBA), especializado en la generación y análisis estadístico de información educativa, con orientación hacia el apoyo a la gestión pública. Docente titular en la Universidad de Concepción del Uruguay.

Dirección electrónica: mato_scasso@yahoo.com.ar

Gerardo Bortolotto: Estudiante de Sociología, Universidad de Concepción del Uruguay.

Dirección electrónica: gerardo.bortolotto@cfyar.com

Mariano Jaureguizar: Estudiante de Sociología, Universidad de Concepción del Uruguay.

Dirección electrónica: jaure02@gmail.com

Georgia E. Blanas de Marengo: Doctora en Ciencia Política-Entidad Educativa: Centro de Estudios Avanzados – CEA – Universidad Nacional de Córdoba - Córdoba – Argentina. Investigadora Invitada Universidad Católica de Córdoba-Facultad de Educación.

Dirección electrónica: georgiablanas@hotmail.com

Andrea Evelin Pineda: Lic. en Comunicación Social con orientación en Comunicación Institucional, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Cooperación Internacional para el Desarrollo, Universidad de San Buenaventura (Colombia) en convenio con la Universidad de Pavía (Italia). Profesora e investigadora Universidad Católica de Córdoba-Facultad de Educación y CEA-UNC.

Dirección electrónica: pinedaevelin@gmail.com

Marcelo Krichesky: Magister en educación (FLACSO, 1993). Prof. de Curriculum en UNSAM y Coordinación del ciclo de seminarios sobre políticas para la inclusión (UNIFE). Investigador en la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs As. Coordinación de Programas educativos en FUNDACION SES. Miembro de la Campaña Argentina por el derecho a la educación (CADE).

Dirección electrónica: marcelo.krichesky@gmail.com

Los estudiantes y sus trayectorias

Patricia Guerra Mora: Licenciada en Psicología. Becaria predoctoral de la facultad de Psicología (Universidad de Oviedo, Principado de Asturias).

Dirección electrónica: patryguerra@hotmail.com

Andrea Arnaiz García: Licenciada en Psicología. Doctoranda en la facultad de Psicología (Universidad de Oviedo, Principado de Asturias).

Dirección electrónica: andreaarnaiz29@gmail.com

María Eugenia Martín Palacio: Doctora en Psicología. Profesora en la Universidad Complutense de Madrid.

Dirección electrónica: mariaeugeniamartin@edu.ucm.es

María Isabel Muñoz Rojo: Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Facultad de Ciencias de la Educación.

Dirección electrónica: mimurojo@gmail.com

Cristina Di Giusto Valle: Doctora en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Dirección electrónica: cristinadgv@gmail.com

Silvia Castellanos Cano: Licenciada en Psicología, Becaria predoctoral de la Universidad de Oviedo.

Dirección electrónica: silviaccano@gmail.com

Juan Pablo Pizarro Ruiz: Doctor en psicología. Profesor Asociado en el Departamento de Psicología Social en la Universidad de Burgos.

Dirección electrónica: pizarroruiz@msn.com

Silvia Perassi: Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Titular Interina de las cátedras Teoría Psicoanalítica I y Teoría Psicoanalítica II de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Educación UCC.

Dirección electrónica: silviaperassi@gmail.com

Armando Martín Ibarra López: Sociólogo, Maestro en Educación y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y CIESAS de Occidente del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Especialista en los campos de investigación educativa, estudios de recepción en niños y jóvenes. Actualmente es investigador nacional y profesor en los niveles de licenciatura, maestría, doctorado y formación de profesores y directivos universitarios en diversas instituciones nacionales e internacionales.

Dirección electrónica: armandoibarra60@hotmail.com

Pérez Naranjo, Julia: Licenciada en Sociología y Maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara .Actualmente se desempeña también como Encargada de Planeación Institucional en la Universidad del Valle de Atemajac y colabora en un proyecto sobre el uso de espacios virtuales en jóvenes.

Dirección electrónica: julia_perez_naranjo@hotmail.com

William Darío Ávila Díaz: Investigador independiente en el campo de la prospectiva tecnológica. Posdoctorado en comunicación, educación y cultura de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

Dirección electrónica: wavila@uniandino.com.co.

Currículum y prácticas e Instituciones

Hugo Alberto Labate: Licenciado en Química y especialista en Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica. Concentra su actividad en el campo de la educación, donde ha desarrollado experiencia en temáticas vinculadas al desarrollo curricular, especialmente orientado a ciencias naturales. Es consultor asociado de la Oficina Internacional de Educación de UNESCO, para la que realiza diseño y gestión de herramientas y actividades para el desarrollo profesional de funcionarios educativos, y asimismo se desempeña como consultor independiente con organismos públicos y universidades para procesos de mejora de la enseñanza.

Dirección electrónica: hugo.labate@gmail.com

Horacio Ademar Ferreyra: Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba - UCC). Posdoctorados en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, Argentina; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco –UAMx- México; Universidad de Oviedo – España y Universidad Complutense de Madrid -España). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba. Docente e Investigador de la UCC; Universidad Santo Tomas de Aquino (Colombia) e Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Conciencia Guadalajara (México).

Dirección Electrónica: hferreyra@coopmorteros.com.ar

Tomás Iván Fontaines Ruiz: Psicopedagogo. Licenciado en Ciencias Pedagógicas, Área: Orientación. Magister en orientación educativa. Especialista en metodología de la Investigación. Doctorando en estudios del Discurso, Postdoctorado en Métodos y Metodologías aplicadas a las ciencias sociales y humanidades. Docente Investigador de la Universidad de Oriente, Núcleo de Monagas, Escuela de Zootecnia-Venezuela.

Dirección electrónica: tfontaines@hotmail.com

Amelia Irene Sánchez Bracho: Psicóloga. Magister en Orientación educativa. Docente Investigadora de la Universidad de Oriente, Núcleo de Monagas, Escuela de Ciencias Sociales y Administrativas.

Dirección electrónica: ameliasanb@gmail.com

Gerardo Britos: Lic. en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes con mención en desarrollo de proyectos curriculares. Lic. en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes con mención en Historia. Actualmente realizando tesis de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente Secundario y Coordinador pedagógico de nivel primario. Adjunto en la cátedra Teorías Psicológicas del Aprendizaje en la Universidad Católica de Córdoba.
Dirección electrónica: magnusgerardo@yahoo.com.ar

Gestión educativa y escolar

Jorge Alberto Kerz: Master en Ciencias Sociales de la Universidad de Lund, Suecia. Docente de Planificación Social en la UNER y de Teoría Sociológica en la Universidad Católica de Santa Fe. Se desempeña en proyectos de calidad organizacional, planes de desarrollo, reingeniería de procesos administrativos con participación de los trabajadores, y en elaboración de proyectos asociativos y comunitarios desde la investigación-acción. Es docente en Sociología y Metodología de la investigación en la UCA Paraná y miembro del Instituto Sociedad y Economía de la Facultad de Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Dirección electrónica: jorgekerz@gmail.com

Rubén Edgardo Rimondino: Contador Público y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Económicas (U.N.C.). Diplomado y Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Docente y Directivo de Escuela Secundaria Estatal y Privada. Ex docente universitario.
Dirección electrónica: rubenrimondino@yahoo.com.ar

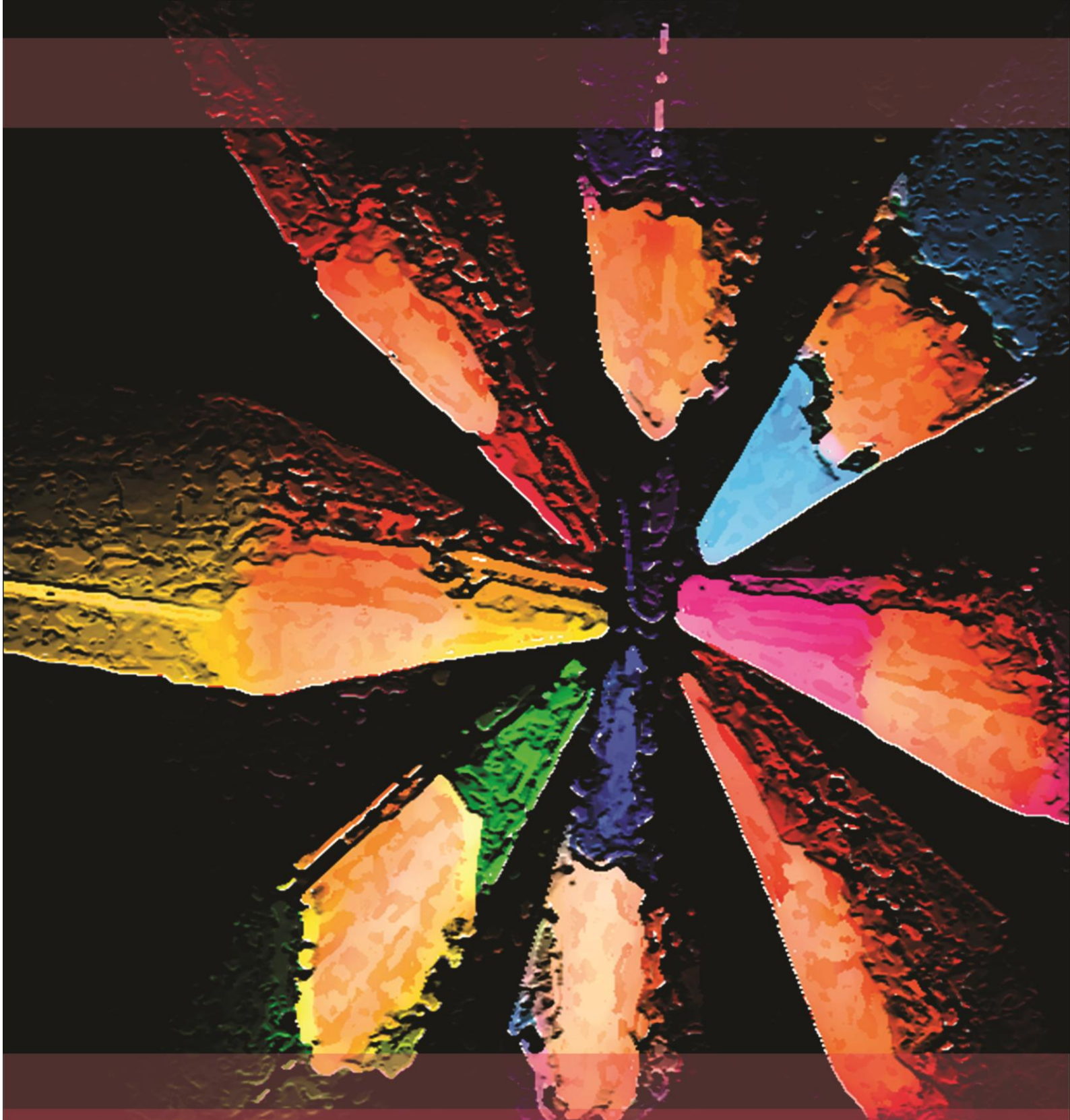
Curiel Cuentas María Julieta: Maestra Normal Básica, Normal Superior con especialidad en Ciencias Naturales, Maestría en Pedagogía y en Educación con intervención en la Práctica Educativa. Directora del nivel Preescolar. Supervisora de la zona no. 42 del nivel Preescolar, correspondiente al subsistema Estatal en el Estado de Jalisco, México. En la actualidad, en el 7mo. Semestre del Doctorado directo en Educación en el ITEC.
Dirección electrónica: mariajulietacurielcuentas@hotmail.com
julieta-curiel@supervisores.sej.gob.mx

Di Francesco Adriana Carlota: Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Técnica en Recursos Humanos (IUA - Córdoba). Diplomada Superior en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Directora de Instituto de Nivel Secundario. Profesora Titular de *Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar* de Instituto Superior de Formación Docente. Adjunta de la cátedra de *Metodología de la Investigación* (UCC). Titular interina de la cátedra *Teoría Sociológica* (UCC) Integrante de los equipos de investigación de la UCC.
Dirección electrónica: difrancescoadriana@yahoo.com.ar

Marcelo Martínez Lauretta: Docente de educación media, Diplomado en Investigación e Innovación Educativa (Universidad ORT). Autor. Profesor de Astronomía en la Scuola Italiana di

Montevideo (SIM) y en el Consejo de Educación Secundaria (CES). Docente a cargo de Observatorios Astronómicos (en SIM y Liceo A. Candeau - CES). Se ha desempeñado en equipos de innovación de la gestión (Proyectos Innovadores de Centro) y de los recursos de aprendizaje (Espacios de Recursos Múltiples de Aprendizaje) a nivel estatal. Trabaja en investigación y desarrollo de nuevas propuestas educativas (en SIM).

Dirección electrónica: marceloml64@gmail.com



FACULTAD
DE EDUCACIÓN



comunicarte
Editorial

Grupo de Estudios sobre
Educación Secundaria

