

revista PRELAC

PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Nº 2/Febrero de 2006



educación para todos



Los **sentidos** de la educación



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

revistaPRELAC / N° 2

Comité editorial

Fernando Reimers
Martín Carnoy
José Joaquín Brunner
Aignald Panneflek
Álvaro Marchesi
Guiomar Namó de Mello
Ana Luiza Machado

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente los textos mencionando la fuente.

Las opiniones emitidas en la publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan ni comprometen necesariamente las posiciones institucionales de la OREALC/UNESCO Santiago.

Las denominaciones empleadas y los datos que figuran en esta publicación no implican, de parte de la OREALC/UNESCO Santiago, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países o zonas o de sus autoridades.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Directora OREALC/UNESCO Santiago: Ana Luiza Machado
Coordinación general: Alfredo Astorga (UNESCO)
Edición: Marcelo Avilés (UNESCO) y María Eugenia Meza

Auspicio y colaboración especial del Gobierno de España en el marco del apoyo al Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC.

Diseño:
Wacquez&O’Ryan

ISSN: 1818-961X

Impreso en Chile por AMF Imprenta
Santiago, Chile; febrero, 2006

Fotos Portada:
© UNESCO/A.Wagner
© UNESCO/C.Chevrier
© UNESCO/T.Fury
© UNESCO/G.Malempre
© UNESCO/W.J.Jones
© UNESCO/D.Elias
© UNESCO/R.Lepage
M. Robalino Campos

PRESENTACIÓN

La presente edición de la Revista PRELAC interpela a la educación en uno de los puntos más sensibles y menos abordados: su misión esencial, su significado y sentido para mundo de hoy, bañado ya de futuro. Los textos que compartimos intentan separarse por un momento de temas urgentes y necesarios como los recursos, las estructuras, la gestión, para intentar un sobrevuelo trascendente y profundo a la vez. Un vuelo que recupere perspectivas integrales y permita más certeros aterrizajes.

El mundo camina más rápido que la escuela y ella aún muestra resistencias para un nuevo diálogo con las modificaciones del contexto. El mundo educativo no alcanza todavía a descifrar - y responder proactivamente- el cambio de la vida cotidiana y pública. Un vacío de SENTIDO precisa ser enfrentado para encontrar un nuevo sentido, que reconozca los universos individual y colectivo, el escenario mundial, el vértigo en la producción y distribución del conocimiento, los avances de la ciencia y la tecnología, la diversidad cultural.

Este número de la revista recupera aportes teóricos en esta línea de cuestionamiento esencial y también de visiones estructurales y de largo plazo, de aportes para la humanización y el pleno ejercicio de derechos como ciudadanos. Pretende aventurarse en miradas que integren a lo educativo la visión de otros sectores y disciplinas.

El tratamiento del tema de los sentidos de la educación constituye una de las orientaciones centrales del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, que guía el quehacer de la UNESCO en nuestra región. El tema está presente con toda su carga crítica y esperanzadora en su Foco Estratégico 1, ubicado como prioritario por los ministros de Educación de la región en la primera reunión del Proyecto (noviembre 2002).

Este proyecto asume los pilares del siglo XXI del Informe Delors como pauta para interrogarse sobre los sentidos de la educación: aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Y ratifica que en su comprensión están las claves para responder desde la educación al escenario mundializado.

La revista se nutre en gran parte de los debates del encuentro “Los sentidos de la Educación y la Cultura”. Organizado en marzo 2005 por la UNESCO, el Ministerio de Educación y el Consejo de la Cultura y las Artes de Chile, congregó a figuras de Europa y América Latina que interpellaron y rearmaron visiones de la educación desde diversos ángulos. Estuvieron presentes los puntos de vista de la filosofía y de la ética, de la ciencia y las artes, de la participación ciudadana y los derechos y la frase “cultivar la humanidad” fue el lema por el que apostamos y dirigimos nuestros pasos en esa actividad.

A las propuestas allí presentadas sumamos ahora aportes nuevos desde otras perspectivas relacionadas con la construcción de identidad personal y colectiva para este mundo cargado de prisas, incertidumbres, riquezas y contribuciones sorprendentes.

Compartimos con ustedes estas reflexiones sugestivas para pensar desde la teoría, y sin perder de vista la rica experiencia desarrollada, temas trascendentes que se expresarán a futuro en diseños curriculares novedosos, en roles alternativos de docentes, en nuevas pautas de cultura y gestión institucional.



Ana Luiza Machado

Directora

Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
OREALC/ UNESCO Santiago

CONTENIDOS

- 3/** PRESENTACIÓN.
Ana Luiza Machado
- 6/** LA BÚSQUEDA DE SENTIDO.*
Roberto Carneiro
- 12/** LA EDUCACIÓN EN LA ACTUAL INFLEXIÓN EPOCAL.* *
Martín Hopenhayn
- 26/** FABRICAR HUMANIDAD.*
Fernando Savater
- 30/** DESDE LA MATRIZ BIOLÓGICA
DE LA EXISTENCIA HUMANA.*
Humberto Maturana y Ximena Paz Dávila
- 40/** SENTIDOS, CURRÍCULO Y DOCENTES.
Roberto Carneiro
- 54/** EL VALOR DE EDUCAR A TODOS
EN UN MUNDO DIVERSO Y DESIGUAL.*
Alvaro Marchesi
- 70/** FRENTE A LA CRISIS DE SENTIDO,
UNA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA.
Ricardo Hevia
- 76/** EDUCACIÓN, EVOLUCIÓN E INDIVIDUACIÓN.*
Víctor Molina
- 90/** SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
Y SU SENTIDO DEMOCRÁTICO.
Fernando Reimers y Eleonora Villegas-Reimers
- 108/** CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ESENCIALES
DE LA EDUCACIÓN.* *
Raúl Leis
- 120/** POR EL HUMANISMO DE LA EDUCACIÓN.*
Ana María Machado
- 128/** CONVERSACIONES EN LA ESTACIÓN.
- *In Suk Cha (Corea)*
- *León Olivé (México)*
- *Piere Sané (UNESCO)*
- 136/** UN ENCUENTRO SUSCITADOR.
- 142/** FOCO ESTRATÉGICO 1.

* Estos textos fueron preparados para el seminario internacional "Sentidos de la Educación y la Cultura" convocado por la OREALC/UNESCO Santiago, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Ministerio de Educación de Chile, en marzo de 2005 en Santiago.

* Bibliografía del artículo en páginas 146 y 147.

revistaPRELAC / N° 2



Los sentidos *de la educación*

La búsqueda de sentido

Roberto Carneiro
Filósofo, Portugal.

La creación de sentido forma parte de la aventura humana.

Ser humano –en su esencia íntima– es procurar entender la vida y encontrarle un sentido a las cosas. Nuestra búsqueda incansable de la felicidad es, sin duda, la búsqueda de un sentido duradero a la existencia humana.

Comprender este ideal humanista no es tarea fácil en nuestros días.

Por ello, observamos una verdadera explosión de los estudios sobre la felicidad y de la investigación académica efectuada en torno a temas como el optimismo, las emociones positivas, rasgos “felices” de personalidad y atributos relacionados que contribuyen a la realización de la personalidad.

Seligman, uno de los más renombrados especialistas y profesor de la Universidad de Pennsylvania, resume los resultados de su investigación en el libro *Authentic Happiness* (2002), en el cual presenta tres grandes componentes de la felicidad: placer, compromiso y sentido. Esta tercera vertiente es lo que define como “el uso de fuerzas personales para servir a fines o propósitos mayores”. Agrega que de los tres componentes identificados, determinó que el primero (hedonismo) es el menos consecuente o duradero.

Por consiguiente, es del compromiso profundo con la familia, el trabajo, los amigos y otros intereses, así como del esfuerzo continuo de conquista de sentido –y de coherencia– para la vida, que surge, en lo esencial, un mayor o menor grado de felicidad interior de la persona.

De este modo, es común observar que las personas de ‘causas’, aquellas que se movilizan intensamente en la lucha por grandes objetivos sociales o humanitarios que trascienden su esfera privada de intereses, son espiritualmente más propensas a vivir felices y en armonía con el universo que las rodea.

Sin embargo, la búsqueda estructurante de sentido para la relación humana con el mundo es un concepto personal de creciente complejidad.

Vivimos, efectivamente, en una época especial: la de la muerte de la distancia y del tiempo.

El popular buscador Google¹ da curso actualmente a más de 200 millones de búsquedas por día en 90 idiomas distintos. No obstante, las fronteras del sentido y de la inteligibilidad no se expanden, proporcionalmente, en un mundo de complejidad y fragmentación crecientes.

VeriSign, empresa que opera gran parte de la infraestructura de Internet, procesa nueve mil millones de pedidos de dominio por día (accesos .com o .net). Sin embargo, el “dominio” de la comprensión humana se “encoge” a cada instante en un contexto de fragmentación progresiva.

La tecnología WiFi proclama la movilidad como el icono supremo de la posmodernidad al prometer conexiones inalámbricas, de alta velocidad, a cualquier persona, en cualquier lugar y todo el tiempo. Entre tanto, la humanidad sigue precipitándose a la incomprensión, a la dificultad de crear un nexo sustentable para el planeta, y a la pérdida del

¹ Los datos sobre los últimos emprendimientos en la sociedad de la información fueron obtenidos de Friedman, T.L., *Is Google God?*, NY Times.com, 29 de junio de 2003.



© UNESCO/Dominique Roger

buen sentido. La conexión a la “banda ancha tecnológica” se enfrenta con las dificultades del diálogo humano entre personas diferentes, que sigue estando en “banda estrecha”.

Es un mundo que ya no asimilamos totalmente ni podemos controlar. La tensión creada por la disparidad entre, por un lado, nuestros bellos modelos explicativos de cómo funciona el mundo y, por otro, la experiencia generalizada de sincretismo, formula nuevas interrogantes en áreas clave de la comprensión humana. Estas interrogantes ponen en tela de juicio el lugar de la conciencia humana –y de su devenir en el transcurso de la historia– e interpelan a los conceptos básicos del aprendizaje moderno, al mismo tiempo que desafían nuestras concepciones educativas del pasado.

Jerome Bruner define las líneas maestras del gran tema emergente²: “La narrativa debe construir dos paisajes simultáneos. Uno es el paisaje de la acción, en que los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención u objetivo, situación, instrumento, algo que corresponde a una ‘gramática de la historia’. El otro es el paisaje de la conciencia: aquello que los comprometidos en la acción saben, piensan o sienten, o no saben, no piensan o no sienten. Estos dos paisajes son esenciales y distintos”.

Pero la verdad es que el paisaje de la conciencia humana padece de orfandad. El vértigo tecnológico ha tomado posesión de lo cotidiano. La velocidad a que se procesa el cambio va en aumento y dificulta la interiorización de las crisis. El futuro se presenta, cada vez menos, como la proyección del pasado³.

En este torbellino, la educación –eminente función social– está atrapada en la transición del milenio entre “dos fuegos”, dos estilos de sociedad. Desde siempre ubicada en la línea divisoria entre permanencia y mutación, entre conservación e innovación, la función educativa está sometida a tensiones sin precedentes. Ella es el claro espejo de todas las contradicciones que azotan nuestras sociedades; pero, dicho esto, es también importante constatar que en ella están cifradas todas las esperanzas de mejoría de la sociedad futura. En la era del conocimiento y de la abundante información, la educación readquiere una posición de realce en las visiones estratégicas del porvenir colectivo.

En la sociedad anterior, estable, simple y repetitiva, la memoria dominaba el proyecto, los principios se transmitían inmutables, los modelos ejemplares se conservaban como arquetipos. Era la primacía de la estructura sobre la génesis.

En la nueva sociedad, inestable, inventiva e innovadora, el proyecto se superpone a la memoria, el futuro domina el pasado, los modelos son constantemente puestos en tela de juicio. Es la primacía de la génesis sobre la estructura.

El horizonte del nuevo siglo reclama, por ello, un rebrote de la educación como reflejo y proyecto de una cultura; arraigada en la memoria, pero abierta al porvenir. Esta densificación cultural del proyecto educativo exige la sabiduría de las síntesis, la correcta señalización de los fines y la detección del hilo de Ariadna que garantiza seguridad a la aventura del aprendizaje.

² Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 14.

³ Citado a partir de Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

En otras palabras, se trata de reinventar una nueva *paideia*, vocablo que, en la rica tradición helenista, es sinónimo, simultáneamente, de educación y de cultura. Ahora bien, no existe *paideia* sin compromiso. Desde luego, compromiso de cada individuo, consigo mismo y con un proyecto claro de vida, para transformarse plenamente en persona. Igualmente, compromiso con sus grupos sociales de pertenencia y con la sociedad como un todo para transformarse en ciudadano de cuerpo entero, en la realización de deberes y de derechos de participación que son irrenunciables a una conciencia cívica bien formada.

En nuestra matriz civilizacional, ciudadanía y ciudad ocupan un lugar de relevancia.

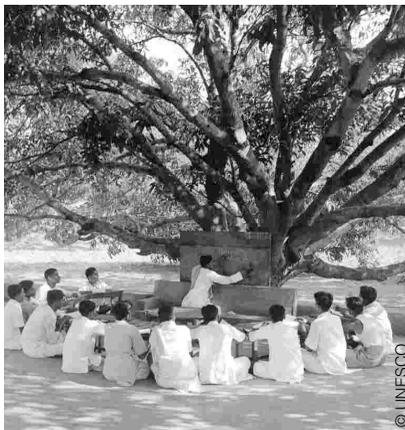
La ciudad siempre ha estado en el centro de la historia de la civilización.

Las primeras ciudades conocidas nacen en Mesopotamia hace seis mil años. Uruk, Eridu, Ur, Babilonia, evocan en la lejana memoria colectiva del planeta las primeras ciudades-Estado independientes, dotadas de autonomía de proyecto.

No es una simple coincidencia temporal que estos primeros núcleos urbanos sean contemporáneos de la aparición de la escritura. El salto en la complejidad gregaria de las formas de vida en común está íntimamente asociado a uno de los más dramáticos descubrimientos culturales: la forma de comunicar de modo estable y a través de las barreras del tiempo.

Igualmente, la historia griega en el período que transcurre entre Homero y Alejandro se inspira en la *polis*, considerada como la forma suprema de la vida colectiva y de la expresión del espíritu. Incluso la política, considerada como la organización de la convivencia, gira concéntricamente en torno al centro de la ciudad, dado que la *polis* es la preocupación fundamental de la filosofía platónica y el agente de la *paideia*.

Atenas asume orgullosamente su condición de ciudad educadora de Grecia. En sus calles y plazas los niños y jóvenes son recogidos por pedagogos que los conducen a conferencistas, citaristas, gramatistas, para que puedan aprender. La educación constituía un fin último de la sociedad, en todas partes y todo el tiempo. La ciudad asume la responsabilidad de nunca descansar en su afán educativo.



Los sofistas –primeros educadores profesionales ambulantes– se desplazan incesantemente hacia las comunidades para brindar a los jóvenes una formación triple: en la virtud, en las artes de la política y en el gobierno o administración de la ciudad.

En Roma, la tradición helénica se retoma y la *polis* es sustituida por la *civitas* y la *paideia* se reconstituye bajo el lema de *humanitas*. A tal punto ésta es una prioridad en la concepción de la civilización greco-latina que Plutarco, en un bello proverbio alejandrino, proclama la *urbes ludimus*, es decir la ciudad divertida, como el mejor ambiente instructor, donde a la educación se le identifica con el ocio infantil.

Tiempo libre pasa a ser sinónimo de disponibilidad de espíritu para aprender.

Esta visión no será muy distinta de la Ciudad de Dios agustina (*Civitas Dei*), donde el sábado es perpetuo y la felicidad es eterna, o de la *Heliópolis* de Campanella, donde la ciudad del sol es una nueva ciudad-escuela.

Los templos desempeñan en las primeras urbes el papel de centros de poder económico, político, religioso y social. Los funcionarios y escribas instalados en ellos representan las formas más embrionarias de los posteriores aparatos de Estado.

La civilización maya, que alcanza su apogeo cerca del siglo IV, se apoyó fuertemente en la ciudad. Uaxactún y Tikal son exponentes indesmentibles de esto, y a ellas se asociaron núcleos poblacionales como Palenque, Piedras Negras y Copán. Para esta notable civilización, la ciudad estaba considerada, en su conjunto, como un templo.

El crepúsculo de la civilización maya –que culminó en su misteriosa desaparición en la transición del siglo XV al XVI– es la consecuencia de una terrible lucha entre ciudades que la debilita y la hiere de muerte. Las grandes crisis de la ciudad están, pues,

Tiempo libre pasa a ser sinónimo de disponibilidad de espíritu para aprender.

ineludiblemente asociadas a turbulencias políticas y de modelo educativo. Esta correlación surge, en su forma extrema, con la **ciudad negativa**, nociva para el proyecto educativo de Emilio, circunstancia que llevó a J.J. Rousseau a teorizar sobre la superioridad en la educación de jóvenes de la comunidad campesina y de las pequeñas colectividades rurales.

Incluso la *cittá* renacentista surge de una mezcla de utopía y de topía. Si la ciudad pierde urbanidad hay que retomarla en un no-lugar o en un lugar donde urbe y escuela no se contradigan.

Transcurridos varios milenios desde sucesivas ascensiones y colapsos de ciudad, así como desde múltiples concepciones y crisis concomitantes de educación, la vieja polémica subsiste. Hoy, matizada con contornos de dramatismo y de urgencia, la eligen como una de las nuevas materias más importantes de nuestra conturbada contemporaneidad.

Efectivamente, si la ciudad nació entronizada como la expresión de la civilización, elevada a su exponente máximo, no es menos cierto constatar que ella presenta hoy los síntomas más preocupantes del declive de la civilización. Es la ciudad injusta, la ciudad violenta, socialmente fracturada, deshumana, descontrolada en su crecimiento. La ciudad ecológicamente sofocante, la ciudad sin alma, cuyo centro –el *agora* dejó de ser el corazón de la actividad cívica y comunitaria para transformarse, cual mutante que se degenera, en el escenario de todas las confrontaciones y desesperaciones humanas.

Restituir urbanidad a la ciudad es la condición de su supervivencia y de la civilización que en ella se apoya. La resolución del problema urbano es hoy una especie de medida del desarrollo humano. Pero constituye también un desafío matricial para la rehabilitación de la ciudad educadora que, por analogía con la función procreadora que asegura la continuidad biológica de la especie, es la fiel depositaria del mandato de renovación de las comunidades y garante de la supervivencia humana en sociedad.

Civitas, en su sentido amplio, se traslada al mismo étimo de civilización y de ciudadanía; es decir, desemboca en una invitación a la participación democrática.

El mundo, en su totalidad, está cada vez más urbano. Lamentablemente, la aglomeración poblacional es frecuentemente caótica; sobre todo en los países en desarrollo, la ciudad es hoy escenario de sufrimiento y símbolo de la degradación humana.

Por eso, salvar la ciudad es parte integrante del ideario de progreso y del avance de la humanidad. El sedentarismo iniciado hace diez mil años –si se compara con los millones de años de nomadismo humano que lo precedieron– aún está en la infancia del arte. Aprender a vivir juntos, en amplios conglomerados, es todavía una habilidad rudimentaria, algo superficial. Sin embargo, hay esperanza. El énfasis que viene siendo puesto en una educación para la ciudadanía es una respuesta posible a dicha necesidad impostergable de más civismo y de mejor ciudad.



Invertir la erosión humana y combatir el declive ciudadano forman parte íntegra del nuevo proyecto educativo para el siglo XXI. Estos objetivos son covariantes con la humanización de la gran urbe, con la restitución de savia a la vida comunitaria, con el descubrimiento de nuevos *fori* para sustentar la educación vitalicia, con la pacífica y constructiva mezcla de gentes, con la reversión de los factores anómicos que la vienen debilitando en las últimas décadas.

Una ciudad educadora y de aprendizaje permanente se preocupa atentamente de su escuela.



La diversidad y la creatividad conviven en conjunto en esa ciudad. Desde siempre, ella se asumió como receptora de la expresión más poderosa del pluralismo humano. Transformar ese potencial en un acto creador es uno de los mayores desafíos que la nueva sociedad y la nueva economía plantean a la vieja ciudad. De este modo, la ciudad está predestinada a volver a ser el motor de progreso y de bienestar, función que siempre le ha estado confiada.

Una ciudad educadora y de aprendizaje permanente se preocupa atentamente de su escuela. Ésta constituye su patrimonio moral, cultural y espiritual, sin el cual le será difícil reconstruir los caminos para el progreso humano. Pocas otras instituciones poseen la radicalidad social de vocación y proyecto que permiten elegir a la institución educativa como un socio nuclear de un nuevo proyecto de ciudad.

El reordenamiento del espacio aprendiz de la ciudad, tomando a las escuelas como puntos de aplicación, es en sí mismo un desafío civilizador y generador de civilidad.

Pero la *paideia* y su aplicación al modelo comunitario urbano también nos enseña que la construcción de sentido es una actividad típicamente impulsada por la cultura. Siendo la cultura, y sus elementos, productos de la historia y de la socialización, no es de extrañar que en virtud de la partición de sus sistemas simbólicos –nuestra verdadera “caja de herramientas comunitarias”⁴, la educación para el sentido y la discusión del sentido de la educación se integren en el ámbito público de la preocupación. La perfectibilidad humana y el desarrollo de la ciudadanía son nada más que dos caras de la misma moneda, objetivos complementarios de un mismo emprendimiento de aprendizaje.

Bruner, en el marco de su apuesta por una psicología cultural, postula que la cultura y la búsqueda de sentido son las verdaderas causas de la acción humana⁵. De este modo, el avance cultural constituiría una condición primordial para el logro de la deseada consistencia educacional, proporcionando los fundamentos de una conciencia colectiva que aseguraría profundidad al paisaje del aprendizaje.

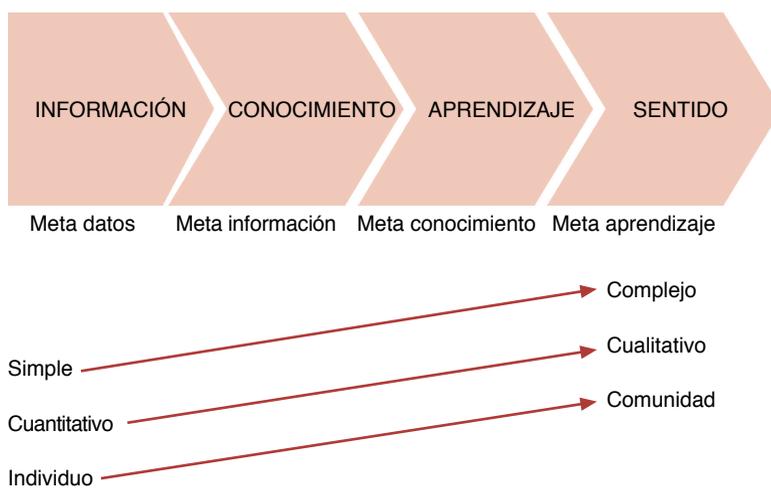
Las próximas décadas –coincidentes con la inauguración de un nuevo siglo y milenio– merecen una historia sustancialmente diferente de la del pasado reciente. Si predomina la *paideia* –es decir, si lo social, lo cultural y lo humano adquieren prioridad sobre lo económico–, veremos inaugurado un tiempo inclusivo, donde todos pueden habitar la ciudad y buscar en ella su felicidad personal en la dignidad y en la concertación de intereses con todos los demás conciudadanos.

Esta será una auténtica **narrativa emancipadora** en la que todos están llamados a participar en la edificación de la *polis* y en la construcción de una sociedad educativa; esto es, totalmente de inclusión.

Este también es un período denso en el cual la continuación de sentido en el plano personal y la búsqueda de significación, en el plano social, convergen en un único –y mismo– desafío.

En esta narrativa podemos discernir cuatro niveles distintos, aunque secuenciales, en la cadena de valor ascendente del proceso de creación de sentido (Diagrama 1).

Diagrama 1.
Cadena de valor del proceso de creación de sentido



⁴ Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 11.

⁵ Bruner, *ibid.*, p. 20.



© UNESCO/Dominique Rogier

El primer nivel es el que eleva la simple recolección de datos a la categoría de producción de información. En esta acepción básica, la sociedad de la información es aquella que se ocupa de la permanente transformación de datos, en el sentido de reordenarlos bajo la forma de información transmisible al común de los ciudadanos: es la etapa de la elaboración de los metadatos que alimentan el súper abundante y enorme universo de la información que se negocia como mercadería fundamental de los medios de comunicación social.

El segundo nivel tiene relación con la transformación de la información en conocimiento. El mito de una sociedad neoprometeica y protocognocrática, en que el conocimiento es elevado a la panacea del desarrollo, fue políticamente consagrado en la Cumbre Europea de Lisboa, donde los Jefes de Estado y de Gobierno participantes formularon la célebre Declaración de la Europa del Conocimiento para el año 2010⁶. En este contexto, las infraestructuras y redes del saber surgen como el motor de un nuevo diseño de sociedad: la sociedad del conocimiento. La aventura del conocimiento corresponde a un esfuerzo generalizado de metainformación en la exacta medida en que se crea que la cognición agrega valor de inteligibilidad humana a la materia prima informacional.

El tercer nivel transita claramente desde un contexto marcado por el ritmo acelerado de la oferta de la información y de conocimiento al de una sociedad dominada por la ecología del aprendizaje; o sea, por la capacidad humana de soportar un alto estándar de búsqueda educativa. El aprendizaje, en su dimensión eminentemente relacional y

dialógica (Paulo Freire), y la educación, en su propósito predominantemente público y democrático, exigen un nivel amplio de metaconocimiento en el cual el saber deja de valer como simple objeto de conocimiento para integrarse plenamente en sujeto del aprendizaje.

Finalmente, el cuarto y último nivel elige el aprender a aprender, es decir el metaaprendizaje, como elemento propulsor de la conciencia creadora de sentido. Se trata de la ascensión a un estadio superior de vida en que los aprendizajes transformacionales tienen lugar no sólo por la prevalencia del *habitus*, sino sobre todo por la búsqueda de integridad, paradigma congregador que se opone a la fragmentación de la existencia y a la división mecanicista de la vida.

La trayectoria sintéticamente descrita, que tiene por objeto la evolución gradual desde una simple acumulación de datos hasta llegar al nivel superlativo de la conquista de sentido, representa generalmente la triple madurez de la condición humana en que tiene lugar el paso de lo simple a lo complejo, de lo cuantitativo a lo cualitativo, del individuo a la comunidad.

Estos tres pasos obedecen a tiempos y a ritos que cada cultura decanta a su manera y según sus propios modos. Salvo la diversidad de culturas y la pluralidad de configuraciones de identidad, aquellas tradiciones son, invariablemente, el resultado de viajes de aprendizajes que se saldan por un crecimiento progresivo de la visión y del sentido último con que el ser humano descubre y reinterpreta su singular relación con una forma cualquiera de trascendencia⁷. e

⁶ Las conclusiones principales de la Cumbre Europea de Lisboa, realizada el 23 y 24 de marzo de 2000, están elocuentemente formuladas en el texto que consta en el respectivo comunicado final: "La Unión se atribuyó hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: transformarse en el espacio económico más dinámico y competitivo del mundo sobre la base del conocimiento y capaz de garantizar un crecimiento económico sustentable, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social. El logro de este objetivo implica una estrategia global que tenga por finalidad:
– preparar la transición a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento, a través de la aplicación de mejores políticas en el dominio de la sociedad de la información y de la I+D [Investigación+Desarrollo], así como de la aceleración del proceso de reforma estructural para fomentar la competitividad y la innovación y de la conclusión del mercado interno [mercado único europeo];
– modernizar el modelo social europeo, invirtiendo en las personas y combatiendo la exclusión social;
– sustentar las sanas perspectivas económicas y las favorables previsiones de crecimiento, aplicando una adecuada combinación de políticas macroeconómicas".

⁷ Ferry analiza cómo la definición de una "vida de conquistas personales" evolucionó a lo largo de la historia, desde los tiempos de la búsqueda de una "vida buena", y enumera las respectivas métricas. En Ferry, L. (2002). *Qu'est-ce qu'une vie réussie?*, París: Bernard Grasset.

La educación en la actual inflexión epocal:

UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Martín Hopenhayn
Filósofo, Chile.

DIMENSIONES INSTRUMENTALES y dimensiones de sentido

Instrumento de unificación cultural, semilla de progreso, base del capital humano o difusora de la modernidad, la educación ha llevado sobre sus espaldas un peso que la sobrepasa. Hoy se arguye que una sociedad con buenos logros educativos, extendidos hacia toda su población, tiende a ser más igualitaria en su estructura de ingresos, tanto por los retornos laborales a la educación como por el impacto positivo de ésta en salud, conectividad, acceso a instancias de poder, etc. Una sociedad educada tiende a contar con mayor cohesión social y mercados culturales más diversificados, y a crecer económicamente sobre la base de saltos en productividad y no por la sobreexplotación de recursos. Sobre su carácter de "gran eslabón" existe hoy un consenso difundido, tanto en la literatura del desarrollo como en el debate político¹. A la pregunta por el tipo de desarrollo que podemos impulsar, sobreviene aquella por el tipo de educación que podemos ofrecer y difundir.

Conforme reza el decálogo del día, esta centralidad de la educación para la movilidad socio-ocupacional y el desarrollo productivo resulta aún más decisiva con la importancia creciente de la innovación y el conocimiento en el proceso económico. Tener educación permite acceder a trabajos "inteligentes" y participar en redes donde circula el conocimiento. Carecer de ella implica recluirse en el analfabetismo cibernético, resignarse a ocupaciones de bajos salarios y nada gratificantes, y quedar privado de diálogo a distancia, de nuevas formas de gestión y de gran parte del intercambio cultural. El bienestar que augura hoy la educación ya no sólo remite a la posibilidad de generar a futuro mayores ingresos a cambio de mayor capital humano, sino también se refiere al uso de habilidades adquiridas para ejercer nuevas formas de ciudadanía, convivir constructivamente en el multiculturalismo, combinar el vínculo inmediato con el mediático, en fin, "aggiornar" en la propia biografía el ideario progresista de la modernidad. Cuanto más sea democratizada y difundida la educación, más actualizamos ese ideario.



© UNESCO/ Víctor Manuel Camacho Victoria

En una dimensión más instrumental, la apertura global hace que las sociedades nacionales dependan cada vez más de su competitividad externa; y ésta, a su vez, de la incorporación de inteligencia y conocimiento renovado. La palabra mágica es innovación. Más que creación, uso creativo del conocimiento, y aprovechamiento productivo de esa creatividad. La competitividad que impone la Tercera Revolución Industrial une la innovación con el conocimiento y el desarrollo del conocimiento con la producción de riqueza. Convertido en nuevo eje de la sociedad, el conocimiento se estiliza y rentabiliza simultáneamente: ubicuo y reticular, tanto micro como macro.

Esto hace que el desarrollo requiera de grandes y veloces saltos educativos. No sólo es cuestión de contar con una población con más años de educación formal. Hay que aprender más, pero sobre todo aprender distinto. Es necesario adquirir destrezas para incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones. La CEPAL y la UNESCO advertían hace una década que "al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad"².

² CEPAL-UNESCO, 1992, p. 119. Y en el mismo sentido: "La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico), reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad." (Ibíd., p.17).

¡Cuánta virtud social emanando de la educación! Precisamente por la extensión del impacto es imposible limitar ese eje al sistema formal de transmisión de conocimientos. El tipo de conocimientos o destrezas que necesitan las personas circula disperso entre múltiples circuitos de información e interacción. Combinaciones variables entre educación formal e industria cultural, navegación virtual y capacitación técnica y profesional, hacen la oferta para inducir disposiciones útiles, proveer nuevas destrezas, potenciar talentos. Por distintas instancias, las capacidades promovidas apuntan hacia la sociedad de la información: capacidad para expresar demandas y opiniones en medios de comunicación y aprovechar su creciente flexibilidad, iniciativa personal traducida en capital de gestión y en emprendimiento, disposición a asumir nuevos desafíos tanto personales como laborales, manejo de racionalidades múltiples, espíritu crítico en la selección y el procesamiento de mensajes, capacidad de traducir información en aprendizaje.

Estas nuevas destrezas no son programación sobre una tabla rasa. No sólo es adquirir conocimientos, sino hacer del aprendizaje un proceso interactivo, donde el énfasis radica en la producción de nuevas síntesis cognoscitivas en el estudiante y no en la adquisición de información acabada. Esto sugiere protagonismo, complementariedad e interacción crítica. La redefinición del aprendizaje en la transmisión de estas destrezas supone un cambio paradigmático en el estilo de la educación: de la memorización a la comprensión; de la incorporación de información a la interpretación de mensajes; de la acumulación enciclopédica al almacenamiento digital; del disciplinamiento mecánico a la autonomía responsable; del aprender, al aprender a aprender.

En una perspectiva cultural la educación ostenta un rango más ambiguo. De una parte le es atribuido un rol histórico poco grato, subordinado a los proyectos de homogenización cultural, y bajo el modelo paradigmático de Estado-Nación que busca la coincidencia entre la unidad territorial y la unidad simbólica. Desde el enfoque del multiculturalismo, al proyecto educativo tradicional se le imputa cierto aire de cruzada iluminista, modernizadora y reduccionista. Semejante educación pretendería erradicar las culturas locales y particularidades étnicas, e imponer una racionalidad común a fin de consolidar la unidad político-territorial por medio de un mayor disciplinamiento de los sujetos en los códigos de modernidad y en la adhesión a valores nacionalistas. En otra línea crítica, más típicamente humanista, a la educación y a sus modelos dominantes se les objeta un efecto contraproducente sobre los sujetos: en lugar de estimular sus potencialidades atrofía la creatividad colocando en moldes cuadrados las energías circulares.

Reproduce el estilo patriarcal de represión afectiva y control sobre los cuerpos que frustra los procesos de individuación en el crecimiento, y restringe la disposición al autoconocimiento.

Pero también el rol cultural de la educación ha sido reinterpretado positivamente, entendiendo que es la base desde dónde repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad no debe ser entendido como una materia más (al estilo de la geografía, historia o antropología). Es necesario reformular el cruce entre el currículo y el grupo que lo recibe. No sabemos cómo impacta este imaginario multicultural ni cómo la producción audiovisual ligada a la sociedad mediática condiciona materias de aprendizaje y sujetos de aprendizaje. Hay un extraño vaivén de ida y vuelta que, de una parte, busca aterrizar contenidos globales en realidades locales; e inversamente, reformular contenidos desde los mundos que traen los alumnos a las aulas. Esta articulación no es resuelta en las altas esferas de la planificación educacional sino en el contexto de cada escuela³.

La relación entre educación y multiculturalismo no es sencilla. Una educación capaz de acoger distintas cosmovisiones interpela de manera incesante a maestros y alumnos. Pensar la diferencia es pensar al propio educando como *traspasado* por la diferencia, y pensar al Otro como interrogación sobre sí mismo. Esto es válido en el encuentro entre identidades étnicas distintas, pero también en la relación entre profesores y alumnos, y entre alumnos y alumnas. El aprendizaje de la diferencia se convierte así en aprendizaje de ciudadanía en sentido radical: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro. Como señala Magdaly Tellez, "sin hacer intervenir tal relación (la alteridad) el reconocimiento de la diferencia se hace puro registro de la pluralidad, y de lo que se trata es que la diferencia se resuelva en experiencias que construyen relaciones democráticas y ciudadanía (...) lo que está en juego no es sólo el problema de la existencia de los otros como diferencia histórica y culturalmente producida, sino el hecho de que también lo propio se desterritorializa y se reterritorializa y, en consecuencia, se resignifica en el sentido de que deja de ser una identidad clausurada en términos de pertenencia a una nación, a una raza, a una clase social, a una organización política, a una profesión, a una comunidad académica, etc., para hacerse espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes." (Tellez, 1998, pp. 136-137). La apertura a la



© UNESCO/Alexis N. Vorontzoff

diferencia no es sólo un ejercicio políticamente correcto de tolerancia ante los demás. Implica la transformación de los sujetos al ponerse en la piel de los otros, descentrarse y enriquecerse con las cosmovisiones de otros, exponerse a la experiencia de la diferencia. ¿Puede la educación formal asumir este reto?

Cambian los signos. Ya no es la cultura modelada por la educación, sino la educación interpelada desde la cultura por el dinamismo de las identidades en la interacción mediática, la convivencia, - en-la - diferencia con el aumento de migrantes y familias de migrantes, la segmentación de gustos ante la oferta expandida de los mercados culturales, la mayor visibilidad de la **cuestión étnica** en la política y en los medios de comunicación, las hibridaciones entre lo nuevo y lo viejo, y entre lo local y lo externo. Esto mina las formas más jerárquicas y homogenizantes de transmitir conocimientos, y cuestiona al sistema educativo en los referentes históricos que lo rigieron por muchas décadas: la misma educación para todos, programas decididos centralmente y de larga vigencia, y unificación cultural a través de la educación formal. Los procesos de aprendizaje y la convivencia escolar están hoy tensados entre un imaginario educacional teñido por compartimentos estancos, y nuevas realidades en el campo del conocimiento y de la vida cotidiana que pueblan la cabeza de los alumnos de muchos textos cruzados. Estas tensiones piden nuevas síntesis y mapas cognitivos, y el sistema educativo no ha sabido convertir esta demanda en palanca de renovación.

Es exaltado el rol formativo de la educación en el ejercicio de la ciudadanía, sosteniendo que la democracia está cada vez más relacionada con el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación. En medida progresiva, el procesamiento de demandas va a ser realizado por la vía de las TIC, y en una lógica de redes más que de representantes. El uso de servicios y beneficios estatales o públicos va a obligar a los ciudadanos a estar informados, saber gestionar y operar con los códigos de la sociedad de la información. Esto hace que educación y conocimiento también sean cada vez más importantes en la promoción de las nuevas formas de ciudadanía.

CAMBIOS CULTURALES y desconcierto educativo

Los cambios culturales nos atraviesan. Diversifican los canales de información y conocimiento; cuestionan la pertinencia del conocimiento acumulado, para manejarse en nuevos modelos organizacionales; permutan las jerarquías de texto e imagen, cambian los criterios que determinan vigencia y anacronismo, importancia e irrelevancia. Esto obliga al sistema educativo a revisar sus paradigmas clásicos.

Tampoco se trata de racionalizar la educación sólo en función de criterios de eficacia, vale decir, restringir las reformas a logros medibles tales como en la eficiencia en manejo de recursos, el rendimiento en pruebas estandarizadas, la difusión de nuevas tecnologías en las escuelas y/o la cobertura por niveles. El riesgo de la *ratio*⁴ en la sociedad de la información radica en imponer una lógica reductiva a mediciones agregadas, en circunstancias que estamos frente a procesos de alto contenido simbólico y cultural. De allí que Magdaly Tellez plantee abordar la "cuestión educativa" con una doble distancia: respecto del paradigma ilustrado o iluminista que ve la educación como imposición de "fundamentos racionales que aseguran de antemano la producción y transmisión del conocimiento universal y verdadero"; y, a la vez, "de los criterios de eficacia y operatividad a los que se asocian las obsesiones por los resultados controlables y medibles, por el especialista-experto, por los funcionamientos sistémicos, por la competitividad, etc." (Télez, 1998, p. 123).

En este cruce se posiciona Alain Touraine para interpelar los sistemas educativos y poner en duda la transmisión de saberes funcionales: "No puede hablarse de educación cuando se reduce al individuo a funciones sociales que él debe asumir. Más aún, el futuro profesional es tan imprevisible, e implicará brechas tan grandes en relación a lo que han aprendido la mayoría de quienes hoy asisten a la escuela, que debemos, antes que nada, solicitar a la escuela que los prepare para aprender a cambiar más que formarlos en competencias específicas que probablemente estarán obsoletas o serán inútiles para la mayor parte de ellos a corto plazo." (Touraine, 1997, p. 326). Frente a la incertidumbre del futuro y de la relación entre educación hoy y empleo mañana, Touraine

⁴ Para efectos de este capítulo, entenderemos la *ratio* como una racionalización que excluye consideraciones sustantivas o referencias culturales, en aras de privilegiar el uso eficiente de recursos limitados y la optimización del impacto de esos recursos en variables medibles. Parte de las reformas educativas en la región han sido criticadas por privilegiar este tipo de racionalización.

postula la Escuela del Sujeto. Esta deberá ser orientada hacia la libertad personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. Según Touraine, la escuela tiene que juntar los dos mundos que tensionan a los jóvenes "el que define las posibilidades materiales (sobre todo profesionales) que ofrece la sociedad y más concretamente el mercado de trabajo, y el universo que construye la cultura de los jóvenes, difundida por los medios de comunicación de masas y transmitida por los grupos de pares." (Touraine 1997, p. 333). No es sencillo integrar la racionalidad funcional de la transmisión de destrezas productivas con los códigos que niños y adolescentes construyen desde sus espacios y con sus pares, para interpretar el flujo de imágenes, símbolos, íconos y fragmentos informativos que absorben de los medios de comunicación. ¿Cómo fluye el paso de lo operativo a lo hermenéutico, de lo racional-utilitario a lo simbólico-dramático?

Educar según los procesos y contextos culturales de los educandos nos devuelve a algunas premisas de la pedagogía crítica que Paulo Freire planteó en los años 60 y 70, en el sentido de acercar la educación a los contextos vitales de los educandos y a una perspectiva crítico-transformadora de su realidad⁵. Los tiempos cambian, pero los problemas son los mismos: un estudio que resume investigaciones de caso sobre aplicaciones de Internet en escuelas de bajos recursos plantea que en sectores rurales argentinos "el peso del éxito recayó en la capacidad de incorporar Internet a las necesidades y ámbitos de las comunidades locales (...) bajo principios que permitan un intercambio horizontal y equitativo del conocimiento". (Bonilla, 2001, p. 10). En sentido parecido, José L. González propone el "planteamiento crítico" basado en un modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo es "decodificar mensajes y contenidos, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida por los medios y las nuevas tecnologías de la información", por lo que "la introducción y asentamiento de la materia de educación en comunicación y medios en las aulas significa abrir la escuela al entorno" (González, 2000, pp. 4 y 5).

Si los cambios culturales están en tensión con el enfoque de racionalización "dura", también ponen un signo de pregunta respecto de los modelos de evaluación restringidos a resultados mensurables en pruebas estandarizadas. En el "paradigma newtoniano" la evaluación supone sumar información de partes atomizadas entre sí para constituir una totalidad amalgamada. No hay espacio para la complejidad, ambigüedad, subjetividad o la paradoja, rasgos cada vez más centrales del aprendizaje en la cultura postmoderna (Ray, 2000). La evaluación no

debiera limitarse a medir productos finales del aprendizaje sino también reflejar procesos. Como señala Ray, el nuevo modelo educativo debe trascender el dominio de datos o hechos y privilegiar el conocimiento de las interconexiones y la autoconciencia respecto del propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de disquisiciones no abunda en los principales ejes de reforma educativa en Latinoamérica, pese a que se habla cada vez más de pertinencia, entornos y procesos de aprendizaje. Las urgencias por elevar la calidad de la educación (en aquello medible), por formar recursos humanos en aras de incrementar la competitividad sistémica de las economías nacionales y promover mayor equidad en el acceso, relega a un lugar poco prioritario el cambio cultural, las aspiraciones al autoconocimiento y las culturas juveniles como parte del proceso de aprendizaje. La euforia por los nuevos instrumentos de medición, por la infraestructura en nuevas ramas en la industria cultural y las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) y por las reformas administrativas -necesarios, pero insuficientes-, opaca estos otros aspectos más cualitativos.

Las tensiones recién consignadas plantean desafíos radicales a la educación y muestran cierto desconcierto educativo ante los cambios culturales. Si queremos avanzar en una agenda común de educación y cultura es ineludible asumir estos desafíos. La Escuela del Sujeto que propone Touraine está en esta línea. Los conflictos identitarios entre grupos distintos, y las distancias entre la pantalla de televisión y la sala de clases, son tensiones que, elaboradas colectivamente, pueden alimentar los recursos educativos con estos otros del campo cultural. Pero no hay garantía de síntesis ni reconciliación. El descentramiento refluye como realidad y como horizonte. La subjetividad está demasiado fragmentada para ser absorbida y regimentada en un sistema de saberes estables y disciplinas acotadas.

LA EDUCACIÓN frente a la cultura audiovisual y las nuevas TIC

Las TIC redefinen radicalmente la comunicación, el acceso a información y las formas de producir conocimientos. Tornan difusas las fronteras entre aprendizaje y recreación, entre roles de emisión y de recepción, entre cultura sedimentada (valores, religión, conocimientos heredados) y cultura contingente (clips, telenovelas, videojuegos, chats, etc.), entre lo ilustrado y lo popular, lo selecto y lo masivo, lo nacional y lo exógeno. Cambia la percepción respecto de qué, cuándo, dónde, y para qué conocer y aprender.

⁵ "En el corazón del enfoque de Freire (...) los estudiantes son motivados para constituirse en analistas y agentes críticos" y "los maestros críticos que siguen esta filosofía son alentados para que involucren a los educandos en discusiones e investigaciones sobre sus realidades vividas y situaciones personales. Las preocupaciones, necesidades y experiencias personales de los estudiantes están en el centro de este proceso" (García y Pruy, 2001, p.6). Ver también Freire y Macedo, 1987.

La información es tan accesible, inmediata, variada y detallada, que las figuras tradicionales del tutor o el maestro pierden sentido a los ojos de los niños que entran y salen de terminales de computadores como quien come o camina.

Descentramiento de la cultura, que al descentrar sus lugares de producción y procesamiento, se multiplica a sí misma en esta circulación entre tantos nuevos lugares de creación y recepción de símbolos. Es creada así una apariencia de propagación democrática del conocimiento: sensación de que a nuestras narices se rinde la Gran Enciclopedia Universal, el acceso a todo el saber para quien esté conectado.

¿Cómo impedir que la educación sea sorprendida en la silla del escrutinio, cada vez más criticada por sus anacronismos, y a la vez más exigida por los

nuevos ritmos de actualización y difusión del conocimiento? No es fácil hacerse cargo de la educación formal en relación con las nuevas fuentes de información, cultura, conocimiento y entretención, la nueva ingeniería de gestión y organización, los sistemas informatizados de evaluación y monitoreo. No hay una receta que diga cómo incorporar los nuevos medios y destrezas en el ritual recurrente de la sala de clases; o cómo impedir que esta modernización de medios, métodos y contenidos redunde en mayor contraste entre educación de ricos y educación de pobres, entre actualizados y anacrónicos, sintonizados vs. disfuncionales. O cómo concertar en torno a una vocación transformadora de la educación pero equitativa en sus oportunidades, de recreación radical del conocimiento pero a la vez de reflexión crítica y recuperación de la memoria; en fin, cómo convocar a los cientos de miles de docentes, viejos y nuevos planificadores de la educación, gerentes exitosos en la profesionalización de la oferta, comunidad de padres y financistas del sistema.



Pero hay un límite en el óptimo de la nueva tecnología del conocimiento. La euforia mediática no puede arrasar con la memoria pedagógica.

El uso de medios audiovisuales, así como el acceso a conectividad en redes interactivas, son herramientas poderosas para ampliar y democratizar oportunidades de aprendizaje. Hay una potencialidad distributiva en los nuevos vehículos que

transportan el saber. En un óptimo de utilización, que concilie equidad y creatividad, la incorporación de soportes informáticos y audiovisuales tornaría accesible a alumnos y profesores conocimientos e información actualizados, permitiría una auto-capacitación docente permanente, facilitaría la educación a distancia, tornaría más eficiente la gestión educacional y haría más participativos los procesos de aprendizaje. Pero hay un límite en el óptimo de la nueva tecnología del conocimiento. La euforia mediática no puede arrasar con la memoria pedagógica. Creo que hay un sentido profundo

del aprender que se vincula con la memoria encarnada en la mirada del maestro y la atención del alumno, y que para llegar a ella hay que remontar el ritual mecánico de la pedagogía para recuperar el sentido que se esconde detrás; un aprender desde la sutil posta histórica de transmisión de conocimientos, donde armonizar es mejor negocio que descalificar.

Esto no significa desconocer que el cambio también implica un dejar atrás. Una vez que la información es almacenada en discos duros, el enciclopedismo puede resultar anacrónico. Pero no el humanismo al cual iba adherido. Hoy más que nunca es necesario espíritu crítico frente a la razón instrumental (que anula otras racionalidades); capacidad para discernir selectivamente entre las ventajas de las tecnologías de transmisión de mensajes y el riesgo de reducir el espíritu a la lógica de la mera transmisión; sospecha frente a la sobredosis de estímulos cuando se convierten en pura secuencia; carácter y formación personal para no desdibujarse en la seducción de tantas texturas que circulan por la superficie sin textura del monitor.

La educación es doblemente interpelada. Le piden que capitalice los nuevos insumos de aprendizaje para democratizar el acceso al conocimiento, el flujo de información y el derecho a hacerse oír. Por otro lado, esperan que preserve su patrimonio histórico –o el de los pueblos– para promover un uso de esos nuevos insumos que no implique el fin del sujeto ni la insoportable levedad del ser. No hay fórmulas claras entre lo que es necesario desterrar y lo que se debe preservar, trátase de currículo, didáctica, pedagogía, organización, sistema. En tiempos y espacios de multimedia no hace falta interiorizar la enciclopedia: basta saber buscarla en el monitor. Pero el monitor no enseña a apagar el monitor.

También está el drama de la escuela que mira el futuro en el espejo retrovisor y no consigue asimilar las nuevas lenguas que los educandos traen a clases. La estrechez viene de lado y lado. Es necesario entender que "la transformación de los modos de leer (...) está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan." (Martín Barbero, 1996, p. 12). Con razón señala el autor que la televisión rivaliza con la escuela en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras la televisión "deslocaliza" los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente en aras de la entretención y los sustrae de la "institucionalidad" desde donde nacen, la escuela se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina. Más aún, la televisión es hoy el lugar del "desplazamiento de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana". (Martín Barbero, 1996, p. 14). La escuela tiene que relajar su posición defensiva frente a la competencia de la comunicación audiovisual o informática, asimilar la plasticidad de dichos medios para difundir y combinar conocimientos; pero al mismo tiempo organizar este mosaico de estímulos mediáticos manteniendo cierta "perdurabilidad de sentido", "sentido del sentido", a fin de evitar la banalización del conocimiento.

Guillermo Orozco invita a superar las dos visiones antitéticas de la educación frente a los medios audiovisuales: sea la defensa de la audiencia frente a los medios, sea la aceptación acrítica de éstos como recursos para la modernización educativa. Propone una "pedagogía crítica de la representación", que abra en la sala de clases el debate sobre recepción de medios, asuma que la escuela es una institución entre otras que compiten por ejercer la hegemonía del conocimiento, infunda habilidades que permitan a los estudiantes expresarse en un entorno multimedia, y entienda

la alfabetización como un proceso permanente que se liga a los distintos alfabetos de un mundo mediático, multicultural y de aceleración del cambio⁶.

A los retos que la industria audiovisual le impone a la educación, se agregan otros específicos de las TIC. La interacción virtual recurre cada vez más al hipertexto, que mezcla la lectoescritura, oralidad y cultura por imágenes, y donde un texto es siempre ventana para muchos otros. La preeminencia de una sobre otra puede depender de la decisión del usuario. Según cómo visualiza la interlocución de turno a través de la pantalla, puede privilegiar una comunicación letrada, acústica o visual. Si los currículos de la escuela están basados en la cultura letrada y en la compartimentación de géneros y materias, el hipertexto del intercambio virtual transgrede las fronteras y disloca los compartimentos. No son sólo de contenidos, sino géneros y matrices que al cambiar, hacen estallar las formas de aprendizaje y enseñanza. Los cambios en las prácticas virtuales desafían las bases del sistema.

La interacción virtual oscila entre medio y fin. Si chateamos, la comunicación es el objeto y no hay nada que la trascienda; pero si buscamos una información científica para incorporar en nuestra investigación, la búsqueda virtual es sólo el medio. En los niños y jóvenes de edad escolar el vínculo con la red tiende a ser lúdico y caótico, privilegian el "inmanentismo virtual" y no el potencial de la red para recabar conocimientos. Los riesgos en esta permutación de prioridades radican en la pérdida de capacidad para organizar conocimientos y ordenar las dinámicas de aprendizaje. Pero quién sabe qué oculta producción de ideas se juega en esta navegación febril y aparentemente a la deriva; quién sabe cómo se sistematiza desde dentro de la red estas ráfagas de información, o cómo la digitación se abre paso en el árbol del conocimiento. El rol del profesor, como también de los gestores y planificadores de la enseñanza, deberá incluir la apertura frente a estos alumnos que, tecnológicamente hablando, están haciendo de receptores y de innovadores, de protagonistas y conejillos de indias. Desde esta apertura, tendrán que ver cómo brindar pautas o contextos de aprendizaje que permita usar las TIC con cierta visión de totalidad y de dirección, vale decir, de sentido.



© UNESCO/Dominique Roger

La educación enfrenta aquí su doble filo: movilizar la tecnología comunicacional para ganar en motivación, en expresividad y en nuevas alfabetizaciones, pero atizando la fogata del espíritu crítico y sedimentando la experiencia de aprendizaje. No hay fórmulas claras para el doble filo: el ensayo y error, la intuición sensible y la conversación razonante, la experiencia de otros.

ENTRE LA BRECHA DIGITAL y el valor de educar

La brecha digital se perfila como matriz de todas las brechas: en productividad e ingresos laborales, opciones de movilidad ocupacional, acceso a mercados y públicos, uso eficiente del tiempo, acceso a información y a servicios de todo tipo, voz y voto; brecha en intercambios simbólicos, poder de gestión, velocidad para adquirir y actualizar conocimientos, niveles de vida. Quien no está conectado, queda excluido de todos los ámbitos de la sociedad de la información.

La brecha digital traza la línea que separa el antes del después, el adentro del afuera, el viable y el inviable. Refuerza o recrea los contrastes entre regiones, países y grupos sociales. Los países menos digitalizados, como antes los más aislados o más empobrecidos, se van amontonando en el patio trasero de la globalización. Contrariamente, cuanto más se reduce la brecha, más es conciliada diversidad con integración, democracia comunicacional con igualdad de oportunidades. En su lado más virtuoso, un mundo en red junta las utopías que en la Guerra Fría anidaban en las antípodas: máxima libertad del individuo y mejor distribución de oportunidades, máxima proliferación de la diversidad y óptima igualdad en la comunicación.

Una agenda de equidad no puede desentenderse de promover el acceso a más conectividad y digitalización: sin acceso hoy se cierran las opciones de mañana. A escala individual como a escala-país, la conectividad puede surtir efectos positivos sobre dinamismo económico, equidad social, participación ciudadana y diversidad cultural. Esto explica la fiebre digital que ronda en la cabeza de los reformadores de la educación. ¿Quién duda que hay que incorporar masivamente las TIC en la educación, sobre todo el aprendizaje digital y la comunicación virtual? La escuela es el lugar más expedito, sistemático, económico y masivo para poner en práctica una apuesta nacional por la conectividad y la digitalización; es la palanca llamada a desencadenar este salto histórico y a subirse al tren –y al mapa– de la sociedad de la información y el conocimiento.

Esto no significa que la digitalización de la educación ilumine en el conocimiento y libere a los educandos del oscurantismo de la falsa conciencia y la ignorancia. Nada garantiza la forma de resolver las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil, letrada y virtual, razón instrumental y producción de sentido. Sólo se pueden resolver andando. Y, para andar, hay que equipar escuelas y capacitar maestros.

Reza el decálogo: la era digital no se define tanto por la propiedad sobre los computadores, sino por el acceso a la red. Nuevo argumento para colocar en el aula la ventana al mundo y al futuro, sobre todo cuando la gran mayoría de los hogares latinoamericanos carecen de ella. Hay países, como Perú, donde el uso de Internet está siendo difundido en cafés y cabinas públicas; o países como Chile (el con mayor índice de conectividad en América Latina) y Costa Rica, donde la expansión de usuarios es gracias a redes instaladas en las escuelas.

La escuela es el lugar más expedito, sistemático, económico y masivo para poner en práctica una apuesta nacional por la conectividad y la digitalización.



Manuel Enrique López

En América Latina hay una cobertura escolar cercana al 100% en educación primaria y en rápida expansión en la secundaria, y hay más pobres hoy que hace 20 años. Vale decir, una alta proporción de la gente no puede equiparse con sus propios ingresos. La conclusión pareciera clara: en las escuelas los niños y adolescentes desarrollan buena parte de sus procesos de aprendizaje e interacción entre pares, por lo mismo, es allí donde el acceso puede democratizarse. Además, el uso compartido de terminales entre pares dentro de las aulas puede movilizar sinergias para el aprendizaje de lenguajes informáticos en medio de la interacción lúdica, contagiando agilidad y confianza en el uso del ciberespacio. Nada más promisorio, como imagen de educación actualizada, que un grupo de alumnos usando las redes electrónicas para procesar información y construir conocimientos relacionados con el currículo escolar. Socializar en redes tendrá que ser parte de socializar en las escuelas.

Hay muchas experiencias de equipamiento en medios interactivos en escuelas públicas de América Latina. Brasil impulsó el Programa Nacional de Informática en Educación (ProInfo) y el Programa Nacional de Educación a Distancia: TV Escuela, que apoya el trabajo docente de enseñanza pública con un canal de televisión dedicado exclusivamente a la educación. En Costa Rica, el Programa de Informática Educativa (PIE MEP-FOD), desarrollado desde 1988 por el Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo en todo el país, ha mejorado la calidad de la educación mediante el uso de computadores en la escuela primaria pública. En Chile, Enlaces creó una red interescolar de comunicaciones por medio de computadores entre alumnos, profesores y profesionales de otras instituciones relacionadas con la educación. Iniciado en forma experimental en 1992, al año 2001 el 62% de las escuelas primarias y el 89% de los liceos de educación media ya estaban conectados a Internet por medio de Enlaces. Otros países como Argentina, Uruguay, México y Cuba, también están abocados a instalar y extender la conectividad escolar.

Los programas también despiertan interrogantes. **La primera** es respecto a la "densidad informática", es decir, al número idóneo de alumnos por computador en las escuelas. En Chile no ha sido fácil bajar el número de alumnos por computador: en 1998 se estimaba en 71, bajando a 65 en 2001 (Jara Schnettler y Pávez, 2001). En Estados Unidos, la relación era de 1 a 125 en 1981 y se redujo de 1 a 5 en el 2000 para computadores sin multimedia, y de 1 a 10 en el 2001 para computadores con multimedia, actualizados y conectados a redes (Cuban, 2001).

La segunda interrogante se refiere a la respuesta de los docentes, que pueden sentirse amenazados ante la mayor celeridad con que los alumnos desarrollan destrezas digitales y ven con angustia cómo crece la brecha entre culturas virtual y pedagógica. Dados sus niveles de ingresos en América Latina y el poco tiempo libre que les queda para reciclarse después de jornadas laborales interminables, es poco probable que les sobre energía para mantener el mismo ritmo de sus alumnos en aprendizajes digitales y de comunicación en línea. **La tercera** duda está relacionada con las posibilidades técnicas y financieras de tener equipos actualizados y bien mantenidos, sobre todo en escuelas públicas que funcionan al límite de sus recursos.

Al alejarnos de las dinámicas virtuosas, el optimismo merma. Tampoco es claro en qué medida la dotación de computadores y una conectividad al alcance de todos aseguran saltos en alfabetismo computacional, capacidades de aprendizaje y mayores opciones laborales futuras. Una investigación exhaustiva realizada en EE.UU., con especial atención en la zona de mayor desarrollo informático (Silicon



Valley), y durante la década de mayor equipamiento informático escolar del país (los años 90 del siglo XX), dejó muchas dudas al respecto (Cuban, 2001).

Según el autor, es preciso tomar con reservas el entusiasmo de empresarios y expertos respecto a que más y mejores tecnologías computacionales en las escuelas permiten sincronizar los procesos de aprendizaje con los desafíos laborales en las modernas economías de mercado. Durante las últimas dos décadas, el gobierno federal estadounidense invirtió sumas inéditas para equipar las escuelas públicas, con el apoyo ferviente de padres, ejecutivos, funcionarios públicos y educadores. Democratizó el acceso. Pero, en la práctica, no se confirmó el supuesto que los animaba: que más acceso en las salas conduce espontáneamente a más uso, a más eficientes y mejores pedagogías y aprendizajes y, luego, a una mayor competencia laboral.

Tras una revisión profusa de datos y casuística, Cuban llegó a cuatro conclusiones que despiertan incertidumbre. La primera es la falta de consenso efectivo respecto de qué significa alfabetismo computacional (¿usar el computador con programas básicos o tener la capacidad de bajar programas, actualizar *softwares* y disco duro, etc.?). La segunda es que no hay grandes cambios en calidad de enseñanza y aprendizaje durante la última década (mayores logros académicos de estudiantes urbanos, suburbanos y rurales), atribuibles al mayor acceso computacional en las escuelas. La tercera es que los profesores permanecen en calidad de usuarios limitados y esporádicos de nuevas tecnologías en cuanto a los métodos de enseñanza en las salas, por más que usen el computador para fines administrativos. Finalmente, no es claro el impacto del equipamiento escolar en el acceso futuro a empleos de altos salarios, porque en general los alumnos mejor colocados en el mercado laboral atribuyen las destrezas computacionales adquiridas a actividades realizadas fuera de la escuela (Cuban, 2001).

En América Latina los problemas son otros y están más lejos de la utopía virtual. El equipamiento escolar admite un uso esporádico, sino ocasional, del computador. El costo de informatizar la educación pública permitiría, a lo sumo, una sala especial con terminales de red, pero no un uso intensivo-extensivo en clases. Aun así hay avances: el crecimiento en conectividad y comunicación virtual es bastante alto. Son

Los profesores deben ser, al mismo tiempo, aprendices de nuevos modos y contenidos, renovadores pedagógicos y facilitadores, frente a una herramienta nueva que los alumnos suelen aprender a usar mejor y más rápido que ellos.

optimizados los recursos y se socializan conocimientos y destrezas; más y más jóvenes se familiarizan con la red y el teclado.

Por otra parte, no hay un claro desenlace en las dinámicas que colocan juntos la lógica de la red y la pedagogía masiva. Hay temor y entusiasmo, inseguridad y curiosidad, resistencia y apertura. La pedagogía basada en la memorización, el dictado y las clasificaciones estancas no sobrevive a la facilidad con que se objetiva y amplía la memoria en un soporte informático, ni a la agilidad con que son relacionados datos y disciplinas heterogéneos en el trabajo en red. Esto plantea, entre otras cosas, las tensiones que existirán entre alumnos que adquieren destrezas en el manejo de la red y profesores que sienten que pierden autoridad en este mismo proceso⁷.

También plantea incertidumbres sobre la brecha social en la calidad del acceso, porque los colegios con más recursos tienen mejores *softwares*, más accesorios, menos alumnos por computador, mantención y actualización adecuadas, y mejor capacitación para profesores. En algunos establecimientos el uso de la computador está restringido a ejercicios mecánicos de aplicación, en otros es optimizado su potencial de aprendizaje, experimentación, construcción de proyectos y trabajo cooperativo; unos usan Internet para juegos, otros navegan para aprender (Trahtenberg, 2000, p. 10). Aunque quién sabe cuánto se aprende jugando.

No faltan las reservas frente a efectos no deseados en la difusión de las TIC. Algunas consecuencias no deseadas pueden ser nuevos adictos a juegos y sedados por la información ligera, con baja tolerancia a la frustración, poca resistencia a diferir gratificaciones al futuro y fastidio ante la perspectiva del esfuerzo. Pereza ante medios letrados de aprendizaje, falta de tenacidad para la investigación en profundidad y de larga duración sobre un mismo tema, poca credibilidad en la autoridad de los profesores y en el valor de la educación formal, excesivo utilitarismo en la relación con el conocimiento, y poca capacidad de expresión oral. No faltan voces de alarma: "la ya débil capacidad de

comprensión lectora se debilitará cada vez más no sólo porque los alumnos leerán cada vez menos libros, sino porque aumentarán su lectura de mensajes breves y fraccionados como los que produce la navegación por Internet y los intercambios vía chat o correo electrónico." (Trahtenberg, 2000, p. 14).

Otras críticas a la aplicación de programas de informática apuntan al rol y capacitación docentes. Advierten que los programas no definen el perfil docente a formar y no incorporan las TIC a los currículos de formación y capacitación (Martínez Santiago, 2000). También que enseñar un curso en red es muy distinto a hacerlo en la forma tradicional, dado que los profesores deben alentar interacciones entre los participantes. Ello "requiere de los profesores pasarse el día contestando preguntas, monitoreando discusiones, realimentando", lo cual les exige "contactarse varias veces al día, leer las anotaciones de sus alumnos y contestarlas, sin contar la corrección de tareas y la revisión de los trabajos individuales o grupales que también requieren dedicación." (Trahtenberg, 2000, p.6). Los profesores deben ser, al mismo tiempo, aprendices de nuevos modos y contenidos, renovadores pedagógicos y facilitadores, frente a una herramienta nueva que los alumnos suelen aprender a usar mejor y más rápido que ellos.

El panorama latinoamericano se puebla de ambivalencias. Los optimistas ponen el acento en las sinergias o saltos de rana (*leap-frogging*) que nos harán aterrizar en la sociedad de la información 'by-paseando' etapas intermedias. Una perspectiva más cauta plantea que dotar a las escuelas de equipamiento audiovisual e informático es el comienzo de un largo proceso de transformación educativa, que demanda muchos recursos y amplios consensos. Educar para la sociedad de la información y el conocimiento es mucho más que cambiar libros por monitores. Requiere conjugar lo mejor de la tradición crítica y de la experiencia pedagógica acumulada con las nuevas opciones tecnológicas, reducir la brecha digital y recrear el valor de educar, armonizar la lucidez intelectual con la intuición afectiva, estimular el hacer sin olvidar el ser.

⁷ Una investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), con estudios de casos realizados en varios países de América Latina, encontró que "el intercambio informal que se genera entre los estudiantes durante las prácticas de informática, neutraliza y disminuye la capacidad de control del maestro", y que "el aula virtual es un vértice en el que chocan la actividad lúdica de los estudiantes y la autoridad vertical del maestro (...) el Internet marca el límite entre la experiencia dentro y fuera de la clase, dentro y fuera del orden educativo (...) entre la cultura del libro, concebida como una forma de relación, de control pedagógico sobre el estudiante, y nuevas formas de aprendizaje a través de las navegaciones por el ciberespacio..." (Bonilla, 2001, pp. 9-10).

En este proceso de ensayo y error, la educación deberá dejarse atravesar cada vez más por las prácticas cotidianas de comunicación a distancia en una sociedad donde ellas son cada vez más masivas, frecuentes y cruzadas. El camino interpela a planificadores, directores de escuela, docentes, alumnos y sus familias, diseñadores de *softwares*, comunicadores y estrategias de la industria cultural. Reclama pactos entre actores de intereses diversos. Sería necesario partir por una disposición multicultural en la gestión educativa para llegar a ella en las prácticas pedagógicas. Los campos heterogéneos de educación, cultura y comunicación necesitan

encontrar lenguajes compartidos. Tendrán que dejarse atravesar para recrear esta ecuación.

Educación con nuevas tecnologías de información y conocimiento implica imprimirle al uso de las TIC una orientación vinculada a la producción de sentido, individual y colectivo. Esa producción de sentido se nutre de la cultura propia. No se trata de transmitir una "euforia amnésica", sino de infundir el gusto y la responsabilidad por el encuentro entre cultura y tecnología, lo propio y lo exógeno, sentido e instrumento. Al decir de Jesús Martín Barbero, la educación debe ser un espacio idóneo para pasar de los medios a las mediaciones.



© UNESCO/Michel Ravassard

PARA REDONDEAR con valores

Entre viejas y nuevas funciones, la educación aparece como bisagra para compatibilizar grandes aspiraciones de la modernidad: **producción** de recursos humanos, **construcción** de ciudadanos y **desarrollo** de sujetos autónomos. Utilizo deliberadamente esas palabras. Creo que este detalle semántico diferencia y complementa los componentes instrumentales, políticos y éticos que marcan la educación para la vida moderna.

Tenemos a la educación gozando en el pedestal del protagonismo y sufriendo en el banquillo del acusado. Existe conciencia de los anacronismos y disfuncionalidades acumulados; y también hay resistencia, sobre todo desde los maestros pero también de los alumnos, a los reduccionismos de un discurso que se proclama modernizador, y que privilegia las ecuaciones de capital humano por sobre los procesos vividos durante el aprendizaje. En la marcha de las reformas educacionales se mezclan signos y flamean a la par las banderas de la autonomía, descentralización, selectividad, modernización, flexibilización. En boca de ideólogos de la educación, futurólogos, políticos, editores, comunicadores de televisión y columnistas de prensa, teóricos y operadores del desarrollo, expertos de organismos internacionales y agitadores de la sociedad civil, es cada vez más recurrente la proclama del gran salto educativo como expediente privilegiado para "relanzar" el desarrollo en territorio latinoamericano. Y este salto implica

la radical readaptación de contenidos, práctica y planificación educativas. Tarea nada sencilla.

En este impulso educativo donde todos confluyen, los requerimientos instrumentales de la modernización productiva van de la mano con los otros, más complejos, de la subjetividad y la cultura. Difícil poner muchas expectativas en la educación, proceso cuya calidad y logro depende de tantas instancias, mediaciones y actores. Difícil, también, esperar tanto de ella cuando se hacen más difusos los canales que articulan el sistema educativo con los mercados laborales. Donde la urgencia por inocular destrezas instrumentales para la competitividad puede acabar devorándose otros aspectos formativos que requieren ritmos distintos, y que tienen que ver con el aprendizaje para vivir las emociones y procesar las biografías.

Durante las últimas dos décadas casi toda Latinoamérica ha comenzado reformas, incrementando recursos humanos y monetarios para producir saltos cualitativos en formación y aprendizaje. Esas reformas plantean intervenir sistémicamente distintos aspectos: contenidos curriculares y métodos pedagógicos; mecanismos de financiamiento; redistribución entre funciones públicas y privadas; descentralización de la gestión educativa hacia el municipio y la escuela; revisión de prácticas pedagógicas y evaluación de logros; y, en medida incipiente, adecuación curricular a nuevos patrones productivos y a las condiciones socioculturales de los educandos.

Pero también se han levantado voces críticas frente a algunos sesgos adquiridos por dichas reformas. Algunas son que las reformas adolecen de un exceso de tecnocratismo, concentrándose en mecanismos de financiamiento y gestión pero no en contenidos y procesos de aprendizaje reales. Se argumenta que tienden a privilegiar el aprendizaje de saberes funcionales al desarrollo tecnológico y al desempeño productivo futuro, mutilando aspectos menos instrumentales como la expresividad y la autocomprensión, y sobre todo soslayando la importancia del desarrollo espiritual y del crecimiento personal como parte central del sentido de educar. Surge la necesidad de volver a la pregunta radical por el sentido de la educación más que su utilidad, entendiendo que una mirada demasiado centrada en los rendimientos puede olvidar los fundamentos: el desarrollo emocional e intelectual de los educandos.

La evidencia muestra que incluso el rendimiento en cuanto a progresión en el aprendizaje es potenciado cuando los alumnos no están trabados por obstáculos emocionales, expresivos y vivenciales. Cuanto mayor es su capacidad de tomar conciencia de sí mismos y de sus trabas al desarrollo personal, mayor es la apertura y disposición para incorporar nuevas destrezas y conocimientos. El sentido más humano de la educación no es sólo un imperativo para formar personas más armónicas y mejor dispuestas a la comunicación, sino también un potenciador de aprendizajes para el trabajo y las nuevas formas de aplicar conocimientos al mundo productivo.

La educación latinoamericana todavía tiene un perfil 'pre-68'. No ha reformado emancipatoriamente su sistema disciplinario ni sus procesos de aprendizaje. Escasamente

ha internalizado el discurso de derechos de niños y adolescentes, la promoción de la autonomía del educando, la visión dialógica del conocimiento, el aprendizaje vinculado a la experiencia de vida de los alumnos, y el vínculo entre conocimiento y entorno de ellos. La comunicación entre varones y mujeres, o entre jóvenes de grupos étnicos o socioculturales diferentes, debe fomentarse como una práctica cotidiana de aprendizaje para la sociedad multicultural, de respeto a la diversidad y convivencia en la diferencia. Las formas de relación entre estudiantes y también entre ellos y los maestros, así como la capacidad de los maestros para potenciar el desarrollo humano y espiritual de sus alumnos, es clave para que las nuevas generaciones puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja, más requerida de seres humanos integrales.

La educación en desarrollo humano es necesaria porque marchamos hacia sociedades cada vez más complejas en diferenciación de identidades, intereses, demandas, hábitos, preferencias y destrezas. En estas sociedades, la cohesión social dependerá cada vez más de la capacidad de "interlocutar" transversalmente, respetar intereses y sensibilidades de otros mediante la conversación y la negociación en un lenguaje común, y abrirse a las cosmovisiones distintas en el intercambio directo y a distancia. El pluralismo cultural debe ser una práctica de aprendizaje colectivo. Estas capacidades no se aprenden en cursos de educación cívica sino en las prácticas cotidianas de la escuela, en las formas en que el currículo encarna en procesos de socialización escolar, en la mayor tolerancia de los profesores frente a las sensibilidades de los alumnos, en el cambio en las relaciones entre sexos, en el llamado 'currículo transversal', y otros.



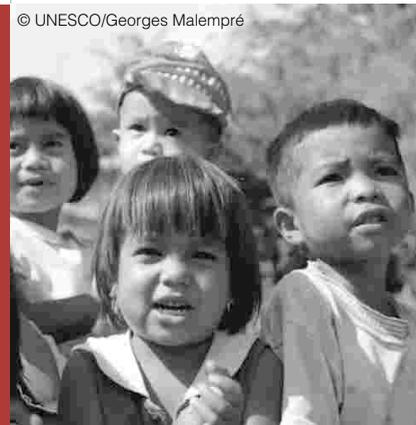
© UNESCO/Mario Borg

Surge la necesidad de volver a la pregunta radical por el sentido de la educación más que su utilidad.



© UNESCO/Dominique Rogier

© UNESCO/Georges Malempré



Es importante distinguir entre educar **en valores**, **con valores** y **desde valores**.

Los cambios futuros plantean retos fuertes al estilo y contenido de la educación. Nuevas formas culturales (símbolos, fantasmas, deseos, proyectos vitales) emergen en la sociedad del riesgo, mediática, de gestión y democrática; éstas también plantean retos al sistema educativo y a la formación de nuevas generaciones. Es importante la noción de 'educación para la vida' manejada en muchas reformas educativas de la región y en los foros intergubernamentales e internacionales. Es necesario brindar herramientas para que los estudiantes puedan vivir su sexualidad minimizando riesgos sin sacrificar su espíritu lúdico; dar espacio a sus deseos de experimentar y expandirse, pero con información veraz que les permita minimizar riesgos; elaborar situaciones de creciente inseguridad ciudadana e incertidumbre ante el futuro; ser capaces de seleccionar información y conocimientos que les permitan reflexionar sobre sus propias identidades; utilizar recursos de la industria audiovisual para pensar los cambios culturales y cómo les afectan en la vida cotidiana; participar de una ética fundada en el pleno respeto a los derechos humanos universales; y desarrollar un espíritu crítico apropiado para vincularse productiva y activamente con los medios interactivos y masivos de comunicación.

La relación entre educación y desarrollo es tan fuerte, y cada vez más, un desarrollo humano pide una educación que combine el crecimiento personal y espiritual de los educandos con la formación para nuevos desafíos productivos y sociales. Esto nos conduce al último punto de la reflexión, a la pregunta sobre qué significa, hoy, educar en valores. Me limito a una enumeración telegráfica de tensiones que ligan la educación con los valores.

1. Es importante distinguir entre educar en valores, con valores y desde valores. Educar **en valores** implica colocarlos como tema en el aula, en clases de filosofía, educación cívica o ciencias sociales: enriquecer la reflexión sobre valores que orientan la acción, traer a discusión situaciones que plantean dilemas éticos que interpelan a los alumnos, enseñar contenidos básicos de axiología y ética. Educar **con valores** implica transmitir, en la acción pedagógica y la relación entre sujetos dentro de la escuela, modelos de relación inspirados en el respeto, la reciprocidad en derechos, la aceptación de la diferencia, la justicia y la meritocracia, entre otros. Implica trato justo entre maestros y alumnos, reglas de comportamiento que armonicen conflictos y permitan dialogar diferencias, y sistemas de sanciones y reconocimientos que orienten constructivamente los fundamentos de las relaciones en la comunidad-escuela. Educar **desde valores** implica contextualizar los contenidos educativos en una perspectiva donde la pregunta por deber, virtud, bien común, y otros, esté presente o subyacente, imprimiendo dirección y sentido a los diversos contenidos y materias transmitidos en clases.
2. En sociedades cada vez más abiertas y multiculturales, la educación en valores sólo puede ser contextual. La subjetividad de los niños es la subjetividad de todos, es decir, los dilemas valóricos que enfrentan los educandos no sólo se dan en la escuela sino que atraviesan la escuela desde los cambios que vive el conjunto de la sociedad. Significa reconocer que la veloz transformación de la sociedad obliga a repensar continuamente la relación entre valores y orientaciones de los comportamientos. Y significa contextualizar los valores en las situaciones, lo que no implica necesariamente relativizar, sino deducir e inducir.



© UNESCO/Alexandra Galentro

3. Los grandes desafíos valóricos en el contexto de la modernidad y la modernización tienen que ver con dilemas más que con convicciones o creencias. En este sentido podemos destacar:

- Problemas que la secularización de las costumbres plantea a la educación en valores. ¿Educar en máximos trascendentales o en mínimos ético-prácticos; en valores absolutos o en pautas básicas para minimizar la agresión y la injusticia?
- La velocidad del cambio, la discontinuidad de las trayectorias vitales y los cambios radicales en las relaciones interpersonales: ¿invita a educar en la continuidad o en la adaptación; en el respeto a la tradición o en la recreación de la misma; en principios sólidos o en plasticidad postmoderna?
- La educación en valores -o los valores de la educación- suscita tensiones entre racionalización y subjetividad (Touraine), entre razón sistémica y mundos de vida (Habermas), entre lógica de los medios y lógica de los fines, entre razón técnica y razón sustantiva, entre productividad económica y desarrollo personal, entre preparación para el futuro y realización presente, entre productividad y comunicación, entre arraigo espacial y cosmopolitismo, entre libertad negativa y libertad positiva, entre derechos y destrezas, entre especialización y visión de conjunto, entre el respeto de lo privado y la defensa de lo público, entre identidad y diferencia, proyectos colectivos y personales, entre yo y los otros. ¿Qué hacer? **e**

Los grandes desafíos valóricos en el contexto de la modernidad y la modernización tienen que ver con dilemas más que con convicciones o creencias.

El presente texto reproduce las opiniones del filósofo Fernando Savater, expresadas por videoconferencia el 16 de marzo 2005, con ocasión del encuentro "Los sentidos de la educación y la cultura". La moderación estuvo a cargo de Martín Hopenhayn, también participante de la actividad.

Fabricar humanidad

Fernando Savater
Filósofo, España.

Es un gran placer estar con ustedes, aunque sea por medio de estas imágenes y de estas palabras. Quizá con el tiempo debamos acostumbrarnos cada vez más a este tipo de proximidad que vamos a tener los humanos. Hay que usar todas las formas.

Cuando me preguntaron sobre qué y cómo enfocar estas palabras, me interesó subrayar el carácter de **cultivo de la humanidad** que -para mí- tiene fundamentalmente la educación. La educación no es una simple preparación en destrezas laborales; no es simplemente amaestrar a los niños o jóvenes a que no hagan daño y para que trabajen y para que obedezcan. Sobre todo, es para cada uno de nosotros para, a lo largo de la vida, ir despertando y produciendo la mayor cantidad de libertad humana. Yo veo que la humanidad no es algo dado, no estamos simplemente programados por la naturaleza para ser humanos. Los animales, los otros seres naturales, las plantas, están programados para ser lo que son (el cactus está programado para ser cactus, la pantera para ser pantera). Pero nosotros tenemos que desarrollar la posibilidad humana que hay en cada uno. Tenemos la posibilidad de llegar a ser humanos, pero no lo seremos nunca sino gracias a los demás, si no sufrimos este proceso que despierta y saca la humanidad.



Sólo el contacto, el contagio de otros seres humanos, nos hace humanos.

Podemos decir que cada uno nace dos veces: una, del útero materno –biológicamente natural–, y una segunda vez –el nacimiento social–, del útero social. Este último es el que desarrolla en nosotros las posibilidades de humanidad. No es un proceso forzoso; por ejemplo, según algunos relatos –recuerden ustedes los libros de Rudyard Kipling y otros casos documentados–, niños que teniendo que vivir en compañía de animales no llegan a desarrollar nunca las posibilidades de humanidad, el pensamiento simbólico, la palabra. Es decir, esas cosas que nos dan los demás. La humanidad nos la damos unos a otros y la recibimos unos de otros. Nadie se hace humano solo. Y yo creo que ese es el fundamento de la educación.

Nadie se hace humano solo. Sólo el contacto, el contagio de otros seres humanos, nos hace humanos. En fin... tenemos que contagiarnos de la humanidad de otros. De ahí que a mí me parezca que es mucho más importante el estar en un aula, en una clase rodeado de seres humanos y frente a seres humanos y frente a un maestro –aunque sea humano a distancia como en este caso–, porque yo creo que esa proximidad es lo esencial de la educación. No podemos ser humanos más que de otros seres humanos.

Cuando se dice: “Bueno, conectados a Internet, la educación nos llegará por la vía de la web y por la información de los ordenadores...”. Sí, por ahí nos puede llegar mucha información porque, evidentemente, todos estos instrumentos son excelentes para proporcionar información. Pero no nos puede llegar humanidad. Ella sólo nos puede venir de otros seres humanos. No podemos aprender a vivir de máquinas. No podemos aprender a vivir de enciclopedias. Tenemos que aprender de humanos, de semejantes. Estamos

condenados a nuestros semejantes, son ellos quienes despiertan nuestra humanidad. Los que nos hacen el regalo más precioso y más necesario: extraer de esta especie de diamante en bruto que somos cada uno las posibilidades de la humanidad.

Yo creo que eso, fundamentalmente, debe pretender la educación. Por supuesto, la educación luego tiene unas funciones instrumentales como la preparación laboral, la sustitución de los puestos de trabajo, una serie de tareas en la vida social, también el aprendizaje de pautas civiles para convivir con los otros. Todo eso es importante y es fundamental, pero todo eso está supeditado al desarrollo de seres humanos, la creación de seres humanos.

Lo importante es que la humanización no es un proceso meramente automático. No es algo que nos llega por casualidad; lo tenemos que suscitar en nosotros. Y por eso la buena educación es fabricación de humanidad. Yo creo que la primera manufactura que debe tener una democracia moderna debe ser fabricar humanidad, frente al mundo que vivimos destinado a la acumulación de objetos, a la fabricación de cosas sofisticadas y a la adquisición de bienes, etc. Yo creo que la verdadera producción de los países civilizados –en el sentido potente de la palabra civilización– debe ser fabricar más humanidad. Fabricar más humanidad en sus ciudadanos, más relación humana, porque la humanidad no es una mera disposición genética.

Yo creo que la diferencia fundamental entre los animales y los seres humanos es que, en alguna forma, los animales son completos en sí mismos, no necesitan la relación con otros para desarrollar sus posibilidades. Mientras que en el ser humano, la relación con otros seres humanos es



**En el ser humano,
la relación con otros
seres humanos es
fundamental para
desarrollar su
humanidad.**



fundamental para desarrollar su humanidad. La humanidad es una forma de relación, una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.

FORMAR gobernantes

Aristóteles, en su *Política*, dice que los humanos antes de llegar a gobernar tienen que haber sido gobernados. En una democracia, en aquella democracia griega que se iniciaba, Aristóteles dijo: “Formar ciudadanos es formar gobernantes, porque en una democracia todos gobernamos. Los políticos son aquellos a quienes nosotros les mandamos mandar. Pero en una democracia todos somos gobernantes”. De ahí la importancia de la educación.

En el mundo –por ejemplo, de los persas– no hacía falta educar, porque la persona tenía su estima social establecida de antemano y ya no la podía cambiar. El hijo del campesino sería campesino; el hijo del comerciante, comerciante; los hijos de guerreros desarrollarían las habilidades de la guerra; los hijos de los nobles aprenderían a cazar o a organizar fiestas. Cada uno tenía su aprendizaje determinado. En el fondo, no hacía falta educar en una forma libre o abierta: simplemente había que adiestrar a las personas para que desempeñaran su trabajo.

Pero en la democracia, ninguno tiene el trabajo social predeterminado; nuestro único trabajo es ser humanos y, a partir de ahí, poder desarrollar nuestras mejores posibilidades. Por lo tanto, tenemos que ser educados como si fuéramos a ser gobernantes, porque en la democracia todos vamos a llegar a ser gobernantes. Y por eso Aristóteles insistía: “Antes de que tú puedas gobernar tienes que haber pasado por la experiencia de ser gobernado”. Ser educado es ser gobernado en un principio. Ser educado es conocer lo que significa ser gobernado por otros y, de esa manera, desarrollar la posibilidad de gobernar por los otros.

Toda educación democrática es educación de príncipes, de personas que van a tener en sus manos el destino de la comunidad junto con las demás. Por eso, cuando queramos

plantearnos la importancia de la educación en una de nuestras sociedades, tenemos que pensar que la educación es tan importante como si de cualquiera de las personas que van a ser educadas dependiera nuestro destino, porque ellas van a mandar, ellas van a tomar decisiones. Vamos estar en sus manos.

Alguna vez he escrito que las democracias educan en defensa propia, educan para defenderse de lo que puede ocurrir si no educamos a aquellos en cuyas manos van a estar los destinos de la comunidad. Por eso, la educación es más trascendente que el simple adiestramiento, que la preparación para cumplir determinadas funciones.

PERSUADIR y ser persuadidos

¿Cuál es el tipo de humanidad que necesitamos desarrollar dentro de un juego democrático? Yo creo que la educación democrática incluye la capacidad de persuadir y de ser persuadido; es decir, la capacidad de explicar de una manera inteligible las demandas sociales a los demás, de hacer entender nuestros deseos y la justificación de ellos. Ser capaces de argumentar a favor de los propósitos sociales que proponemos. Y también la capacidad de ser persuadidos por los otros; es decir, comprender sus demandas sociales, escuchar las argumentaciones que las apoyan y, en último término, cambiar nuestras perspectivas si hace falta, siendo susceptibles a ser convencidos por las razones de otros.

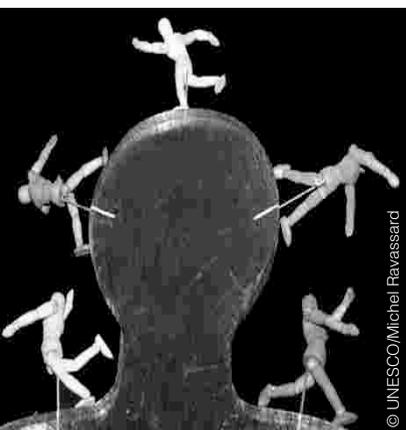
La capacidad de convencer y de ser convencidos, de persuadir y ser persuadidos, creo que es fundamental en una democracia. Fallan estas cosas si fomentamos esa idea equivocada de que cada cual debe tener sus opiniones y debe estar encerrado de una manera infranqueable. A veces se dice: “Todas las opiniones son respetables...”. No es verdad. Las opiniones no son respetables. En todo caso, las personas son respetables. Las opiniones están hechas para ser rebatidas, discutidas, contrastadas y, en último término, para ser abandonadas si se revelan erróneas, y ser sustituidas por otras.

Es decir, crear capacidad en las personas, caracteres susceptibles de persuadir y ser persuadidos, es una de las funciones extraordinariamente importantes de la educación, creo. O sea, no crear gente infranqueable o encasillada en el capricho de su primera idea. Desgraciadamente, les hablo desde un país donde existe el prejuicio de las ideas propias que nunca hay que cambiar, porque eso es señal de que uno es una persona íntegra, una persona estable. Conozco personas que te dicen: “Yo pienso lo mismo que pensaba cuando tenía 17 años”. Esa es una señal indudable de que no pensaba nada ni a los 17 años ni ahora. Es como decir que a usted las ideas se le meten en la cabeza como una mosca se mete en una botella y no encuentra la salida y se queda ahí dando vueltas.

Las ideas realmente deben ser debatidas, ofrecidas a los demás como un campo para intercambio. Por lo tanto, el hecho de convertirse en impersuadible, en una persona que se adhiere a sus ideas como una lapa a la roca, no tiene ningún mérito. Recuerdo una anécdota: a John M. Keynes, gran economista, un periodista le interrogaba: “Profesor... hace dos años usted sostenía una postura completamente distinta que ésta que ahora sostiene...”. Keynes le dijo: “Pues mire, tiene usted razón, me di cuenta que estaba equivocado y yo cuando me doy cuenta que estoy equivocado cambio de opinión. ¿Usted qué suele hacer en ese caso?”.

Pues esto es lo que hace falta. Hay que crear esta disposición a decir: “Cuando me doy cuenta que estoy equivocado cambio de opinión”. No pasa nada. No solamente no siento una humillación sino que, al contrario, lo que sería

humillante para mí es que mis ideas estuvieran encerrándose de tal manera que yo no pudiera modificarlas por fuerza de razón. Hay que crear personas que tengan el orgullo de ser persuadibles, de ser capaces de ser persuadidas por otras y, a la vez, de explicar y persuadir a los demás. Eso creo que –aunque no es tan fácil– es una de las bases de la educación humana y, sobre todo, de la educación humana democrática.



© UNESCO/Michel Ravassard

RECONOCER las semejanzas

Hay otro aspecto de la humanidad en la educación que me parece importante. Se habla, con razón y con excesivo elogio, de la diversidad humana. Y se dice que la gran riqueza de la humanidad es la diversidad. Cosa que es obvia.

Los seres humanos son diversos: es decir, somos distintos, en colores, en disposiciones, en gustos, en costumbres, en tradiciones. Pero, entonces, se convierte todo eso en la gran riqueza humana... No es verdad... **La riqueza humana es nuestra semejanza.** Precisamente, lo que hace a la humanidad importante, y lo que permite que los seres humanos llevemos a cabo labores extraordinarias, es el hecho de lo mucho que nos parecemos. Que podemos comunicarnos unos con otros, intercambiar información unos con otros, de que todos los idiomas sean traducibles. Es mucho más importante el hecho de que todos los seres humanos hablamos por igual, que el hecho de que hablemos lenguas diferentes. Hablar lenguas diferentes es un accidente. En cambio, lo que nos define es el hecho de ser seres simbólicos capaces de hablar. Seres humanos que podemos comprendernos, entender nuestras necesidades, entender nuestras demandas. Esa es la verdadera riqueza de los seres humanos.

Gracias a que nos parecemos hemos llegado a desarrollar las instituciones más importantes, esas de apoyo mutuo, de solidaridad, de progreso. De modo que creo que está muy bien reconocer la diversidad humana; reconocer que los seres humanos debemos gozar de nuestra diversidad que hace que el mundo sea menos monótono y tenga más posibilidades a todos los niveles. Pero debemos educar para que la gente sepa que lo importante es lo que tenemos en común. Que aquello en lo cual diferimos –cultura, costumbres, etc.– es accidente, comparado con aquello en lo que nos parecemos. Y que lo que nos une es mucho más importante que aquello en lo que diferimos.

Creo que esto es un mensaje. Hoy, la humanidad necesita buscar una armonía por encima de las naciones, de las tribus y de las divisiones; formar personas penetradas de la comunidad de la humanidad, de que la humanidad es algo en común que tenemos todos y no simplemente una exclusiva de unos o de otros. No intentar ser insolubles para los demás. Todos los grupos étnicos, los fanáticos religiosos, nacionalistas, etc., se gozan de ser insolubles para los otros. “Nadie me puede entender”, “aquí somos así”, “si no eres de aquí no puedes entendernos”, “si no has sufrido la iniciación de la religión no puedes comprenderlo”. Esta es la fuente del fanatismo, del integrismo, del atraso de los países.

Lo que verdaderamente hace avanzar el mundo es saber que los seres humanos no somos enigmas para otros seres humanos. Que nos buscamos unos a otros. Que estamos capacitados para comprendernos, para comunicarnos y que nuestro esfuerzo debe ir en esa dirección.

Y yo creo que la educación hoy debe ser la forma de abrirnos a los otros y de posibilitar esta comunidad humana a la cual pertenecemos y de la cual formamos parte. **e**

BIOLOGÍA DEL CONOCER Y BIOLOGÍA DEL AMAR

Desde la matriz biológica de la existencia humana

Humberto Maturana y Ximena Paz Dávila

Biólogo, Chile.

Orientadora Matriztica, Chile.

¿En qué cancha está la pelota de la responsabilidad de la tarea educativa?

Me parece importante reflexionar y hacernos cargo de las preguntas que surjan en torno a la tarea educacional. Propongo hacerlo desde el entendimiento de la dinámica relacional de la biología del conocer y biología del amar, de la matriz biológica de la existencia humana.

Vivimos una cultura centrada en relaciones de dominación y sometimiento. Estamos expuestos a altos niveles de exigencia en busca del éxito. Con asombro vemos cómo ha aumentado la violencia en colegios y universidades, sean públicos o privados. Violencia que se manifiesta tanto entre los jóvenes como en la relación con sus profesores. El uso de drogas ha penetrado el espacio del colegio, que antaño era “el espacio de seguridad para los niños y niñas” y, también, el universitario, que era “un espacio de investigación y creación” para la juventud. Son señales de que algo serio está dañando nuestra convivencia.

Reflexionemos seriamente: ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo lo estamos haciendo? y ¿quiénes lo están haciendo? Al reflexionar podemos darnos cuenta de que estamos inmersos en un modo de hacer las cosas en esta cultura patriarcal-matriarcal generado desde la desconfianza y el control. Control que somete... sometimiento que exige obediencia... obediencia que genera miedo e inseguridades. Desde este trasfondo emocional surge la falta de respeto por uno mismo, por el otro y por la otra. Padres, profesores, Estado... intentamos desde este espacio de desconfianza hacer lo que hacemos y obtener lo que queremos con el control. El control es la dinámica relacional desde donde uno mismo, el otro y la otra surgen negados en sus capacidades y talentos, estrechando la mirada, la inteligencia y la creatividad, generando dependencia, desde donde no son posibles la autonomía y el respeto por sí mismo.

En este espacio de desesperanza, la responsabilidad por la tarea educativa es pasada de unos a otros, sin que nadie se haga cargo.



© UNESCO/David Seymour

En este espacio de dependencia, los niños, niñas y jóvenes no tienen presencia, desaparecen. En esta cultura ejercemos el control con la sanción y el castigo físico y psíquico: “la letra con sangre entra”, viejo dicho patriarcal-matriarcal que aún se aplica en la acción y el pensamiento. Sancionar y castigar, castigar y sancionar; se instala la violencia y el desamor. ¿Cómo escapan algunos niños, niñas y jóvenes a tanto desamor?, ¿es el control la manera de generar espacios de sana convivencia abiertos a la creación y la reflexión?, ¿reconocemos vivir inmersos en una red de conversaciones que privilegia el éxito, el control, que nos somete y somete a nuestros niños y niñas a altos niveles de exigencia, generando en ellos desesperanza y frustración por no ser vistos?, ¿no es este espacio relacional lo que se vive en gran parte de los colegios, universidades y organizaciones?, ¿cuáles son y han sido las consecuencias de este modo de relacionarnos? Nos lleva a estar atrapados en un dolor constante, en el sufrimiento en distintos aspectos de nuestro vivir. Los profesores, padres, apoderados y todos los partícipes en el proceso educativo han perdido la confianza de que se pueda generar un espacio relacional diferente, desde donde surja un hacer responsable y ético en el mutuo respeto de la colaboración. En este espacio de desesperanza, la responsabilidad por la tarea educativa es pasada de unos a otros, sin que nadie se haga cargo.

¿Y quién es responsable de la educación? Todos somos responsables y cocreadores de este proceso. Todas las personas adultas que se respetan a sí mismas y viven desde la autonomía con conciencia social y ética, debiéramos tener conciencia de que somos parte de la continua generación del mundo y cosmos en que vivimos. El dolor y sufrimiento

presentes en este vivir en la desconfianza y el control pasó a formar parte de un modo natural de hacer las cosas, generando un vivir y convivir que no deseamos. Sin embargo, no tiene por qué ser así.

No basta con decir que la educación es una transformación en la convivencia. Tenemos que sentirnos invitados a vivir y convivir contestando responsablemente todas las preguntas que surjan: ¿qué es educar?, ¿cómo estamos educando a nuestros niños, niñas y jóvenes?, ¿qué deseamos de la educación?, ¿qué desean los educandos del proceso educativo?, ¿educar es tarea sólo del colegio?, ¿quiénes son los actores comprometidos en este proceso?, ¿de quién es la responsabilidad de la tarea educativa?

Sólo desde un espacio reflexivo que nos abra la mirada a nuestra multidimensionalidad relacional podríamos generar una nueva mirada a nosotros mismos, convirtiéndonos como adultos en un frente transformador, al hacernos cargo responsablemente de la tarea educativa: *“educar es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados y, si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos”* (H.M.R.). No basta con decir que el futuro de la humanidad no son los niños, sino los adultos con quienes conviven, entrando seriamente como individuos en un proceso consciente de continuo cambio que nos lleve a convertirnos en personas adultas, con las cuales los niños, niñas y jóvenes desean convivir y respetar. Es nuestra tarea como comunidad humana.

¿QUÉ HACEMOS al educar?

Educación es un intento de hacer de manera artificial algo que debería ocurrir espontáneamente en la convivencia en familia o en la comunidad. De aquí en adelante nos referiremos como educando a la persona que se educa.

Los educandos se transforman en la convivencia con los adultos. Ahora, la familia o la comunidad cercana no proporciona todo el espacio experiencial que el educando debería vivir para ser un adulto capaz de sostenerse a sí mismo como

miembro de la gran comunidad que deberá integrar. Ya no se forman como adultos solamente en el entorno familiar, se requiere un ámbito especial: el espacio escolar, sea el jardín infantil, colegio, una escuela superior o la universidad. Al referirnos al espacio escolar nos referiremos al ámbito educacional en general.

El aprendizaje es una transformación en la convivencia. Y los educandos se transforman en adultos de una clase u otra según hayan vivido esa transformación. No aprenden sólo matemáticas o historia, sino que fundamentalmente aprenden el vivir que conviven con su profesor o profesora de matemáticas o historia, y aprenden el pensar, reaccionar y mirar que viven con ellos. Configuran su espacio psíquico con sus maestros y a veces lo hacen rechazando aquello que los profesores quieren que aprendan.

Si queremos que la educación sea crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de un convivir democrático como seres que se respetan a sí mismos y no tienen miedo de desaparecer en la colaboración, tienen que convivir con maestros y maestras que vivan ese vivir y convivir con ellos en un ámbito donde las distintas temáticas sean sólo modos particulares de experimentar esa convivencia. Nuestra tarea como personas adultas es crear esos espacios de convivencia.

Un educando que convive con un profesor de biología que disfruta su “biologizar” en el respeto y atención a las dificultades que puedan tener sus alumnos, incorporará espontáneamente en su vivir la mirada biológica. La biología será el instrumento de convivencia por medio del que se va a transformar en un adulto socialmente integrado con confianza

El educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano.

en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su conciencia social y, por tanto, ética. La tarea de la educación es formar adultos democráticos. Se requiere crear un espacio escolar en que profesores y profesoras tengan las habilidades adecuadas para esa tarea.



© UNESCO/Dominique Roger

Por ejemplo, para hacer de las matemáticas un espacio de convivencia como el señalado, el profesor o profesora tiene que saber mucho más que las matemáticas que los niños deberían aprender en su formación escolar; lo mismo para física, historia, ciencias naturales o biología. Para guiar la transformación de los educandos en adultos democráticos, el profesor o profesora debe tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados por las dificultades que puedan tener en un momento. Esto es posible sólo si los educadores se mueven desde la autonomía reflexiva, se respetan a sí mismos y respetan a sus alumnos.

La educación como un fenómeno de transformación en la convivencia es un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano. Esta transformación en la convivencia no es exclusiva de los seres humanos. Pasa con los mamíferos y, según la especie, en grado mayor o menor, con todos los animales. La dificultad de recuperar para su vida silvestre a un animal de una especie que está en vías de extinción –por ejemplo, un león, una chita, un gorila pequeño– está en reinsertarlo en su mundo, de modo que sea león, chita o gorila, y no un animal medio humanizado. Esto es así porque es león, chita o gorila no desde la genética, sino desde la convivencia en la comunidad animal a la cual pertenece.

La genética es la condición inicial, un punto de partida. Desde ese punto de partida es posible crecer de una manera u otra, según el espacio de convivencia. Esto es particularmente visible en la diversidad de formas humanas que pueden

ser adoptadas. Por esto, la educación es el aspecto más fundamental de la convivencia humana actual; especifica el espacio de formación de los niños como adultos y el que van a generar como convivencia con sus niños cuando sean adultos. De cómo convivan los niños dependerá la clase de adultos que lleguen a ser. Los niños no son el futuro de la comunidad humana, los adultos lo somos. Somos el futuro de nuestros niños y niñas, porque ellos serán según vivan con nosotros. El futuro está en nuestro presente.

Por esto, nos parece importante decidir ahora si queremos una convivencia democrática en nuestro futuro: en la colaboración y en el mutuo respeto, participando de proyectos comunes vinculados al bien-estar de la comunidad a la cual uno pertenece. Sólo conviviendo así, los educandos van a crecer como seres capaces de generar ese tipo de mundo, al hacer de nuestro presente su futuro. Para que sean guiados en su formación como ciudadanos es fundamental que los profesores recuperen su dignidad, volviendo a tener respeto por sí mismos y por su profesión, aun en las circunstancias difíciles que les toque vivir.



DEMOCRACIA: obra de arte de la convivencia en el mutuo respeto

Se habla mucho de autoestima como algo desde donde el educando adquiere presencia. Nosotros cambiamos la noción de autoestima por las de aceptación y respeto por sí mismo. Pensamos que la estima es una opinión evaluativa, y una opinión evaluativa sobre sí mismo no es lo central, sino estar centrado en la aceptación y el respeto por sí mismo, para no tener que preguntarse por su legitimidad ni por la de los otros. Hay colaboración sólo si se convive desde la legitimidad de ser que implican el respeto por sí mismo y el respeto por los otros.

La colaboración y la autonomía no implican la negación del otro; el ser individual no se realiza en la oposición a los demás; en la colaboración hay libertad creativa porque uno es autónomo. Ser autónomo con respecto a los padres, maestros y maestras no es oponerse a ellos. Uno es autónomo

desde sí, en tanto está centrado en el respeto por sí mismo y puede opinar y discrepar, sin que la discrepancia sea una ofensa, sino una oportunidad reflexiva. La autonomía es esencial en la convivencia social de personas adultas en un proyecto común, porque constituye el fundamento de la

colaboración. La persona adulta genera un espacio de convivencia en el cual es posible colaborar, porque los distintos participantes existen en la autonomía que da el respeto por sí mismo, no tienen que disculparse por ser. El adulto no tiene miedo a escuchar ni a participar

con otros en el gran proyecto común que es la convivencia democrática. La democracia es el único modo de convivencia que entrega la posibilidad de realización de lo humano como un ser autónomo capaz de ser social en la colaboración en un proyecto común. Esta es la gran tarea de la educación: que maestros, maestras, padres, madres y actores sociales, como seres adultos, guíen a los educandos en el proceso de transformarse en personas adultas que se respetan a sí mismas sin temor a desaparecer en la colaboración en un proyecto común de convivencia en el mutuo respeto.

Si miramos la historia humana, veremos que la democracia es el arte de la convivencia en la realización de sí mismo en la comunidad con otros desde el respeto por sí mismo y por los otros. Lleva a la realización de sí mismo como persona adulta, lo que no ocurre en ninguna otra forma de convivencia.

Más que un sistema político, la democracia es el espacio de realización de los seres humanos como autónomos, colaboradores, responsables, imaginativos, abiertos, con posibilidad de generar espacios de convivencia en el mutuo respeto y la colaboración. Para que esa autonomía exista hay que empezar desde el útero. El respeto y la aceptación de sí mismo tienen que comenzar desde la familia, en una mirada que parte con el amor que acoge a este ser que viene, en la aceptación de su total legitimidad, no en la negación, la crítica o el exigir. Hay que recibirlo en un espacio de convivencia que no esté centrado en las expectativas de lo que va a ser o en los miedos de qué va a pasar con él o ella.



© UNESCO/Eduardo Barros

Ese convivir tiene que ocurrir durante toda la vida, si queremos una convivencia democrática. La convivencia democrática no asegura que no viviremos dolores o infelicidad, circunstancias de lucha u ocasiones de competencia; pero hace que la competencia no sea el centro emocional de la convivencia. Amar es la emoción que constituye y hace posible la convivencia democrática. El tema de la democracia en el ámbito de la educación no es arbitrario, es central. Lo que queremos de la educación en el momento histórico presente no es enseñar habilidades o conocimientos para un futuro tecnológico, mercantil o político, sino generar una transformación de los educandos en su tránsito a la vida adulta de modo que surjan adultos autónomos que se respeten a sí mismos, que colaboren y aprendan cualquier cosa. Y hacer cualquier cosa en la oportunidad del convivir social, ético y creativo de la convivencia democrática.

Es fundamental
entregar a los niños
autonomía.

¿EDUCAMOS PARA EL AUTOCONTROL, LA AUTOEXIGENCIA... o para el bien-estar?

En la introducción a estas reflexiones, Ximena Dávila dice: *“Al reflexionar podemos darnos cuenta de que estamos inmersos en un modo de hacer las cosas en esta cultura patriarcal-matriarcal que se genera desde la desconfianza y el control. Control que somete... sometimiento que exige obediencia... obediencia que genera miedo e inseguridades. Es desde este trasfondo emocional desde donde surge la falta de respeto por uno mismo, por el otro y por la otra. Padres, profesores, Estado... intentamos desde este espacio de desconfianza hacer lo que hacemos y obtener lo que queremos con el control. El control es la dinámica relacional desde donde uno mismo, el otro y la otra surgen negados en sus capacidades y talentos, estrechando la mirada, la inteligencia y la creatividad, generando dependencia desde donde no son posibles la autonomía y el respeto por sí mismo”.*

Desde un espacio emocional centrado en el control y la desconfianza pedimos a los educandos el autocontrol de sus emociones y acciones. Esto implica jibarizar su deseo de expresar legítimamente sus emociones y cercenar sus posibilidades de preguntar, equivocarse y explorar su multidimensionalidad en el asombro de descubrir desde sí y para sí sus respuestas. No es control o autocontrol de sus emociones lo que deben adquirir en su transformación a la vida adulta, sino conciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración

y mutuo respeto. Queremos que los educandos se transformen en adultos espontáneamente éticos en su conducta cotidiana; que su conducta ética no surja del control de un impulso a una conducta no-ética posible. Cuando uno entrega al niño la responsabilidad del control de sí mismo le hace una exigencia terrible, porque le impone una referencia externa para su conducta.

Es fundamental entregar a los niños autonomía. Es decir, entregarles los medios y las circunstancias para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren de modo que puedan aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables desde sí.

Los niños aprenden a ver, oír, oler, tocar y a reflexionar o no reflexionar con su papá, mamá, hermanos, profesores y con los actores sociales de la comunidad a la cual pertenecen, y, al ser autónomos, ellos mismos se convierten en el referente para lo adecuado y lo inadecuado de su conducta, *decir sí o no desde sí y no desde otros*”. Las exigencias y expectativas son negadoras de la autonomía, porque en ellas uno se hace dependiente del juicio del otro o la otra sobre qué es lo que tiene que hacer para satisfacer sus expectativas o exigencias.

Con frecuencia se habla del actuar responsable y serio en términos de autoestima. Es más adecuado hablar de respeto por sí mismo en relación a la conducta autónoma y responsable. La estima es una valoración de algo con una justificación externa a uno, es un juicio. La autoestima es una

valoración de sí mismo con un criterio externo a uno; es un juicio sobre sí mismo. El respeto por sí mismo no es un juicio, sino la emoción desde la cual uno se mueve sin cuestionar la propia legitimidad y sin sentir que debe justificarse en su conducta frente a otros, porque no se objeta a sí mismo. Sólo es posible moverse en el respeto por sí mismo y por los otros desde el bien-estar que el respeto por sí mismo trae consigo.

El bien-estar es la sensación de estar en coherencia con las circunstancias. No tiene que ver con que tengamos automóviles de último modelo, o tengamos esto o aquello. Tiene que ver con estar confortable con la circunstancia que se vive. En el “bien-estar” o en el “mal-estar” configuramos el mundo que vivimos con nuestras conductas conscientes e inconscientes. El bien-estar lo hacemos siguiendo el camino de la conservación del estar bien y en el mal-estar seguimos un curso que cambia las circunstancias del estar mal. Somos agentes de cambio del mundo en que vivimos, y generaremos un mundo de bien-estar o de mal-estar según generemos ámbitos de autonomía o dependencia en nuestros educandos.

¿DÓNDE EDUCAMOS?, ¿hogar, colegio, comunidad, biósfera, homósfera, cosmos?

En este generar mundos, los humanos hemos cambiado tanto el mundo natural que lo estamos llevando a su destrucción. Se acabó la biósfera, ahora vivimos en una homósfera. Estamos destruyendo nuestro entorno y transformándolo de un modo que va a hacer nuestro vivir imposible. Cuidar el entorno es respetarlo, no explotarlo al usarlo como un ámbito vital, no contaminarlo como si fuese una bolsa para desechos. El bosque, el agua y aire limpios, los espacios ecológicos satisfactorios para el vivir humano y el de otros seres, ya no se sostienen por sí mismos, no tienen la autonomía de la biósfera, pues ahora pertenecen a la homósfera de transformaciones generadas por nuestras emociones según lo que queremos conservar consciente e inconscientemente en nuestro vivir. El bien-estar es estar en armonía con la circunstancia donde lo humano como un mundo de bien-estar creativo, estético y acogedor es posible, y donde lo natural es parte del bien-estar humano. Para conservar ese bien-estar debemos respetarnos y respetar nuestra responsabilidad en su generación y conservación como un espacio de ecología humana en armonía con los otros seres vivos.

La conciencia y la responsabilidad ecológica se aprenden espontáneamente en una convivencia donde tengan presencia la conciencia y responsabilidad ecológica en la conservación del habitar humano como un habitar que generamos

continuamente con nuestro hacer. El hogar, el colegio, la comunidad, biósfera, homósfera, cosmos, pasan a ser contextos educacionales espontáneos de la conservación del convivir en conciencia y responsabilidad ecológica.

Cualquier contexto educacional también podría ser una cárcel: la familia, el aula y la universidad, si se vive en la exigencia, la desconfianza y el control. Sólo si en la familia, el aula, o en cualquier contexto educacional se vive en el mutuo respeto, esos lugares no serán una cárcel. Los niños requieren la compañía de personas adultas para llegar a ser adultos; por ello buscan personas adultas que los acojan, les muestren las dimensiones de un mundo deseable, les abran un espacio acogedor en donde ellos no desaparezcan en la relación, sino que tengan presencia desde su surgir como seres humanos autónomos y responsables.

El hogar, si no hay conflictos o pobreza extrema, ofrece las dimensiones operacionales que el niño o niña necesita para integrarse a una comunidad humana democrática. El colegio, la escuela, el instituto, la universidad y la comunidad a la cual pertenecen debieran ofrecer esas mismas condiciones. Si así fuese, los niños y niñas aprenderían los quehaceres fundamentales de su vida adulta en esos espacios relacionales en el respeto por sí mismos que les permitirá ser ciudadanos democráticos responsables y felices. Pero no basta aprender quehaceres para vivir en el mutuo respeto. Éste se aprende viviendo y conviviendo en el mutuo respeto, viviendo así en todas partes, primariamente en la infancia, en la casa, la escuela y la calle.

El colegio ofrece dimensiones relacionales que el hogar no tiene, pues es un mundo más ancho. Las dimensiones del mundo del hogar están dadas por los padres, también por los vecinos si son cercanos o accesibles, y ahora por la televisión o la radio. Aun así, el colegio es un mundo más ancho. Hay niños, adultos y espacios de reflexión e indagación sobre el mundo más ancho, como laboratorios y bibliotecas, incluidos otros aspectos fundamentales de la vida ciudadana. Que el colegio sea o no una cárcel dependerá de los adultos que lo constituyen. Ante la insuficiencia del espacio educacional, la solución sólo puede venir de la convivencia humana amorosa: no está en reemplazar a los adultos por máquinas.

**El hogar, el colegio, la
comunidad, biósfera,
homósfera, cosmos,
pasan a ser contextos
educacionales
espontáneos.**



Podemos creer que Internet puede reemplazar a las bibliotecas o los museos. Todo lo que llamamos información en la vida cotidiana puede encontrarse en ella, pero la multidimensionalidad emocional de la relación con adultos que niños y niñas respetan no es reemplazable en la formación humana. La educación no consiste en entregar información. Los educandos adquieren información (datos, haceres, nociones operacionales) en sus relaciones con los mundos humanos adultos, pues éstos, con su conducta en cualquier dominio, dan a esos datos, haceres, o nociones operacionales su carácter como información. Los educandos aprenden a ser seres humanos con los seres humanos con quienes conviven. Si queremos convivir en un mundo de mutuo respeto desde el respeto por sí mismos en honestidad, conducta ética espontánea y responsabilidad social, así debemos vivir. Los adultos como educadores éticos y socialmente responsables no somos reemplazables si queremos crear un mundo biológicamente humano de personas éticas y socialmente responsables.

A veces se dice que es necesario un ser humano nuevo. Nosotros no pensamos así. Requerimos recuperar la consciencia de que somos seres que existimos en la unidad de cuerpo y espíritu, para quienes amar es el fundamento de la autonomía y la convivencia social. Por lo tanto, proponemos un cambio en la pregunta fundamental, desde la pregunta por el ser a la pregunta por el hacer, que conlleva consecuencias epistemológicas y ontológicas.

¿EPISTEMOLOGÍA?

Para recuperar el entendimiento de lo humano y de que somos cuerpo y espíritu, necesitamos un fundamento epistemológico-ontológico que nos permita entender al ser humano en su ser biológico. Hay que abandonar la creencia de que veo con independencia de mí. Renunciar a eso, sin entender desde dónde lo hago, genera temor. Necesitamos abrir un espacio de reflexión para maestras y maestros sobre los fundamentos biológicos y culturales de lo humano, para que puedan hacer o conservar ese giro epistemológico-ontológico con comprensión de por qué es así y conducirse con sus alumnos de modo que la nueva mirada aparezca en ellos naturalmente, porque entienden sus fundamentos. Si eso pasa, la formación de estos niños y niñas como personas adultas con las características que implica ese giro va a ser la forma normal, natural y espontánea de ser.

El gran enemigo de la convivencia democrática está en que alguno piense que ve más que el otro cómo son las cosas en sí y no esté dispuesto a la reflexión. El enemigo de la reflexión es el saber que sabemos. Si yo sé, no miro, porque ya sé. La convivencia democrática exige que yo esté

siempre dispuesto a mirar, reflexionar y no apropiarme del saber. Como en la democracia se está dispuesto en el mutuo respeto, uno está abierto a mirar los fundamentos desde donde afirma lo que afirma. El saber en democracia no es ver las cosas en sí, sino conocer los fundamentos desde donde uno afirma que algo es y estar dispuesto a mostrarlo. O sea, la reflexión. Lo central de ella es soltar las certidumbres para mirar y hacerse cargo de que uno ve lo que ve desde su hacer, sin pretender que esa visión es independiente de lo que uno hace. La democracia es abrirse a la reflexión que inaugura un espacio para ver los fundamentos desde donde uno afirma lo que afirma. La emoción que funda la democracia es el amar.

Aceptar como válida la afirmación de que nos transformamos según el espacio relacional humano en el que nos toca vivir, quiere decir que aprendemos a hacer las distinciones y correlaciones propias de ese espacio relacional. El cuerpo se transforma en tanto las destrezas que adquirimos, sean físicas, psíquicas o espirituales. Si saltamos y corremos, adquirimos destrezas para correr y saltar; si tocamos el piano, destrezas para tocar el piano; si interaccionamos con el computador, adquirimos esa destreza. Y eso modifica las distinciones que hacemos en otras dimensiones. El problema relacional humano surge cuando pensamos que una u otra de esas destrezas es la importante y desdeñamos las demás.

El sistema nervioso funciona distinguiendo configuraciones en el vivir relacional del organismo. ¿Y qué configuraciones del vivir aprenden a distinguir nuestros educandos? Las que viven en el espacio relacional en que conviven como seres humanos. Esas configuraciones tienen que ver con tres aspectos fundamentales del convivir: **emocionar, razonar y hacer**.

Vivimos un mundo que enfatiza el uso de la tecnología en la educación. Las consecuencias de este énfasis no son triviales. Hay muchas habilidades sensorio-efectoras que es posible aprender en espacios virtuales. Aprendemos correlaciones sensorio-efectoras que pueden aplicarse a cualquier dominio que las requiera, pues sus consecuencias pertenecen al ámbito en que se aplican. Pero operar en espacios virtuales modula también el emocionar de las personas que operan en ellos, quienes viven las alegrías y miedos que evoca operar en él. Sin embargo, las emociones nunca son virtuales, y la mayor parte de nuestro vivir en ellas



Las emociones no son virtuales porque corresponden al ocurrir interno del organismo como fundamento relacional.

© UNESCO/Andrés GZAP/ASA

es inconsciente. La televisión, el cine y los juegos de video son ámbitos virtuales que evocan un emocionar que modula el flujo no virtual de nuestro vivir. A través de estos medios aprendemos, en el mejor de los casos, manipulación de realidades virtuales que entregan destrezas operacionales, pero siempre evocan modulaciones emocionales con presencia en nuestro vivir en otros ámbitos.

¿EMOCIONES VIRTUALES o vivir la reflexión en el aula?

Podemos hablar de realidades virtuales en términos de las manipulaciones del espacio, porque se manipula la sensorialidad y porque el espacio surge en las correlaciones sensorio-efectoras propias del encuentro del organismo medio y el medio que lo hace posible. Las emociones no son virtuales porque corresponden al ocurrir interno del organismo como fundamento relacional. Si vemos agresión, vivimos la agresión y aprendemos a vivir con agresión, a menos que la desechemos de manera explícita. Si vemos ternura, vivimos la ternura y aprendemos a vivir con ternura, a menos que surja negada en el vivir y convivir en el desamar.

La emoción nunca es virtual, porque vivimos lo que vemos como la presencia del presente. No basta con decir "sólo es una película". Vivimos la agresión, el miedo, el enojo, la ternura, participando en el acto agresivo, de enojo, de miedo o tierno como algo legítimo para nuestro vivir, a menos que lo rechacemos explícitamente con alguna reflexión que nos muestre que no pertenece a él. Por eso, la televisión es potente y, bajo el discurso de entregar información o entretener, manipula el emocionar y con ello el vivir relacional de los espectadores.

El mundo de las realidades virtuales no invita a hacer correlaciones reflexivas, porque no llama a mirar los fundamentos emocionales del quehacer que evocan. Las realidades virtuales generan manipulaciones a que invitan, porque el sistema nervioso no distingue entre ilusión y percepción, y la manipulación tiene presencia en el espacio relacional que vivimos aunque sea virtual (para el ver de otro). Lo que vivimos en televisión lo vivimos como si no fuese virtual, y asociamos esas emociones al vivir (hacer, convivir), sea éste virtual o no (ante otros). Las emociones, como

fenómenos biológicos, pertenecen a la dinámica interna de la generación del espacio de las conductas relacionales que un organismo (animal) puede vivir en cada instante, y son ciegas al contexto relacional del organismo en que surgen. Las emociones no son modificables por la razón. Sólo la emoción cambia el emocionar. Aprendemos el emocionar que la televisión, como espacio virtual, evoca como si fuese el emocionar de nuestro vivir cotidiano.

Los programas de televisión manejan el fluir de las relaciones humanas en términos del emocionar. La televisión entrena en el emocionar en un espacio relacional virtual, del mismo modo que entrenaría, por ejemplo, a escribir a máquina o a manejar un automóvil, sin cometer errores. Va guiando a la persona en un espacio en el cual no comete errores y no reflexiona sobre lo que hace, porque no tiene una persona adulta que la esté guiando en la reflexión o la esté invitando a ella en el momento oportuno, a través de mostrar alternativas en el emocionar.

Si hubiere una persona adulta, diría: "detengámonos un momento a reflexionar sobre lo que ocurre", y generaría un espacio relacional en el que se soltarían las certidumbres para mirar el fundamento de lo que se vive. No podemos apretar un botón para ver cuál es la consecuencia de la reflexión a la que el maestro o maestra invita sin hacer la reflexión. Hay que vivirla con él o ella. Son irremplazables, porque actúan desde el emocionar y la temporalidad humanas. Generan la temporalidad que posibilita la operacionalidad de la reflexión, y el correlacionar cosas separadas. El maestro o maestra que vive su vivir y convivir como persona adulta consciente y responsable de lo que hace, volverá una y otra vez a hacer estas correlaciones reflexivas en la medida en que vea que sus alumnos no las hacen. No los abandonará. Seguirá con ellos amorosamente en la práctica de la reflexión hasta que éstos aprendan a hacerla.

Al enseñar por televisión no pasa eso. Lo central en los cursos a distancia (*e-learning*) no es la manipulación de un instrumento o de un conjunto de ideas por medio de las sugerencias hechas en el curso televisado o por computador. Lo importante son las reuniones o interacciones directas entre alumnos y profesores. El cuerpo presente no es sólo un cuerpo presente: es cuerpo, alma y tiempo. Son procesos. La temporalidad no es un reloj, es proceso; la corporalidad no es materia, es dinámica relacional; el alma no es fantasía, es el fluir relacional reflexivo. Cuerpo, tiempo y alma son en la reflexión, existen en el preguntarse, dar vueltas, proponer una mirada alternativa, conectar, repreguntarse, volver a proponer nuevas miradas, volverse a conectar, etc. Hay un conjunto de procesos que toma muchos minutos y que no se puede saltar. La reflexión no es una destreza racional, es una operación en la emoción y se aprende en el convivir.

GLOBALIZACIÓN y destrezas relacionales

Las destrezas relacionales son modos de convivencia, no conocimientos. No son destrezas en el sentido corriente, sino dimensiones de conciencia social que el niño o niña debe aprender en la convivencia en la casa y el colegio, con su mamá, profesores y con los diferentes actores del espacio social y cultural que vive. El escuchar, por ejemplo.

Escuchar consiste en oír y atender dónde lo que el otro u otra dice es válido. Hay dos modos de escuchar. Un escuchar en el cual atendemos a oír en qué medida lo que el otro dice coincide con lo que pensamos, sólo nos escuchamos a nosotros mismos. El otro es atender a oír dónde lo que el otro dice es válido. El otro y la otra dicen lo que dicen siempre desde un dominio de validez y legitimidad del presente en que están. Si se hace esto, se oye lo que el otro y la otra dicen; el otro y la otra adquieren presencia, los vemos. Lo social y la democracia se fundan en este segundo escuchar, lugar desde donde es posible que surjan las conductas amorosas.

Deberíamos aprender este último escuchar en la casa. Cuando el niño le dice algo a la mamá, ella escucha no la forma de lo dicho, sino dónde es válido lo que el niño dice, y desde allí actúa entendiendo lo que el niño o niña está diciendo. A su vez, el niño o niña escucha a la mamá atendiendo en donde es válido lo que ella dice. En este escuchar se atiende la emoción, porque define el dominio de validez de lo dicho. La forma de lo dicho define a lo que se dice como un suceder particular en el dominio de "sucederes" en que la persona está hablando. Este escuchar requiere respeto. Sin respeto nunca escuchamos al otro u otra, porque interponemos un juicio.

Escuchar al otro u otra requiere confianza en sí mismo. Sólo así no se tiene miedo a desaparecer en el oír lo que dice, y no hay riesgo en oírlo. Escuchar requiere aceptación de sí mismo, una apertura para saber dónde no se sabe, de modo que lo que escuchamos del otro nos ofrezca una oportunidad para aprender y no estar en la competencia. En la competencia, el escuchar está destinado a ver dónde podemos ser mejor que el otro. Sólo si se escucha atendiendo a oír donde lo que la otra o el otro dice es válido, lo que dice puede ser una oportunidad de convivencia no competitiva en el mutuo respeto sin agresión.

Vivimos y convivimos en una cultura centrada en relaciones de dominación, sometimiento y competencia, con sus consecuencias de aislamiento y soledad, por lo tanto, de dolor y sufrimiento para comunidades y etnias completas en todo el mundo. Desde este modo de convivencia surge

nuestro afán de hablar de la necesidad globalizadora. Es interesante reflexionar respecto de qué queremos conservar cuando hablamos de un mundo globalizado. Si hablamos de que la globalización ocurra como la recuperación del mutuo respeto y la colaboración, significa que deseamos conservar el bien-estar en el vivir. Y esto no es trivial, dado que todo vivir y convivir humano sigue el curso de los deseos.

Para que eso pase tenemos que vivir en la autonomía. Ser autónomo quiere decir que no tenemos conflicto con cuidar el espacio donde tenemos la existencia de bien-estar. Donde el respeto por sí mismo (la autonomía), el cuidar la pareja, la familia, los hijos, la amiga, no es controlar y restringir, sino ser respetuoso de esos espacios y moverse en concordancia con los otros, porque queremos su compañía.

**La colaboración sólo
es posible desde el
respeto y cuidado
por el mundo propio
y el del otro.**

Sabemos que la noción de globalización parece apuntar a la expansión del espacio mercantil desde la búsqueda de ganancias para uno, sin importar mucho lo que pasa con los demás. En cualquier caso, el tema es la emoción desde donde escuchamos, ya que ella determinará el curso de la relación con el otro o la otra.

Para que yo pueda oír el emocionar del otro o la otra debo escuchar sin miedo a desaparecer, desde el respeto por mí mismo. Para que la globalización no se constituya en una fuente de abuso y dependencia, las personas y los países deben ser autónomos, de modo que puedan decir no o sí desde sí, no desde el temor a perder la oportunidad y quedarse atrás. La colaboración sólo es posible desde el respeto y cuidado por el mundo propio y el del otro. La globalización no existe como colaboración cuando la emoción fundamental es la lucha competitiva. La globalización no existe en sí, es siempre un fenómeno individual.

Estados Unidos, por ejemplo, es un país muy interesante, porque surge en principio abierto a la globalización, al

formarse como un país de inmigrantes, y como un mundo en el que todo es posible sin arraigo a ningún lugar. Pero la expansión competitiva de esa forma de vivir llevó a la extinción de los habitantes originales como modos de vida, porque la expansión competitiva de un modo de vida implica la extinción de otros. Estados Unidos es una cultura de extensión globalizada y los estadounidenses no se sienten de Minnesota, Massachusetts o California. Tal vez, ahora está apareciendo el aprecio por el sentir local. Los estadounidenses pertenecen a una historia en la que da lo mismo nacer aquí o allá, trabajar aquí o allá, morir aquí o allá. Ese “dar lo mismo” es posible sólo en tanto hay un Estado federal que define una legalidad que protege a todos los ciudadanos dondequiera que estén dentro de ese espacio globalizado. Pero, ¿pasa así con la

sino con los intereses de las empresas españolas. Cuando decimos “estamos internacionalizados porque nuestras empresas de electricidad son españolas”, no reconocemos que estamos conquistados desde la electricidad. Pero lo que guía el quehacer de esas empresas no es el bien-estar de nuestro país o los chilenos que las sostienen, sino el interés de las empresas como ámbitos generadores de riquezas para un mundo ajeno a nosotros. En la educación para una convivencia en la colaboración y el mutuo respeto es central el respeto por el mundo que vivimos, en la creación de un mundo de mutuo respeto.

EN NUESTRA OPINIÓN, ¿cuál sería la responsabilidad del Ministerio de Educación?

El Ministerio de Educación de Chile tiene reducida capacidad de acción efectiva, porque ha entregado la tarea educacional al espacio privado, las municipalidades y la libre empresa. A lo más, puede plantear ciertas nociones generales, como la declaración de una reforma educacional, que es interpretada y revisada fuera del ministerio por los colegios y centros educacionales que existen como entes privados de intención comercial. Podría abrir un espacio donde los maestros y maestras participasen directamente en un proceso de formación humana. Esto se hace generando espacios de reflexión y de acción de la clase de seres humanos que somos y actividades que devuelvan a los profesores la confianza en sí mismos por la vía de una mejor comprensión de su ser y su quehacer, como seres humanos, como profesores y como personas adultas. Este espacio debe orientarse a vivir un proceso de recuperación espiritual y cognitiva a lo largo de sus años profesionales. Así, el ministerio podría guiar, no el detalle de la educación, sino la inspiración del proceso educativo gracias a la formación en los fundamentos biológicos y culturales de lo humano de los maestros y maestras. *e*

globalización de la que se habla en el mundo ahora? Si no es así, las emociones que primarán serán la codicia y la competencia, y la globalización llevará inevitablemente al camino de la explotación de unos por otros, porque en la competencia el otro o la otra no tiene presencia humana, es sólo una amenaza o una incomodidad.

La globalización, como un fenómeno de ampliación de las comunicaciones, no es buena ni mala. Lo importante es el emocionar desde donde se vive esa ampliación. Si vivimos la globalización comunicacional desde la competencia, la ambición o la vanidad, será destructiva para lo humano y la biósfera. Si la vivimos desde el mutuo respeto y la colaboración para generar bien-estar humano, es posible que podamos vivirla como gran oportunidad de generar un mundo deseable.

En Chile, por ejemplo, la privatización de las compañías de electricidad y su internacionalización por medio de la venta de acciones a las empresas españolas, desde el argumento de la globalización, deviene en que lo que pasa con las empresas eléctricas no tiene que ver con nosotros,



© UNESCO/Alexis N. Voronizoff

Sentidos, currículo y docentes¹

Roberto Carneiro
Filósofo, Portugal.

LAS CRISIS

La reflexión sostenida sobre los sentidos de la educación acompañó de cerca la maduración de la filosofía de la *paideia* en la época de las humanidades grecolatinas y ha proseguido como tema de la historia social hasta tiempos recientes, con el período de la conformación de la escuela moderna tal como la conocemos en la actualidad.

No obstante, ella es hoy día cada vez más apremiante.

La necesidad de hacerlo emana de la creciente “desorientación” reinante en los sistemas educativos, ya sea consecuencia de la subordinación de preocupaciones filosóficas o, como alternativa, del resultado de esa subordinación a presiones coyunturales de naturaleza predominantemente material.

Con inquietud, asistimos a una pérdida de relevancia de las filosofías de la educación, que ceden paso a las tesis más pragmáticas de la misión educativa. La primacía de lo económico y la imposición de sus mediciones cuantitativas está en los orígenes de las teorías del capital humano. De acuerdo con su lógica, la educación debe ser rentabilizada y la inversión en sus actividades –ya sea pública o privada– sólo tendría justificación si hubiere un retorno económico adecuado.

¹ Nota de la edición: Este texto fue elaborado por el autor como un comentario-síntesis personal al Encuentro sobre Sentidos de la Educación y la Cultura. Está complementado con reflexiones y contribuciones del autor acerca de aportes realizados por los participantes del taller de marzo y por la OREALC/UNESCO Santiago, referidos a currículo y formación docente, campos claves en que deberían expresarse los nuevos sentidos de la educación.



Gabriel Mondaca

Igualmente, el progreso de las tecnologías de la información llevó a la muerte de la distancia y del tiempo. La historia es testigo de una aceleración sin precedentes. La memoria es “olvidada”, bajo el yugo de la coyuntura efímera y de la ideología de la urgencia. Las propias culturas de felicidad *light*, asentadas en el goce de bienes desechables y en la caducidad de los compromisos éticos, están favoreciendo un abordaje utilitario de los conocimientos y de la pérdida de prioridades para el *educare*.

En la sociedad anterior, estable, simple y repetitiva, la memoria dominaba el proyecto, los principios se transmitían inmutables, los modelos ejemplares se conservaban como arquetipos. Era la primacía de la estructura sobre la génesis.

En la nueva sociedad, inestable, inventiva e innovadora, el proyecto se sobrepone a la memoria, el futuro domina el pasado, los modelos son constantemente puestos en tela de juicio. Es la primacía de la génesis sobre la estructura.

En el afán de responder a esta sociedad mutante, las políticas públicas muchas veces resbalan hacia un reformismo inconsecuente, al calor de las modas importadas apresuradamente y en nombre de una tecnocracia sin lastre cultural. No es de extrañar, entonces, que siempre que se habla de educación se viva un sentimiento de crisis ampliada, tanto de visión como de sentidos.

Los dictámenes de insatisfacción provienen de las más variadas esferas de la sociedad y de sus portavoces más calificados: empresarios, sindicalistas, políticos, hombres y mujeres de la cultura, importantes personajes de organizaciones internacionales, representantes de familias y de comunidades locales. El sentimiento de “vacío” no queda reducido por el avance de la escolarización. Muy por el contrario, la masificación sucesiva de los diversos ciclos de la educación ha acentuado la idea de que agregamos años a la educación, más que agregar educación a los años pasados en la escuela.

Y no se crea que las crisis son un atributo de la pobreza. Si así fuere, la respuesta será lineal, tal vez mecánica.

Pero el hecho es que las mayores concentraciones críticas son originarias de sistemas que, aun cuando viven en relativa abundancia, no agregan valor de inteligibilidad a la existencia, no desencadenan el sueño ni el proyecto. Las crisis resultan del sentimiento de que nuestros sistemas educativos están limitados a reproducir conocimientos, a transmitir un saber codificado, sin preocuparse de parar y reflexionar sobre la relación entre esos mismos conocimientos/saber y la producción de sentidos. Nuestros escolares diplomados son cada vez más eruditos, pero cada vez menos cultos en su relación con el mundo y sus atracciones materiales.

LOS VIAJES

La vertiginosa marcha del mundo y el sentimiento de crisis que acompaña sus convulsiones reclama la elaboración de una nueva antropología educacional, que responda a las siguientes y a otras preguntas:

- ¿Sabremos reencontrar la centralidad de lo humano?
- ¿Cuáles son los dispositivos que pueden favorecer un desarrollo sustentablemente “amigo de las personas”?
- ¿Cómo se puede ayudar a la construcción de la felicidad?
- ¿Podremos redescubrir el papel de las comunidades y la fuerza de la relación como una condición de progreso?
- En el futuro, ¿habrá lugar para un retorno a las narraciones emancipadoras de la humanidad?
- ¿Tendremos capacidad para reservar en las misiones educativas una función estratégica al cuento, a la lectura, a la comunicación?
- ¿Cómo poder relacionar en mejor forma el saber escolar y los sentidos de la vida?

La respuesta a una lista de cuestiones tan fundamentales para la densificación de las misiones educativas requiere el valor de iniciar verdaderos viajes de descubrimiento. Desde luego, viajes por el mundo de las disciplinas y de las interfaces entre conocimientos que iluminan las búsquedas de comprensión de nuestra condición peregrina común.

El *corpus* ampliado de las ciencias humanas, que barre la filosofía, la psicología, la sociología, la neurobiología, la historia, las ciencias de la educación, la literatura, las ciencias de la comunicación, ha sido convocado y está bien representado en el caso bajo análisis. En esta oportunidad, las perspectivas consideradas son alcanzables. En lugar de “cerrar puertas”, la indagación sobre los sentidos

de la educación impone el valor de “abrir las”. Por consiguiente, los abordajes privilegiados toman sendas como las de la persona y del individuo, sin descuidar aquellas de la ciudadanía y la sociedad, y prestan debida atención a los temas del *ocio* y del *nec-ocio* (trabajo).

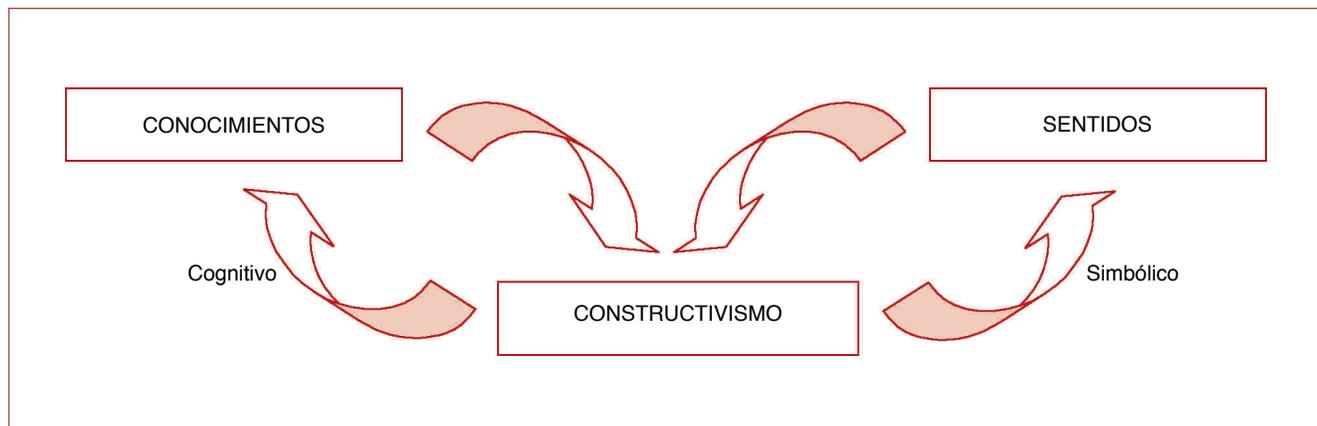
Igualmente, damos por sabido que los aprendizajes fundamentales del ser humano están basados, invariablemente, en **viajes interiores**. El crecimiento del espíritu, favorecido por esos viajes, es realizado en el cruce de dos descubrimientos: el del tesoro interior personal y el del tesoro particular del “otro” (que constituye la relación de proximidad o la cercanía disponible para una socialización, la oportunidad para emprender viajes comunes). La magia de estos viajes rara vez se agota en su destino, muchas veces incierto o contingente. La marca indeleble de los viajes de aprendizaje nos queda principalmente por sus recorridos y por las vicisitudes que recaen sobre los mismos.



A menudo, toman la forma de narraciones humanas. Dichas narraciones –reales o imaginarias– agregan sentido a nuestra existencia y frecuentemente incluyen historias de mundos posibles. Éstas, a su vez, son poderosas fuentes de adquisición de sentido e impulsos potentes, tanto en la delineación de las aspiraciones humanas como en la realización de las conquistas personales.

La vida está plena de encuentros con el mundo. Cada encuentro es una invitación a un viaje de aprendizaje para cuyo éxito resulta esencial abastecernos de una “caja de herramientas” llena de conocimientos y de algoritmos interpretativos. La escuela es la gran responsable del apero personal con ese bagaje de herramientas interpretativas que rigen nuestra constante actividad constructiva. Así, podremos hablar de un doble constructivismo, llevado a cabo en el puente entre conocimientos y sentidos.

Diagrama 1
El doble constructivismo



La educación surge como una "negociación" permanente de sentidos en el seno de una comunidad.

En tanto el constructivismo cognitivo transforma el saber cotidiano en estructuras paradigmáticas, el constructivismo simbólico se ayuda del poder de agencia que poseen los códigos de representación de la señalización sobre la acción del ser humano. En este contexto, el sistema educativo es forzado hacia la búsqueda activa de una nueva sintaxis, con el propósito de ayudar a construir sentidos en un mundo cada vez más incierto, vago, mutante, instantáneo, súper informativo, materialista, desigual, desmemoriado; en suma, herido por una complejidad incontrarrestable.

Por una parte, el archipiélago de los conocimientos evoluciona debido a la constante especialización, reforzando una tendencia pulverizadora, opuesta a la sabiduría de las síntesis. Por otra, la arquitectura de los aprendizajes recurre a artefactos materiales –máquinas con poder de procesamiento exponencialmente ampliado– que carecen de los atributos de generación humana que dan los golpes de genio, que desencadenan el poder de la creatividad.

La sintaxis perdida comprende la potenciación de las redes del pensamiento que constituyen el mayor atributo de la sociedad de la información y del conocimiento, así como el apareamiento de esos estados intencionales de la mente que favorecen verdaderas "vigilias" en cuanto a la creación de sentidos.

Con respecto a esta restauración axial del valor de la subjetividad humana que realiza la fuerza interpretativa de aquello que la compone –creencia, deseo, intención, compromiso moral, propósito, motivación, entre otros–, la educación surge como una "negociación" permanente de sentidos en el seno de una comunidad. Los artefactos simbólicos de esa negociación son el lenguaje y la cultura, entendida esta última como un producto de la historia social.

Ahora bien, en virtud de la participación personal en la aventura cultural colectiva, los sentidos son públicos y compartidos. Luego, cuanto más *densa* fuere la cultura, tanto más *condensada* será la interpretación, en una encrucijada enriquecida por la que atraviesan los caminos del afecto y del intelecto.

La escuela meramente informativa es potencialmente reductora. La escuela de la interpretación es genuinamente culta.

LOS APRENDIZAJES

Será necesario repensar los aprendizajes fundamentales, aquellos que no pueden esquivar todos y cada uno de los jóvenes que logran alcanzar el término de la enseñanza secundaria, umbral que viene siendo señalado, cada vez más, como el nivel mínimo sobre el que deberá descansar la sociedad del conocimiento y de la información.

La Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI², bajo el amparo de la UNESCO y la presidencia de Jacques Delors, reunida durante más de tres años, ha presentado una propuesta de “aprendizajes verticales”, condensada en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir (o a vivir juntos).

Aprender a ser surge como una prioridad atemporal, ya presente en el Informe Faure de 1971, que opta por el viaje interior de cada uno como el proceso de crecimiento espiritual y de vivencia que da un significado final a la vida y a la construcción de la felicidad.

Aprender a conocer constituye un aprendizaje plenamente inserto en el área del progreso científico y tecnológico. El principio apela a la necesidad urgente de responder a la pluralidad de las fuentes de información, a la diversidad de los contenidos de los múltiples medios de comunicación, a los nuevos medios del saber de una sociedad en red.

Aprender a hacer crea el terreno favorable para el nexo entre conocimientos y aptitudes, aprendizajes y competencias; saber inerte y activo; conocimiento codificado y tácito; aprendizajes generativos y adaptadores. Aprender haciendo y hacer aprendiendo³ encierra la clave de la solución para enfrentar la creciente inseguridad del mundo y la naturaleza mutante del trabajo.

Aprender a convivir (a vivir juntos) promueve el desafío extraordinario de redescubrir la relación con un significado, de elevar los umbrales de la cohesión social, de viabilizar el desarrollo comunitario sobre bases sustentables. Transbordan en él los valores nucleares de la vida cívica y de la construcción de identidad en un contexto de participación múltiple.

Por otra parte, entendemos personalmente que también es importante satisfacer un conjunto de aprendizajes teleológicos o finalistas que tratamos de sintetizar en torno a seis ejes transversales que se complementan de manera sinérgica.



1. Aprender a conocer la condición humana, en su infinita dignidad y riqueza, mas también en su misteriosa contingencia y vulnerabilidad.
2. Aprender a vivir la ciudadanía, celebrando la diversidad y apreciando la democracia, como miembros activos de comunidades, titulares de derechos y deberes inalienables.
3. Aprender a conocer la cultura matricial, en la plenitud de sus matices integradores: memoria, idioma, civilización, historia, filosofía, identidad, diálogo con el mundo.
4. Aprender a procesar la información y a ordenar conocimientos; es decir, a lidiar con la sociedad de la información y la abundancia de oráculos, en un contexto de formación durante toda la vida.
5. Aprender a manejar una identidad vocacional, en los diversos frentes que abarcan la intervención personal en el sistema productivo, desde la adquisición continua de competencias hasta el empleo sustentable.
6. Aprender a construir sabiduría, mediante la síntesis equilibrada de conocimientos y experiencia (*metis*), considerando una evolución consciente y la interiorización del sentido final contenido en el don de la vida y en la dimensión cósmica de la existencia.

La conjugación de los cuatro pilares verticales del edificio educacional y de los seis aprendizajes finalistas en una matriz única genera un sistema de *lecturas integradas* extraordinariamente fecundo.

² Delors, J. et al (1996): *Educação: um tesouro a descobrir*. Oporto, ASA/UNESCO.

³ Landes proporciona una interesante descripción de estas dos estrategias de aprendizaje implementadas con éxito por los navegadores portugueses en sus viajes a las Indias durante los siglos XV y XVI.

Landes, D. (1999): *The Wealth and Poverty of Nations*. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Los objetivos conjugados “ser humano” y “vivir juntos en solidaridad”, hacen sobresalir las dos direcciones esenciales de los aprendizajes.

Sin pretender agotar la riqueza de las interpretaciones, una lectura en vertical hace resaltar cómo **aprender a ser** comprende la profundización del *self* hasta el descubrimiento de la sabiduría inherente al ser humano

total. Del mismo modo, **aprender a convivir** parte de la comprensión del otro (la condición humana de la alteridad) para crecer hasta la conquista de la solidaridad, como principio motor de la convivencia. En los dos pilares intermedios, **aprender a conocer** desemboca en la calidad de las *síntesis*, mientras que **aprender a hacer** conduciría al arte de construir la felicidad, pasando por otros dos conceptos esenciales, como son la comunidad y la empresa.

Diagrama 2
Aprender los sentidos de la vida

	SER	CONOCER	HACER	CONVIVIR
Condición humana	Self			Otro
Ciudadanía	Participación	Derechos y deberes	Comunidad	Diversidad
Cultura matricial	Pertenencia			Diálogo
Información y conocimiento		Procesar		Compartir
Identidad vocacional	Aprendiz	Producción	Empresa	Conciencia
Construir sabiduría	Humano	Síntesis	Felicidad	Solidaridad

Ya en la lectura horizontal hace emerger procesos interesantes del logro de grandes finalidades educativas, genéricamente expresas en formulaciones variadas, en las taxonomías de objetivos por alcanzar en los sucesivos ciclos educativos. Así, el aprendizaje de la condición humana viaja, en un vaivén constante, entre la autonomía del *self* y la dependencia del *otro*. *Mutatis mutandis*, la formación para la ciudadanía parte de un **ser participante** y conocedor de su ámbito de derechos y deberes, hasta desembocar en la responsabilidad de **hacer comunidad** y en el aprecio por la diversidad.

Mientras la cultura matricial se equilibra entre aprendizajes de pertenencia y de diálogo, son el procesamiento y el compartir información/conocimiento los que abren camino a los aprendizajes relacionados con la sociedad de la

información y del saber. La construcción de identidades vocacionales fuertes se basa en personalidades aprendices y plenamente conscientes del valor de la convivencia para la realización de los objetivos de producción y empresa. Por último, todavía en la exploración horizontal de las intersecciones, los aprendizajes de la sabiduría contemplan la edificación del ser humano integral, capaz de realizar síntesis y hacedor permanente de felicidad, que ve en la relación con el otro la razón de ser de la solidaridad.

La combinación de los vértices de la matriz, traducida en los objetivos conjugados “ser humano” y “vivir juntos en solidaridad”, hace sobresalir las dos direcciones esenciales de los aprendizajes productores de sentido: sentido personal y sentido comunitario. Por el “medio” emerge acumulativamente el saber de síntesis y de conquista de la felicidad.

LAS PERSPECTIVAS

América Latina –y su contingencia– suministra el “caldo primitivo” en que se sumerge esta búsqueda de sentidos para la educación. Ella también proporciona un “terreno fértil” para la germinación de las semillas de nuestra inquietud de alma.

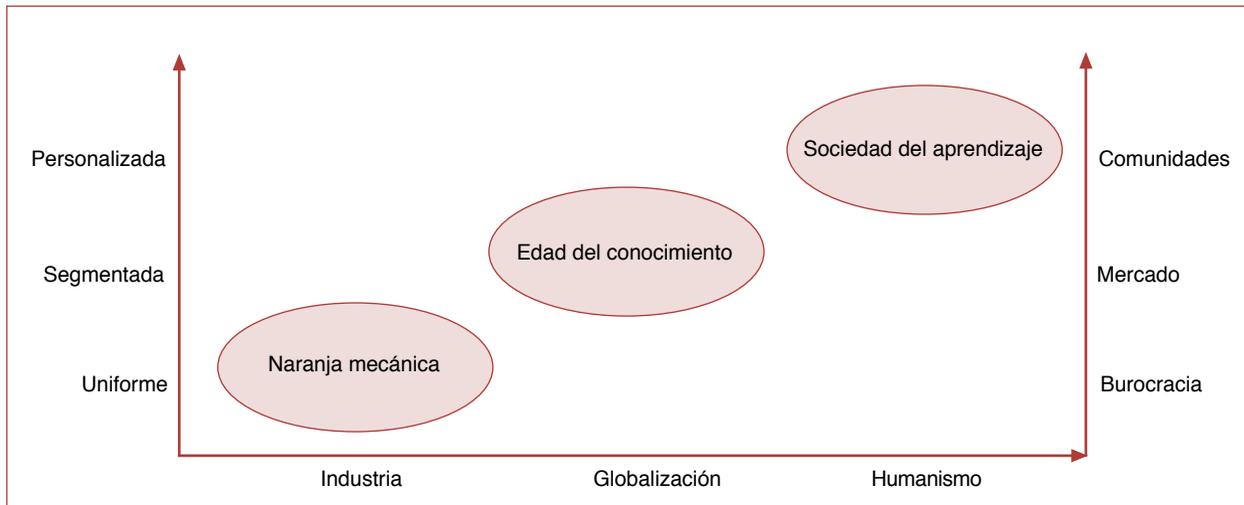
El contexto latinoamericano ha sido bien caracterizado en los diversos estudios e instrumentos de trabajo de la OREALC/UNESCO Santiago, propiamente los que fueron desencadenados en el cuadro del PRELAC: pobreza, desigualdad, democracia, derechos humanos, multiculturalidad, hibridación y mestizaje, nuevos movimientos sociales, efervescencia intelectual. En una palabra, las contradicciones insalvables en confrontación, y una historia de ideales y desencantos, estimulan a lanzar una nueva mirada sobre la educación y sobre su papel en la producción de sentidos.

Los astilleros tradicionales de esta construcción –familia, escuela, medios de comunicación, comunidad, iglesias, ciudad, trabajo, Estado– también están en ebullición. El ritmo al que esas instituciones se transforman es incesante e imparable. El sueño educativo es inseparable de los

aprendizajes generativos y de transformación. Pocos discordarán en que un sueño –una visión poderosa del futuro– es necesario para darle forma al presente. Mas, ¿significa esto que realmente podremos aprender del futuro?

El aire que se respira en este cambio de siglo y de milenio aspira a un salto de calidad en la conciencia educativa de la humanidad y de nuestros países. Vivimos en una época de verdadera “emergencia conceptual”, en la exacta medida en que fallan nuestros modos tradicionales de comprender el mundo. La utopía de la sociedad educativa es una buena expresión de ese deseo y la comprensión de una educación que es, simultáneamente, agente de cambio y factor de estabilidad. Según esta teoría general, hoy estaríamos frente a un enorme desafío: el de realizar la transición de la naranja mecánica industrial a la edad del conocimiento y del saber. Este cambio es catapultado por las fuerzas de la globalización, en sinergia con impulsos de mercado que imponen una segmentación cada vez más pronunciada de los servicios educativos y de los modos de distribución respectivos.

Diagrama 3
Escenarios de la educación y del aprendizaje



Una historia de ideales y desencantos estimula a lanzar una nueva mirada sobre la educación y sobre su papel en la producción de sentidos.

CURRÍCULO Y DOCENTES

La creación de sentido es parte de la esencia de lo humano.

Sin embargo, las claras limitaciones de estos dos primeros escenarios nos llevan – por la vía de la aspiración conceptual, aunque también por el análisis de las dinámicas sociales relevantes– a la formulación del tercer paradigma de referencia: la sociedad educativa. Este paradigma, proyectado para un horizonte de dos décadas, representa de modo simultáneo la superación de las limitaciones de un sistema sometido bajo el yugo de la tecnoburocratización y la liberación de un predominio económico ejercido implacablemente en el ámbito educacional de las últimas décadas.

A una coyuntura marcada por la dictadura de la oferta de información y de conocimiento se opone una sociedad determinada por el ritmo de los aprendizajes y por la búsqueda de la sabiduría. El sueño de esta nueva sociedad será realizar la unidad y la continuidad del aprender: en cada individuo, en cada comunidad, en cada nación. La sociedad educativa materializa también el sueño de un nuevo humanismo, que el informe de la UNESCO formula enfáticamente.

Este objetivo implica el exorcismo de los demonios del utilitarismo que vienen colonizando la misión *Educare*, y una reposición correlativa 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 pertenencia⁴. Soñamos con una escuela “casi mágica”, capaz de sublimar aspiraciones y de llevar a cada uno a palanquear un proyecto de vida único y “propietario”. En una palabra, recrear una escuela al servicio del **cultivo de la humanidad**.

Los supuestos de edificación de esta escuela del futuro descansan sobre tres vertientes, o líneas de fuerza, cuyos contornos han sido ampliamente debatidos. Estas líneas de fuerza tienen que ver, al menos, con los temas relativos a currículo y docentes, analizados a continuación.

El escenario globalizado es el telón de fondo para las reflexiones sobre los sentidos de la educación. Uno de sus signos más visibles es el vértigo en la generación y transmisión de informaciones y conocimientos. Más allá de las valoraciones, la globalización como hecho objetivo, acorta las distancias y los tiempos. Expresa y promueve profundos cambios en las esferas política, económica y cultural.

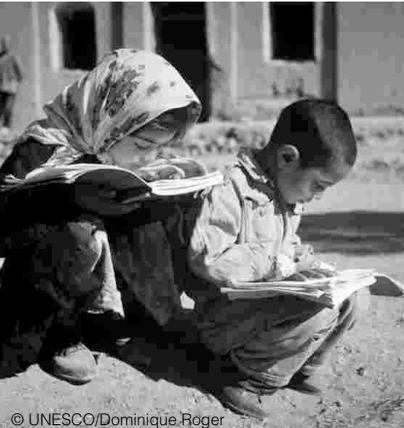
La educación enfrenta varios tipos de retos. Primero, los que se ubicaban en el filo entre la permanencia y el cambio: tensiones entre la tradición y la modernidad, consideraciones de largo y corto plazo, y entre competición y equidad. Asimismo, las tensiones entre lo global y lo local, entre lo universal y lo individual. Igualmente, las tensiones crecientes entre la expansión del conocimiento y la capacidad de los seres humanos de asimilarlo y aprovecharlo a la luz de las prioridades del desarrollo humano. Finalmente, la eterna tensión entre lo espiritual y lo material.

La tradición y las culturas particulares están siendo interpeladas, apremiadas. La irrupción de lo nuevo agobia los esquemas en todas las esferas. La incertidumbre se instala en el mundo público y cotidiano. Cada vez más están disponibles nuevos y más potentes medios para impulsar acciones de mayor trascendencia; y así como son mundializadas las tendencias deshumanizadoras, también se presentan nuevas condiciones para extender la fraternidad, la vigencia de los derechos, la protección del ambiente y de la vida. Sin embargo, y a pesar de lo que se difunde, el mundo continúa siendo más desigual que homogéneo.

Las modificaciones y aperturas en la economía y en la cultura marchan con mayor rapidez que sus correlativos en la educación. Lo que deja en evidencia, por consiguiente, nuevas incoherencias y desafíos más complejos porque el cambio se multiplica en extensión y profundidad.



⁴ Carneiro, R. (2000): *Educación 2020, 20 años para vencer 20 décadas de atraso educativo*. Lisboa, DAPP, Ministerio de Educación.



© UNESCO/Dominique Roger

Nuestra civilización ultratecnológica corre el riesgo de ampliar la brecha entre los que tienen y los que no tienen.

CURRÍCULO

Uno de los frentes identificados para aportar a la creación de sentido está referido al campo curricular en su significado amplio –no sólo instrumental–, que incluye desde estructura y procesos hasta la relación con las demandas sociales en alza.

Entre éstas sobresalen las ligadas a los nuevos ambientes tecnológicos que, aprovechando las enormes potencialidades de las TIC, transforman la relación de los jóvenes con el saber y con sus fuentes. No obstante, interesa tener en consideración que están lejos de materializarse las promesas de mayor democracia en el goce y uso de los conocimientos que los precursores de las nuevas tecnologías no se cansaron de propagar.

Además, nuestra civilización ultratecnológica corre el riesgo de ampliar la brecha entre los que tienen y los que no tienen. El ejercicio pleno de la ciudadanía y su inclusión dependen de una serie de nuevas habilidades sociales y tecnológicas que se están volviendo escasas o mal distribuidas en el moderno tejido social.

La inclusión concierne ahora a la capacidad de acceder y poder hacer uso completo de herramientas poderosas como Internet.

Una exploración de este universo en evolución permite discriminar cinco mutaciones paradigmáticas y, al mismo tiempo, considerar los patrones de transición hacia un nuevo orden para la sociedad del conocimiento (Diagrama 4). Entre otras características claves, este cambio estructural intenta cruzar el Rubicón de la exclusión, una línea divisoria que nunca fue franqueada durante la era industrial, pese a las clamorosas denuncias levantadas en contra de la perpetuación educativa de una clase marginada en generaciones sucesivas carentes de habilidades y estancadas socialmente.

Las reflexiones siguientes abordan un conjunto de tensiones que, comprendidas en su complementariedad y mutua interrelación, constituyen una unidad de análisis que da una perspectiva a la problemática conjugada de currículo, programas y contenidos escolares.

Diagrama 4
El camino hacia el conocimiento incluyente



TENSIÓN ENTRE EXIGENCIAS Y PRIORIDADES

El currículo sufre dos presiones. Una desde fuera, expresada en exigencias cada vez mayores, y otra desde dentro del sistema. La tensión requiere nuevos criterios de selección para priorizar contenidos. Los criterios incluyen visiones sobre la vida, la educación y el ser humano e implican tomas de posición, opciones políticas y culturales.

Las opciones apuntan a aquello que es necesario incorporar para llegar al *Homo sapiens-sapiens*, el ser humano creador de sentidos. Es importante recordar que, tradicionalmente, la educación ha pretendido “entregar” sentidos elaborados desde fuera y muy pocas veces en esta triple dimensión: personal, colectiva y general. Las personas poseen múltiples inteligencias y distintos modos de aproximarse a la realidad, por lo que se sugiere no elegir una forma excluyente, sino permitir que el mayor número de puertas estén abiertas para llegar al conocimiento.

Una buena parte de esta tensión logra ser abordada cuando el currículo es estructurado a partir de competencias, no de disciplinas. El tema merece aún mucha discusión y creatividad antes de ser expresado en la escuela. En los currículos actuales es posible apreciar ausencias claves, como lo relacionado con destrezas ciudadanas: derechos, valoración de las diferencias, inclusión, compromiso por el destino colectivo, actitud crítica ante los medios de comunicación. El currículo debe reflejar los temas de preocupación social dentro de un marco de flexibilidad; hoy, esta agenda social cambiante tiene en la mira la pobreza, la exclusión, las diferencias, el medio ambiente y la paz.

El tema de los valores, la libertad y las opciones religiosas en un mundo multicultural es complejo, pero no se puede hacer invisible. Las opciones personales y religiosas deberían tener cabida en la reflexión escolar. Es parte del “educar en derechos y deberes” y del “aprender a vivir juntos”, así como una puerta para avanzar hacia la inclusión. Las artes aparecen en el currículo en segundo término. Como no se trata de circunscribirse al límite de una asignatura, los cambios suponen nuevas miradas y estrategias de aprendizaje en varios campos temáticos.

El sentido utilitario de los contenidos también es importante. Aportes en el campo de la higiene, salud, nutrición, seguridad, deben ser discutidos como herramientas que las personas aplicarán independientemente en su vida cotidiana. Por otro lado, existe la necesidad de facilitar el acceso a la información y a la comunicación a través de las TIC, recordando que son **medios** y que requieren de competencias para la búsqueda, selección, percepción crítica, procesamiento y uso de sus materiales. Todos deben

estar incluidos, desde Internet hasta los de comunicación tradicionales.

La lectura y la escritura (esta última menos apreciada) deben tener un peso central para alumnos y docentes. Su valor supera lo instrumental, potencia el descubrimiento, el goce estético, la creatividad, la ampliación de horizontes. Es preciso asignar un tiempo diario a la lectura, promoviendo el placer de leer y extender esta atención a otras artes y a lenguajes.

TENSIÓN ENTRE UN CURRÍCULO BÁSICO Y DIVERSIFICADO QUE ASEGURE LA IGUALDAD

Esta tensión está referida a múltiples dimensiones: socioeconómicas, culturales e individuales. Asimismo, implica la consideración de qué y cuánto debe ser lo común y qué y cuánto debe ser lo diferenciado.

Una propuesta apunta a desarrollar capacidades básicas comunes para todos y diversificaciones en función de distintos intereses y capacidades (inteligencias múltiples). Los contenidos comunes son aún discutibles, pero es posible identificar las destrezas básicas necesarias para enfrentar un mundo cambiante; resalta históricamente entre los temas comunes –aunque con nueva fuerza– la lectura y la escritura, en la perspectiva de avanzar hacia sociedades lectoras. También constituyen interrogantes las estrategias de diversificación del currículo para dar respuesta a las diferentes necesidades y considerar las diversas culturas y talentos.

El reconocimiento de la diversidad de los talentos tiene una gran importancia y debe ir de la mano del reconocimiento de la dignidad y el valor de todas las profesiones y oficios. Son necesarios nuevos sistemas de educación profesional: educación general de excelencia y grandes escuelas profesionales, dignas y de primera categoría, para que las personas vayan a una escuela de este tipo por opción y no porque están impedidas de acceder a otra.

Es posible identificar las destrezas básicas necesarias para enfrentar un mundo cambiante.

Otros aspectos comunes aluden a competencias básicas para insertarse en la vida: autoestima, resolución de conflictos, comunicación, trabajo en equipo, etc.

Esta tensión igualmente tiene relación con la autonomía. Las opiniones rescatan la necesidad de cierto grado de regulación, que permita garantizar la igualdad de oportunidades; pero estas regulaciones deben variar de acuerdo con la edad y los niveles educativos. No se trata de independencia ni de sujeción mecánica a reglas uniformes, pues la necesidad de adaptaciones y creaciones coherentes con las demandas particulares no puede esperar.

Todavía no está resuelta la modalidad para integrar aspectos que van más allá de las asignaturas, como los temas ligados a la cultura y la gestión de la escuela como unidad: clima, relaciones, ejercicio democrático, vivencia de derechos, sinergias con el entorno. El currículo tradicional rara vez los asume y más bien se circunscribe a la relación del maestro-alumno en un solo espacio educativo: el aula.

TENSIÓN ENTRE ORGANIZAR EL CURRÍCULO EN TORNO A LAS COMPETENCIAS O DISCIPLINAS

Los cuestionamientos abundan sobre la cantidad de contenidos, el número de asignaturas, el tiempo fraccionado de cada una, el peso relativo entre las mismas, el cambio y la secuencia sin criterios pedagógicos y el enfoque irremediamente segmentado que presentan de la realidad.

El tiempo y su distribución son importantes para desarrollar el sentido. Los fragmentos muy cortos o insignificantes no aportan lo suficiente y no sacan partido del hecho de que la escuela es la única institución que tiene tiempo para convivir, leer, conversar –la familia no lo tiene–, que son elementos preciosos para crear sentido. El problema radica en cómo gestionar ese tiempo, lo que nos lleva al tema de las disciplinas del conocimiento.

El tema tiene también otros dos elementos: apoyar la construcción de sentidos respecto de otras fuentes de información externas a la escuela, y la necesidad de competencias especiales entre los maestros que pasan por

todas las asignaturas. Estas competencias básicas, y que es posible desarrollar a partir de varias disciplinas (investigación, comunicación, trabajo en equipo, creatividad ante las incertidumbres y conflictos), abonan el terreno para una organización curricular diferente, basada en grandes competencias transversales.

Resulta clave considerar el trabajo en el manejo de herramientas, sobre todo de las que tienen más valor agregado y potencian mayores sinergias (investigación, lectura crítica). Esto también tiene relación con la calidad, porque con tiempos iguales es posible alcanzar niveles diferentes.

Todo apunta hacia la creación de nuevas formas de organización curricular, empezando por la primaria y considerando variantes según niveles, articulando e integrando contenidos en torno a grandes competencias y constituyendo áreas por ámbitos de conocimiento que superen la fragmentación. Las orientaciones de los llamados pilares del aprendizaje constituyen aportes significativos y ordenadores de una nueva estructura curricular. Además, un nuevo diseño curricular deberá expresarse necesariamente en nuevas formas de medición, evaluación y uso de la información producida.

TENSIÓN ENTRE APRENDIZAJE TRADICIONAL Y NUEVO TIPO DE APRENDIZAJE

El dilema se plantea en cómo enseñar a aprender de otra manera a los estudiantes, lo que implica atribuir sentido al aprendizaje: por qué y para qué se aprende algo. Implica, además, la autorregulación y el fomento del placer por aprender, la pasión por conocer.

El trabajo permanente sobre dimensiones éticas e históricas de la realidad es también el ingrediente de un nuevo aprendizaje, más allá de la asignatura o contenido específico.

Esta nueva mirada valora la incorporación de una cultura del esfuerzo permanente, de la superación de dificultades, de la conquista de algo superior, lo que difiere de convertir el aprendizaje en un sacrificio. Al encontrar sentido, el aprendizaje deja de ser sacrificio y el esfuerzo puede incorporar el placer de conocer.

Al encontrar
sentido, el
aprendizaje
deja de ser un
sacrificio.

La manera de presentar los contenidos es crucial a fin de lograr que la educación tenga sentido para los estudiantes. El papel de la tecnología aparece como una posibilidad inexplorada, aun para apoyar un aprendizaje más lúdico, placentero y satisfactorio, sin ignorar que las tecnologías no son fines en sí mismos ni herramientas carentes de intencionalidad. Es por ello que, en el fondo, serán las personas las que cambien la educación y el mundo aprovechando las tecnologías. Lo vital son las relaciones entre personas, su convivencia y contactos, sus emociones en interlocución, las confianzas.

El gran desafío en el campo curricular podría estar orientado hacia un viraje radical en el sustento, lógica, prioridad y organización de contenidos de aprendizaje a fin

de que integren la nueva agenda mundial, que atiendan la integración del ser humano, reduzcan la fragmentación, se refuercen transversalmente y mantengan la unidad de los temas centrales, para ganar en eficiencia y eficacia. La organización por competencias está en el horizonte como una propuesta que requiere mayor discusión y aplicaciones creativas.

El desafío es más notable considerando que está por concluir un ciclo de reformas en América Latina y el Caribe que han tenido su centro en el currículo o en una visión del mismo. Está abierta una oportunidad para evaluar y saltar cualitativamente hacia el futuro. Pero las propuestas y desafíos señalados no tendrían valor si no convergen con los cambios urgentes que requiere el rol docente.



Los profesores desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes, positivas o negativas, ante el estudio.

DOCENTES

Una gran parte de la construcción del sentido en la educación se anida en el papel y en la relación pedagógica que establece el maestro con los estudiantes.

Como lo afirma el Informe Delors elaborado para la UNESCO entre 1993 y 1996, “los profesores desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes –positivas o negativas– ante el estudio. Deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, estimular el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la educación formal y de la educación permanente”.

Educadores plenos son aquellos que –mejor que cualquier otro agente educativo– **cultivan la humanidad** en el seno de los que conviven con ellos. Las estrategias para aumentar la **densidad relacional** en la escuela pasan imperativamente por la movilización docente, el verdadero motor del capital social y emocional, que constituye la condición *sine qua non* de modelos escolares inductores de sentidos personales y comunitarios incrementados. Por lo tanto, la mayoría de las reflexiones y desafíos del encuentro atañen irremediablemente a la docencia. Las hemos agrupado en categorías, estrechamente relacionadas.

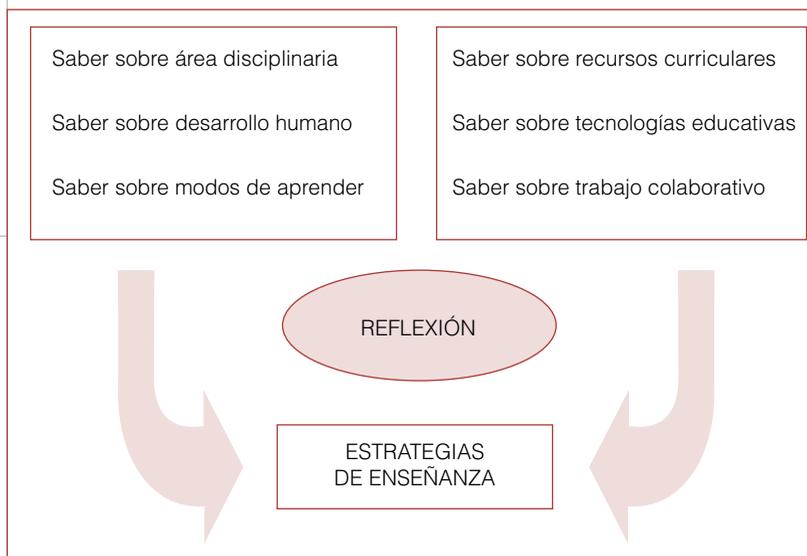
UN NUEVO PROFESIONALISMO DOCENTE

El profesor enseña mientras aprende, orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente.

Podemos sintetizar, en el Diagrama 5, la matriz del saber y de las competencias de docentes –susceptible de traducir en un nuevo profesionalismo– que urge incentivar para encarar los desafíos impostergables de refundación de la escuela.

Efectivamente, y desde luego en la era del conocimiento científico y de la multiplicación de los medios de acceso al mismo, es preciso que los profesores sean reconocidos como expertos en la respectiva área del saber. Por muchas y excelentes competencias didácticas que sea capaz de exhibir, ningún profesor “desactualizado” en la materia que enseña podrá desempeñar cabalmente su función educativa. El acto de enseñar no tiene lugar en el vacío: cuanto mayor es la disponibilidad de fuentes de información para el alumno, tanto más se exige del profesor seguridad en los contenidos científicos que imparte y autoridad en la orientación de los graduados.

Diagrama 5
El saber de los profesores



Un buen profesor también será el que conoce y aplica el saber adecuado sobre el desarrollo humano, a partir de la psicología del aprendizaje hasta los conocimientos sobre la evolución de la personalidad. Cuanto más conocedor y con experiencia en formas diferentes de aprender, tanto mejor preparado estará el profesor para lidiar con estilos de aprendizaje diversificados. Por lo tanto, las mejores estrategias docentes serán las que desencadenen en mejor forma los incentivos y estímulos más apropiados a cada recorrido concreto de aprendizaje, sin perjuicio de los objetivos globales que deberán ser comunes y equitativamente continuados.

En el dominio de los medios, el nuevo profesionalismo docente demanda un saber avanzado en recursos curriculares, articulando los que provienen de la esfera pericial (programas, manuales didácticos, libros de referencia, *sites* de apoyo, etc.) con los resultantes de la esfera local de desarrollo (materiales didácticos “propiedad” del profesor, de la sala de aula, de la clase, de la escuela, etc.). En un contexto de diseminación creciente de las “herramientas de autor”, la segunda esfera tiende a dignificar al profesor, que puede ser cada vez más “inventor” y “creador” de sus materiales de enseñanza-aprendizaje, en detrimento de la utilización mecánica de instrumentos desarrollados en “laboratorio” por expertos alejados de la realidad concreta en que se desenvuelve su actuación profesional.

Por consiguiente, no es de extrañar que se exija del docente una literatura tecnológica que sobrepase la mera “alfabetización digital”, a fin de entrar en los dominios de las competencias y productividad pedagógicas con recurso a las potencialidades extraordinarias que son autorizadas por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Un docente incapaz de dominar adecuadamente esas herramientas comunicacionales se verá seriamente coartado en su práctica pedagógica y en la capacidad de responder a los complejos requisitos que se colocan hoy en las interfaces combinatorias de los métodos de enseñanza-aprendizaje (*e-learning*).

Finalmente, ningún docente es eficiente y eficaz por sí solo. El saber colaborador, que le permite integrar, contribuir a y aprovechar plenamente las redes del trabajo docente –presenciales y virtuales–, es verdaderamente estratégico. Las organizaciones de aprendices están formadas por profesionales en red, capaces de generar “espirales de conocimiento y de metaconocimiento”, que combaten la inanición estructural y vitalizan las comunidades educativas por medio de una generación permanente de nuevo saber activo.

Los aprendizajes experimentales, es decir los que emanan de la actividad reflexiva ejercida sobre el profesional cotidiano, son fuente inagotable del saber renovado. El aprendizaje a lo largo de la vida es, en gran medida, también con la vida, o sea cuando, como en el presente caso, la naturaleza de

la actividad es eminentemente relacional y comunicacional. Y, por lo tanto, la reflexión surge con gran fuerza como el mayor atributo de las organizaciones y personas de orden superior y la respuesta estratégica a la complejidad sistémica.

La convocatoria a los profesores para ocupar la vanguardia de una sociedad educativa y aprendiz es la consecuencia inevitable de los escenarios que se presentan para el futuro de la educación y de la sociedad como un todo. Destaca aquí la importancia del profesor considerado como **agente de cambio**, al nivel de una revalorización de su misión estructurante, desde siempre, como conservador de memoria. La reflexión con respecto a los nuevos papeles y el saber de los profesores también nos lleva a repensar –de arriba abajo– las políticas de reclutamiento, formación inicial y continua de los docentes, de estímulo al perfeccionamiento y de incentivos profesionales adecuados. Estamos firmemente convencidos de que no existirán buenos profesores sin una inversión proporcional y decidida en la formación integral respectiva, que cubra las vertientes humana y profesional.

Un gran desafío parece converger hacia la subversión de las formas de enseñar y aprender, que comienzan por la formación de los propios maestros. Es necesaria una nueva mirada a esos instantes de encantamiento que se alcanzan cuando el docente provoca y guía las mediaciones, los encuentros entre el conocimiento y la vida cotidiana, conocimiento y futuro, conocimiento y placer.

Hoy, como siempre, los profesores continúan siendo la gran fuerza renovadora de la escuela y de los sistemas educativos. El sueño educativo permanece, en gran parte, en sus manos. En esta medida exacta, una sociedad que sueña y que cuida de su devenir colectivo no puede dejar de preocuparse por el bienestar de sus docentes; de promover el reclutamiento de aquellos a quienes confía su destino entre los mejores de cada generación, y de velar por el avance continuo de sus conocimientos y competencias.

Vale la pena terminar esta sección recomendando la lectura del capítulo titulado “Los profesores en la búsqueda de nuevas perspectivas”, del Informe Delors (UNESCO, 1996). *e*



El aprendizaje a lo largo de la vida es, en gran medida, también con la vida.

© UNESCO/Dominique Roger



El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual

Álvaro Marchesi

Catedrático de Psicología Educativa, España.



LOS VALORES en acción

El análisis de los términos “valor” y “educar” remite a algo más fundamental: al significado de la vida humana en una sociedad determinada y a las prácticas organizadas para transmitir a las nuevas generaciones los instrumentos que les permitan conseguir una existencia feliz. Por ello, la educación no es un asunto trivial, no puede centrarse sólo en los conocimientos que deben ser transmitidos, ni valen sólo buenos técnicos especializados para asegurar esos objetivos. Exige reflexionar sobre la existencia humana, la sociedad, las relaciones entre las personas y los graves

problemas que aparecen en ella: desigualdad, segregación, falta de recursos, abandono, violencia, desinterés de las familias o desánimo de los profesores.

La reflexión sobre los valores en educación conecta de forma inmediata con el concepto de equidad y obliga a responder a determinadas interrogantes: ¿qué bienes deben distribuirse de forma igualitaria?, ¿qué desigualdades pueden considerarse injustas? ¿qué resultados educativos dependen total o parcialmente de la sociedad y cuáles de la disposición personal del sujeto? Las respuestas a estas cuestiones dependen de los principios de justicia que se acepten. Las teorías actuales pretenden superar los modelos meritocráticos, que defienden la igualdad de oportunidades para todos pero aceptan las desigualdades que después se produzcan, y ofrecen una visión más completa y matizada del concepto de equidad. Rawls¹, en su obra decisiva sobre la justicia, ha aplicado el principio de la diferencia a la educación y ha aceptado determinadas desigualdades si las acciones posteriores de los más educados benefician las expectativas futuras de los más desfavorecidos. Desde su planteamiento, la cooperación social, la equidad democrática, debe compensar los errores que derivan de la insuficiente igualdad de oportunidades. Por su parte, los comunitaristas (MacIntyre, 1981²) se oponen a los principios liberales y universales y defienden la construcción social de los valores y, en consecuencia, un aparente relativismo moral. Sus continuadores destacan la importancia de las emociones en las decisiones morales (Noddings³) o la necesidad de tener en cuenta la comprensión de las situaciones sociales (Taylor⁴) y no sólo, ni principalmente, la construcción cognitiva de los valores morales establecidos, al estilo de los estadios de Kohlberg. A su vez, las teorías de la responsabilidad van a diferenciar las situaciones de las que las personas no son directamente responsables de aquellas otras que están bajo control del sujeto.

¹ J. Rawls (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.

² A. C. MacIntyre (1981). *After virtue*. Notre Dame, Ind. University of Notre Dame University Press.

³ N. Noddings (1984). *Caring: A feminist approach to ethics*. Berkeley: University of California Press.

⁴ C. Taylor (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

De los diferentes principios formulados existen algunos que tienen una mayor fuerza en el ámbito educativo. Los siete a continuación son los que considero, desde mis propias creencias, más determinantes:

1. Compromiso con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo.
2. Compromiso con los alumnos desfavorecidos y contribución de las personas más educadas.
3. Respeto y reconocimiento de las culturas minoritarias.
4. Compromiso con el conocimiento.
5. Compromiso con la convivencia y con el desarrollo afectivo de los alumnos.
6. Compromiso con los valores.
7. Compromiso con los profesores.

Estos principios no deben ser una mera declaración de intenciones, sino que han de orientar la acción educativa para el adecuado desarrollo de los mismos. Deben ser considerados, por tanto, como “valores en acción”. Son compromisos que afectan a los responsables educativos, a las escuelas, a los maestros y a aquellas personas o grupos sociales que han alcanzado una posición ventajosa en la sociedad. Por ello, el desarrollo siguiente incluye propuestas concretas de cambio.

COMPROMISO con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo

Es difícil, por no decir imposible, que pueda existir un sistema educativo justo en una sociedad profundamente desigual. Y aunque no se afirme tajantemente, como sostienen las teorías clásicas de la reproducción, que la educación tiene la función de reproducir las desigualdades sociales, la influencia del contexto sociocultural en el funcionamiento de las escuelas y en los resultados de los alumnos está ampliamente comprobada.

Las desigualdades en Latinoamérica son lacerantes, ya que el continente ocupa un trágico primer lugar en este indicador. Los datos del coeficiente de Gini (ver Cuadro 1) indican que todos los países latinoamericanos incluidos en el Informe sobre Desarrollo Humano 2004 del PNUD están situados a partir del puesto 91 entre los 128 estudiados.

Cuadro 1. Coeficiente de Gini*

(PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004. Grupo Mundi-Prensa)

1. Hungría	24,4
2. Dinamarca	24,7
(...)	
91. Ecuador	43,7
92. Uruguay	44,6
93. China	44,7
94. El Salvador	53,2
95. Bolivia	44,7
96. Rusia	45,6
97. Filipinas	46,1
98. Costa Rica	46,5
99. República Dominicana	47,4
100. Guatemala	48,3
101. Venezuela	49,1
102. Malasia	49,2
103. Argentina	52,2
104. México	54,6
105. Honduras	55,0
106. Nicaragua	55,1
107. Paraguay	56,8
108. Chile	57,1
109. Brasil	57,6
(...)	
127. Leshoto	63,2
128. Namibia	70,7

* El coeficiente de Gini mide la desigualdad a lo largo de toda la distribución de los ingresos o consumo. Un valor de 0 representa la igualdad perfecta y un valor de 100, la desigualdad absoluta.



Esta desigual distribución de la riqueza afecta, no cabe duda, a las posibilidades de acceso a los estudios por parte de la población y a la movilidad social existente. Existe una clara relación en América Latina entre origen social, años de estudio y posibilidad de movilidad social. Un estudio realizado en Venezuela hace ya una década (CEPAL, 1994⁵) puso de manifiesto que el estrato social del hogar, fuertemente influido por los años de estudio alcanzados por los padres, está muy correlacionado con el número de años de estudio que alcanzan los hijos. De acuerdo con los datos obtenidos, los jóvenes cuyos padres tuvieron entre tres y cinco años de escolaridad tienen una probabilidad del 33,3% de alcanzar 10 y 12 años de estudio, porcentaje que llega al 76,3% cuando los padres tuvieron entre 10 y 12 años de escolarización.

Estas diferencias sociales quedan de manifiesto también entre las escuelas públicas y las privadas y, de otra forma, entre las posibilidades de acceso a la educación en las zonas urbanas y las zonas rurales. Los recursos y materiales disponibles en unas y en otras, el tiempo escolar de los alumnos, las condiciones de trabajo de los profesores e incluso la exigencia en el aprendizaje son desiguales. Si a ello se le une que la participación y la dedicación de las familias, en la mayor parte de los casos, es diferente y que las expectativas sobre las posibilidades de estudio de los hijos son claramente desiguales, es fácilmente predecible que los años escolares de los alumnos y los resultados que obtengan en sus estudios sean profundamente distintos, lo que perpetúa el círculo de la desigualdad: bajos ingresos

familiares, bajo nivel de estudio de los hijos, bajo nivel de ingresos de los hijos.

En este panorama desolador hay que reconocer que, en la última década, se han desarrollado en Latinoamérica iniciativas esperanzadoras: la ampliación enorme de la escolarización, las mejoras en la organización y en la gestión, los cambios en el currículo, el impulso a la formación de los profesores, y la creciente conciencia de la sociedad de la importancia de

la educación para las futuras generaciones. Sin embargo, falta todavía un esfuerzo del conjunto de la sociedad que permita reducir la distancia, cada vez mayor, entre sus sistemas educativos y los de aquellos países más desarrollados.

No hay, por tanto, en el continente, igualdad en los resultados, en los procesos educativos, en el acceso a la enseñanza, ni suficientes oportunidades para que todos los alumnos puedan estudiar durante al menos 10 años. Ante esta realidad trágica es preciso realizar propuestas viables que contribuyan a elevar el nivel de equidad educativa. Las cuatro siguientes me parecen las más importantes:

1. Garantizar que todos los alumnos tengan 12 años de escolaridad, desde los cuatro a los dieciséis años. No existe objetivo más importante en un país que extender la educación durante esas edades. Para lograr este objetivo es necesario actuar en una doble dirección: por una parte, construir escuelas suficientes, para lo que hace falta más inversión en educación; por otra, evitar que los alumnos abandonen sus estudios por falta de recursos familiares o porque no encuentran sentido al tiempo que dedican a ir a la escuela. En este último punto, los programas del tipo bolsa-escuela, la participación de las familias, la dedicación de los maestros y una enseñanza atractiva y motivadora son estrategias imprescindibles.

2. Asegurar que todos los alumnos estén, al menos, cinco horas diarias en la escuela en la educación primaria. El tiempo de estudio es una de las condiciones importantes para mejorar los resultados de los alumnos. La diferencia temporal entre unas y otras escuelas es una de las causas de las desigualdades entre los alumnos. Las diferencias aparecen, además, no sólo en el tiempo de estudio, sino en la organización de ese tiempo y en las ofertas educativas complementarias al término del horario académico. Las escuelas con horario integrado, con un solo turno de alumnos, ofrecen una enseñanza más ventajosa que aquellas que deben dividir su tiempo entre dos o incluso tres colectivos de alumnos. Las dificultades de progresar en esta dirección son enormes, no sólo por las construcciones escolares necesarias, sino por su implicación en las retribuciones de los profesores.

3. Conseguir una oferta educativa similar en todas las escuelas. El logro de este objetivo conduciría, sin duda, a mejorar la educación, pero también a reducir los desfases que deben enfrentar los alumnos escolarizados en la escuela pública cuando han de competir en el ingreso en la universidad con aquellos que han estudiado en una escuela privada. El diseño de programas educativos adecuados, la mejora de la supervisión escolar, el seguimiento de los alumnos con mayor riesgo de abandono y la formación permanente de los profesores son algunas de las iniciativas que contribuirían a la consecución de este objetivo.



© UNESCO/A. Camacho Urriaga

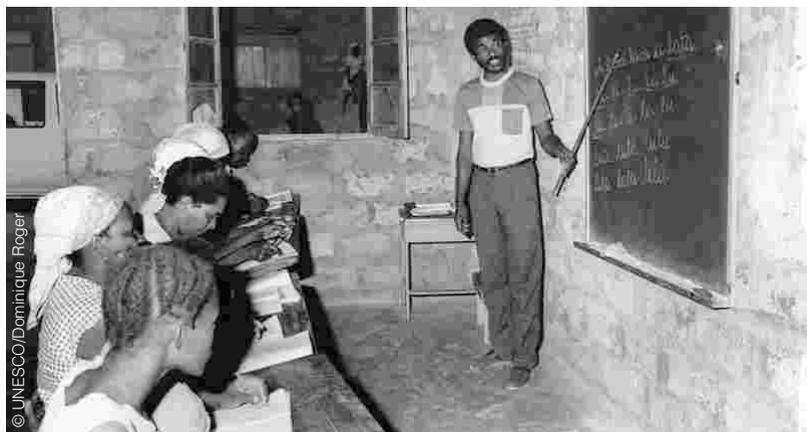
⁵ CEPAL (1994). *Panorama social de América Latina* (LC/G. 1844). Noviembre. Santiago de Chile.

4. Cuidar la formación, la selección, las condiciones laborales y el desempeño profesional de los maestros. Estos objetivos no se apuntan aquí desde la reflexión sobre los problemas de la profesión docente en Latinoamérica, sino desde el análisis de la equidad educativa. Es justo que todos los alumnos reciban una enseñanza similar, sea cual sea la escuela en la que estén escolarizados. Y para ello es preciso que tengan profesores con un nivel parecido de formación, con tiempo disponible para su formación y con una jornada laboral que, por su extensión, no les impida preparar sus clases, diseñar métodos de enseñanza motivadores, seguir los ritmos de aprendizaje de todos sus alumnos y preocuparse por cada uno.

COMPROMISO CON LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS y la contribución de las personas más educadas

La distribución equitativa de los bienes educativos supone, como he apuntado anteriormente, tratar de forma desigual a los desiguales, lo que exigiría un apoyo suplementario a las escuelas que escolarizan a los alumnos con mayor riesgo de fracaso o de abandono prematuro. Existe un amplio acuerdo sobre la importancia de las políticas compensadoras en educación, por lo que no es necesario detenerse en sus razones. En donde hay un mayor desacuerdo es en su concreción: preferencia en el apoyo a los alumnos, a las escuelas, a sus profesores, a las familias o a la zona en la que viven. No cabe duda de que la intervención en todos estos niveles contribuye de manera más efectiva a mejorar la situación educativa de los alumnos, pero también hay que reconocer que exige un mayor esfuerzo presupuestario, una mayor coordinación de las instituciones responsables y una acción a largo plazo. Si se aseguran estas condiciones, la política integral de compensación de las desigualdades tiene una mayor probabilidad de ser eficaz.

Entre todas las iniciativas posibles he seleccionado tres que, por estar orientadas al ámbito escolar, pueden ser más viables. **La primera** tiene que ver con la distribución de los recursos. Frente a la opción liberal de que las buenas escuelas, de acuerdo con los resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas externas, tendrán más recursos al incrementar su demanda, la alternativa equitativa que aquí se formula defiende que son las escuelas en situación de desventaja las que han de recibir un apoyo económico mayor. Este incremento presupuestario debe realizarse con dos condiciones: la existencia de un proyecto de la escuela acordado con los responsables educativos y la evaluación de sus resultados. **La segunda** iniciativa se refiere a la prioridad de estas escuelas en la obtención de recursos, como dotación de bibliotecas o computadores, y en la participación en programas innovadores. **La tercera** iniciativa afecta a las condiciones de trabajo de los profesores. Su tiempo de dedicación en la escuela debería reorganizarse para reforzar las funciones de apoyo y el seguimiento de los alumnos, así como la atención a las familias.



© UNESCO/Dominique Rogier

Son las escuelas en situación de desventaja las que han de recibir un apoyo económico mayor.

Las relaciones afectivas y sociales que establecen los profesores con sus alumnos forman parte también de la política compensadora. La preocupación especial por los alumnos con mayores dificultades en la escuela, la comunicación de expectativas positivas, la protección de su autoestima y de sus valores personales y culturales, y el apoyo a su integración social refleja el compromiso activo de los profesores por cuidar de forma más completa y continuada a aquellos con mayores riesgos en la escuela. La compensación de las desigualdades no es sólo responsabilidad de la administración educativa, ni de las escuelas concretas, sino asimismo de cada profesor, que puede también desarrollar de esta forma su compromiso con la justicia.

Estas propuestas no deben olvidar que su finalidad última es conseguir que todos los alumnos tengan un rendimiento escolar positivo. Por ello, deben orientarse prioritariamente a evitar que los alumnos se retrasen en sus aprendizajes o a que recuperen el ritmo perdido. Establecer un umbral mínimo de resultados para los alumnos de cada escuela es un buen indicador de la equidad escolar y puede servir para redoblar el esfuerzo colectivo.

Una última reflexión en el marco del principio de la actividad compensadora. ¿Cómo conseguir que el sistema educativo se beneficie de la colaboración de las personas mejor preparadas? ¿Es posible desarrollar alguna iniciativa que lleve a la práctica este planteamiento? En una reunión de la OEI celebrada hace unos meses en Cancún (México), señalé que era necesario movilizar a la sociedad en favor de la educación. Y entre otras sugerencias destacué la posibilidad de incorporar una materia optativa de apoyo a la actividad escolar en todas las titulaciones universitarias. Mi reflexión se iniciaba destacando el enorme potencial de los alumnos universitarios por su juventud y por su formación, y las ventajas de emplear ese potencial para fortalecer el sistema educativo, como una opción voluntaria y sin interferir en la directa responsabilidad de los maestros en la acción docente. La solución que apunté fue la de incorporar una materia optativa en los planes de estudios universitarios de carácter práctico, de trabajo directo en las escuelas para colaborar con los maestros. Los alumnos que la eligiesen tendrían que realizar los créditos u horas establecidos en una escuela determinada en las funciones que se hubieran acordado: colaboración con los maestros en el seguimiento de los alumnos con más dificultades, en actividades extraescolares, en la dinamización de talleres (música, dibujo, periódicos, medios audiovisuales), en la utilización del computador, en la alfabetización de personas adultas, etc.

RESPECTO Y RECONOCIMIENTO de las culturas minoritarias

Hasta ahora se ha hecho mención de los valores como si fueran algo racional, objetivo y universal, que sólo hubiera que descubrir o formular para educar en ellos a todos los alumnos. Aunque en un apartado posterior me referiré al tema de los valores en la educación, no es ocioso plantear ya aquí lo que es en muchos países una cuestión de indudable trascendencia: la pluralidad y disparidad de valores en la sociedad, incrementada por la presencia de nuevas culturas y ciudadanos.

Al margen de la discusión sobre los valores dominantes en una sociedad, si es que fuera posible hablar de esta manera, lo cierto es que hay otros colectivos sociales que no los comparten. La cultura de los pueblos indígenas en determinadas sociedades latinoamericanas es expresión de



© UNESCO/Brendan O.



© UNESCO/Luis Mirica

esta afirmación. La presencia de la cultura y de los valores del Oriente en la civilización occidental es otro ejemplo. La movilidad de los ciudadanos de unos países a otros en búsqueda de mejores condiciones de vida, el fenómeno creciente de la inmigración, está obligando a una reflexión más profunda sobre las relaciones entre las culturas y sobre los valores que unas y otras admiten.

Los currículos y los textos educativos hablan con frecuencia de una educación multicultural o incluso intercultural, en la que la historia, las creencias, las normas y los valores de las culturas minoritarias sean tenidos en cuenta y sean objeto de estudio por parte de todos los alumnos. El objetivo principal de estas propuestas es el reconocimiento del pluralismo cultural existente y la erradicación de cualquier forma de racismo o de xenofobia en las escuelas y en los alumnos. Sin embargo, junto a estos planteamientos loables existen otros mensajes sociales que entran en contradicción con ellos: las culturas diferentes son un problema porque pueden poner en cuestión los valores de la mayoría de la población, porque complican la acción educativa y porque, se afirma en ocasiones, distorsionan gravemente el progreso escolar de los alumnos autóctonos. Los otros, las minorías, los inmigrantes, vienen de fuera, pueden crear problemas laborales o sociales, y hay que regular y controlar a los que llegan y quieren quedarse.

La educación multicultural, en la mayoría de los países, no ha traspasado los límites de la subordinación de unas culturas minoritarias a aquella otra mayoritaria en torno a la cual se ha organizado la sociedad y el Estado. Más complicada aún es la situación en la que los valores de la minoría son los que marcan las reglas de la sociedad y a ellos deben subordinarse los valores y las costumbres de los que son mayoría en la sociedad, como es el caso de los pueblos indígenas en algunos países latinoamericanos. No existe diálogo y comunicación entre diferentes subculturas en la búsqueda de valores compartidos o en la aceptación de los valores de los otros, sino más bien, en el mejor de los casos, unos valores dominantes entre los que se incluyen el respeto y la tolerancia hacia aquellos que no los comparten. En muchas situaciones, el significado de “tolerar” está más próximo a su primera acepción en el diccionario de uso del español de María Moliner, “no oponerse quien tiene poder y autoridad para ello a cierta cosa”, que a su significado referido a “cualidad o actitud del que respeta y consiente las actitudes ajenas”.

Pero, ¿hasta dónde debe llegar el respeto y el consentimiento de los comportamientos ajenos que no se ajustan a los mayoritarios en una sociedad determinada? ¿Qué actividades son permitidas y cuáles prohibidas? ¿Qué conductas son ejemplares y cuáles otras deplorables? El debate sobre el *chador* y la prohibición legal en Francia de llevar en la escuela signos visibles de las opciones religiosas personales es un buen ejemplo de una forma concreta de resolver esta contradicción. Desde mi punto de vista, una forma equivocada de resolverlo.

El hecho religioso, pienso, y con él sus implicaciones históricas, sociales, culturales y personales, no tiene que quedar reducido a la esfera privada, y prohibido por tanto como expresión de una forma cultural contraria a los valores laicos del modelo republicano francés, sino que debe de formar parte del currículo escolar para su conocimiento y discusión. No me refiero a la educación religiosa desde una visión confesional, sino a la enseñanza de las religiones desde una aproximación sociológica y científica y, por tanto, común para todos sus alumnos, sean cuales sean sus creencias religiosas personales. La reflexión colectiva en la escuela sobre el valor del *chador*, así como del valor que otras concepciones religiosas atribuyen a determinados ritos y creencias relativos a la alimentación, al vestido o al sacrificio, tiene el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender su significado y a aceptarlo o rechazarlo de acuerdo con las convicciones que van construyendo a lo largo de su escolarización. En el debate y en la reflexión y, si fuera necesario, en la negociación posterior entre profesores y alumnos, es donde se articula mejor el conocimiento mutuo, las normas de convivencia y la educación moral. La prohibición poco ayuda en este proceso y más bien restringe las posibilidades educativas que el encuentro entre diferentes culturas puede suscitar.

COMPROMISO con el conocimiento

La ampliación del conocimiento de los alumnos es el objetivo más importante que habitualmente se atribuye a las escuelas. No cabe duda que es una noble y necesaria tarea a la que merece la pena dedicar esfuerzo y que va a tener una importante repercusión en el desarrollo de la sociedad

Hay que cambiar, o al menos adaptar, no sólo los objetivos básicos de la enseñanza, sino también los métodos pedagógicos.

y en la formación de la personas. Sin embargo, las exigencias de aprendizaje son tan amplias que existe el riesgo de que los contenidos de la enseñanza se amplíen de forma ilimitada. Las consecuencias pueden ser unos programas sobrecargados, un tiempo escaso para la reflexión y pocas opciones para relacionar unas materias con otras. Hay que optar por la profundidad y la interrelación de los conocimientos, lo cual exige limitación de los contenidos, frente a su extensión desmesurada, la separación y la superficialidad.

Hay que cambiar, o al menos adaptar, no sólo los objetivos básicos de la enseñanza, sino también los métodos pedagógicos. Hace falta diseñar una enseñanza atractiva, conectada con la vida, planificada con rigor, pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos. Existen muchas iniciativas para conseguir este tipo de enseñanza. No puedo, lógicamente, dado el alcance de este texto, hacer referencia a ellas. Destacaré, sin embargo, una que me parece especialmente transformadora: la lectura. Algún lector se quedará sorprendido de que no incluya la incorporación del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No me cabe ninguna duda que también es importante y no puedo menos que valorar aquellas iniciativas que pretenden generalizar su uso en todas las escuelas, especialmente en aquellas cuyos alumnos no disponen de él en su hogar. Pero si tuviera que elegir una iniciativa por encima de las demás, la generalización de la lectura sería mi preferida.

UNA HORA DIARIA de lectura⁶

La reflexión sobre el papel de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en el siglo XXI no debe hacerse al margen de la sociedad en la que vivimos. Si siempre ha sido importante leer, hoy lo es aún más por las posibilidades que ofrece ante los riesgos del mundo actual. Frente al riesgo del dominio de la imagen, frente al riesgo del aislamiento y frente al riesgo de la superficialidad, la lectura es un potente antídoto.

Existe la curiosa paradoja de que la mayoría de los responsables del currículo defienden en público la importancia del desarrollo de capacidades básicas en nuestros alumnos y se olvidan de ellas, en detrimento de una ampliación constante de los contenidos, cuando han de diseñarlo. Sin

embargo, la adecuación de los contenidos al desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y la opción por la comprensión y la profundidad frente a la superficialidad en el aprendizaje es una de las exigencias de un currículo pensado para conseguir una formación satisfactoria y equilibrada de todos los alumnos. No es la única exigencia. Es necesario, al mismo tiempo, conectar con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses. Y es en este contexto en el que se sitúa con derecho propio la lectura y en el que hago la propuesta de incluir una hora de lectura en la mayoría de las áreas o materias que constituyen el currículo en la educación primaria y secundaria.

La lectura diaria de los alumnos se convierte en una actividad que potencia las capacidades principales que la educación debe desarrollar en todos los alumnos. Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones. La lectura tiene un enorme poder de fascinación. El aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito. La educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias.

Para conseguir esos objetivos hace falta que la escuela se implique activamente en esta tarea. Es preciso que los alumnos se enfrenten con textos significativos, que encuentren modelos adultos amantes de la lectura, que perciban que leer es la tarea privilegiada de la escuela. La lectura ha de ser una actividad cuidada y valorada por todos, con tiempos específicos diarios, en los que se combine la tranquilidad y el disfrute junto con el estímulo y la exigencia.

La propuesta que realizo es establecer una hora de lectura diaria incorporada en las diferentes áreas o materias del currículo. No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean durante la hora de lengua y literatura, lo que ya sería un logro importante. La sugerencia va más allá y plantea que la mayoría de las materias curriculares dispongan de una hora más que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos,

⁶ Esta propuesta fue planteada en el seminario organizado por ANELE en Madrid en noviembre de 2004 y fue publicada en las actas del mismo.

científicos... Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseña la asignatura correspondiente y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establecen. La necesidad de que un porcentaje del horario semanal en algunas materias se dedique a la lectura va a exigir un cambio importante en

la forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y or-



ganizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, que se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos.

Además de las razones expuestas, la consideración de la lectura como una estrategia metodológica preferente abre el camino a la perspectiva narrativa en la enseñanza. Jerome Bruner⁷ ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales y personales, sino también en las lógico-científicas. La forma narrativa otorga cohesión a nuestras vidas y a nuestra cultura. No es difícil entender la historia de los pueblos y de las ideas, los cuentos y los relatos populares desde el discurso narrativo. Pero también las ciencias de la naturaleza pueden tener una estructura narrativa si se conciben como una historia de seres humanos que superan las ideas anteriores y descubren nuevas explicaciones. La narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro. Una enseñanza con una estructura narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés. Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas.

Ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros.

ESCUELAS como comunidades de lectores

Hasta ahora he reflexionado sobre la importancia de la lectura para la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las materias del currículo. Pero sería, a pesar de su atrevimiento, un objetivo limitado. El aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, el aprendizaje de la lectura no debería ser una tarea exclusiva de los profesores dentro del marco escolar. La escuela debería convertirse en un espacio de aprendizaje para todos los que, de una u otra forma, participan en ella: profesores, alumnos y padres. El objetivo de conseguir que los centros docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje y, de forma más específica, en comunidades de lectores, marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa.

Para conseguir este objetivo haría falta que la escuela valore la importancia de ayudar a los padres a que sean lectores con sus hijos. Colaborar con los padres para que dediquen 15 minutos diarios a leer con sus hijos cuando estén escolarizados en las etapas de educación infantil y primaria supondría un cambio fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también en el de los padres y en sus relaciones mutuas. Hace falta que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura y que consideren que la lectura es una estrategia primordial en el aprendizaje.

⁷ J. Bruner (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor.



La consecución de estos objetivos exige un cambio en las actitudes de los profesores, en su formación, en la distribución del tiempo escolar, en el propio tiempo de los docentes, en los recursos disponibles, en la organización de los espacios y de las aulas y en el papel de las bibliotecas de aula y de centro. La lectura es un objetivo primordial en la educación, pero debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos.

COMPROMISO **con la convivencia y** **con el desarrollo afectivo**

Vivimos en una sociedad exigente y competitiva, en la que se exaltan los valores individuales en detrimento de los sociales y colectivos. Además, las familias y los grupos sociales tienden a relacionarse en función de su estatus social y cultural y olvidan, evitan o marginan a aquellos otros que no comparten sus normas o sus reglas de distinción. La presencia de nuevas culturas debido al incremento constante de la emigración puede abrir posibilidades de encuentro o separar más a unos de los otros.

La dinámica laboral poco ayuda a establecer relaciones entre la familia y la escuela o entre la escuela y otros sectores sociales. Las necesarias políticas educativas se reducen, la mayor parte de las veces, a políticas escolares, limitadas a la labor que los profesores pueden hacer con sus alumnos

en las horas lectivas. La separación, la falta de tiempo y el desencuentro son características normales de la vida social, especialmente en los núcleos urbanos.

Frente a estos problemas, la escuela puede convertirse en la opción más valiosa para corregir esta situación. La escuela ha de ser lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos; espacio compartido de socialización, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos; institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Sin embargo, como he apuntado anteriormente, existe una tendencia en determinados sectores sociales a preferir escuelas homogéneas a escuelas heterogéneas, y a preferir la selección a la integración. Una situación paradigmática de este conflicto son los debates que aparecen cuando los sistemas educativos pretenden integrar en las escuelas ordinarias a los alumnos con discapacidad.

Junto con la convivencia entre los diferentes grupos de alumnos, hay que destacar como un objetivo importante de la escolarización el desarrollo de la vida afectiva de los alumnos. En él se asienta, por una parte, su capacidad para las relaciones sociales, la amistad y el cariño. Por otra, su serenidad para la búsqueda de nuevos aprendizajes y su sensibilidad para comprometerse en la ayuda a los otros. En ocasiones, la preocupación de los profesores por el equilibrio afectivo de los alumnos sólo se produce cuando perciben que está entorpeciendo su dedicación al estudio. Pero la educación afectiva debe ser un objetivo en sí mismo, que ha de incluirse en el proyecto educativo de los centros y en la acción pedagógica de los profesores, ya que apunta a uno de los componentes principales de la felicidad del ser humano.

Las investigaciones recientes sobre el cerebro emocional⁸ han confirmado las relaciones entre las emociones y las habilidades cognitivas generales del alumno, algo que, por otra parte, los maestros ya constataban en su acción pedagógica. La competencia emocional incluye el autocontrol, la compasión, la capacidad de resolver conflictos, la sensibilidad hacia los otros y la cooperación. El cerebro emocional de los humanos les permite tomar conciencia del valor de la información recibida, lo que dota de significado emocional a las relaciones con los objetos y con las personas.

La sensibilidad y el desarrollo afectivo de las personas encuentran sus raíces más sólidas en las experiencias tempranas de los niños, en el clima de confianza y de afecto que viven con sus padres, capaz de transmitirles una seguridad emocional básica sustentadora de futuros intercambios afectivos. El contexto familiar es, en consecuencia, el núcleo inicial más poderoso para el desarrollo afectivo. No es extraño, por ello, que en muchas

⁸ Merece la pena leer el libro de J. LeDoux (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta (edición original en 1996).

ocasiones se considere a la escuela sólo relativamente concernida con la esfera emocional de los alumnos y se atribuya a los padres una responsabilidad casi total en el cuidado de las experiencias de los niños en este ámbito. Sin negar el crucial papel de los padres, especialmente en las primeras edades, ha de aceptarse igualmente que los alumnos configuran en su tiempo escolar gran parte de sus relaciones afectivas con los otros, del conocimiento de sí mismos y de su autovaloración.

El profesor ha de ser consciente de que también en las relaciones que se establecen en su aula se está creando un mundo de relaciones y de afectos. Y que él mismo es un punto de referencia afectivo importante para cada uno de sus alumnos. Su manera de comunicarse, de organizar el trabajo en la clase, de atender y evaluar a sus alumnos va a tener una indudable repercusión en ellos. Pero, además, el profesor puede favorecer la autoestima de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores problemas de aprendizaje. Para ello debe propiciar experiencias de éxito de estos alumnos que rompan el círculo negativo de incapacidad-fracaso-inseguridad-baja autoestima-abandono de las tareas escolares. Con esta finalidad ha de presentar a estos alumnos tareas que puedan resolver y que les permitan vivir experiencias de éxito escolar. De esta forma se mejorará la autoestima de los alumnos y las relaciones con los compañeros y tendrá más sentido el esfuerzo y la cooperación con los otros. El cuidado de la dimensión afectiva de los alumnos no sólo contribuye a su desarrollo personal, sino que favorece su compromiso con el aprendizaje y aporta también, como a continuación se comentará, un sustrato necesario para el desarrollo moral.



Integrar en la educación en valores los tres grandes ámbitos en los que se desenvuelve: el mundo afectivo y social, la reflexión compartida y la acción.



COMPROMISO con los valores

Aunque los códigos morales de diferentes tradiciones culturales no son similares⁹, existe un amplio acuerdo en las sociedades occidentales sobre los elementos fundamentales que configuran el comportamiento ético, la libertad de las personas, la tolerancia, el respeto mutuo, el cumplimiento de los valores cívicos y sociales, las actitudes solidarias y la responsabilidad. La educación moral, sin embargo, no puede plantearse separada y desgajada de las otras esferas del desarrollo humano. La educación moral debe formularse y vivirse en las relaciones con el otro y debe consolidarse por el conocimiento de los principios que mejor regulan el comportamiento de las personas. La educación moral ha de orientarse principalmente hacia la acción, pero debe apoyarse en el afecto, la empatía y la reflexión.

En muchas ocasiones, sin embargo, la educación en valores se ha reducido a clases sobre la moral, la ética o las buenas costumbres, olvidando su dimensión afectiva y de comportamiento. La teoría implícita que sustenta este planteamiento es que la esfera de la moralidad se circunscribe a su conocimiento, como la forma tradicional de enseñar las matemáticas, la lengua o la física. Hace falta, por el contrario, integrar en la educación en valores los tres grandes ámbitos en los que se desenvuelve: el mundo afectivo y social, la reflexión compartida y la acción.

⁹ Puede consultarse a este respecto el libro de Elliot Turiel (2002) *The Culture of Morality. Social Development, Contexto and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

Determinadas emociones tienen una especial relevancia en el comportamiento moral. La empatía es una de ellas. Conectada con la confianza de las personas en sí mismas y en los otros, la empatía supone “sentir dentro de” más que “sentir con” o “com-padecer”¹⁰. En este sentimiento se encuentra la base de la sensibilidad hacia los otros, hacia sus problemas y su sufrimiento. La empatía favorece el altruismo y la conducta prosocial y está también presente en las actitudes a favor de una mayor justicia e igualdad entre los seres humanos. La confianza en uno mismo se configura a partir de experiencias de éxito, y esa confianza en sí mismo sustenta a su vez la sensibilidad hacia los otros. No es extraño por ello encontrar en algunas investigaciones¹¹ que los alumnos que maltratan en la escuela o que son maltratados manifiestan una peor relación con sus padres y obtienen peores resultados escolares que aquellos alumnos que no tienen o no sufren estos comportamientos. El mundo afectivo, social y académico de estos alumnos está profundamente imbricado, sin que se pueda establecer en dónde está el origen de estos problemas. La historia afectiva de las personas, con los otros y consigo mismas, explica por tanto una buena parte de su comportamiento cívico y social. La moralidad se construye a partir de la experiencia social.

El énfasis en la experiencia vital y autobiográfica no debe olvidar la dimensión cognitiva. El razonamiento constituye el núcleo de la moralidad y facilita la reflexión autónoma sobre los dilemas y contradicciones a los que se enfrenta la acción humana en este campo. Cómo compaginar los deberes sociales con las aspiraciones personales es uno de los más permanentes. Este conocimiento es tanto más rico cuanto más basado está en la reflexión sobre sucesos próximos, en el intercambio de experiencias y en la comprensión del punto de vista de los demás. La tolerancia, el respeto y los valores sociales se aprenden conviviendo con los otros, pero también pensando juntamente con ellos y percibiendo sus visiones diferentes de la realidad y de los hechos. La construcción del juicio moral no puede hacerse al margen de los otros.

Esta defensa de las dimensiones afectiva, social y cognitiva en el desarrollo de educación moral no puede olvidar que en el proceso de construcción de los valores morales ha de existir una traducción práctica. De poco sirve el conocimiento sin el compromiso de la acción. La dificultad estriba en cómo abrir cauces en los centros docentes para que se desarrollen las conductas altruistas y prosociales y se promueva una sólida y autónoma opción moral de los alumnos.

EL DESARROLLO de la educación moral

La educación en valores de los alumnos debe tener su concreción inicial en el propio funcionamiento de la escuela; es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de los centros docentes. Es preciso crear comunidades educativas comprometidas moralmente, en las que la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles sea una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas del centro. Los criterios de admisión de alumnos, las normas que rigen el comportamiento de la comunidad educativa, las relaciones entre profesores y alumnos y la participación de todos en las normas de convivencia establecidas y en su control son algunos aspectos relevantes en los que se concreta la voluntad de crear una comunidad democrática y participativa, capaz de ofrecer un modelo de funcionamiento ajustado a los valores que se pretende sean asumidos por los alumnos.

Las escuelas inclusivas e integradoras, abiertas a todos los alumnos, en las que la marginación y la intolerancia están desterradas, son el horizonte deseable al que es justo aspirar. Creo que el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias. En este sentido, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en un colegio es una opción de valor con profundas consecuencias. Es cierto que el avance hacia las escuelas inclusivas es lento y trabajoso y en ocasiones no recibe el apoyo necesario de los poderes públicos. Sin embargo, la convivencia de todos los niños, capaces y menos capaces, aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la ayuda mutua. De nuevo la educación moral conecta con la dimensión afectiva. La empatía con los más débiles es uno de los impulsos de la acción solidaria que se ve reforzado en edades posteriores por convicciones morales más racionales.

La participación de los alumnos en la vida del centro es otro de los ejes básicos para su educación cívica y democrática. Los alumnos no son sólo actores en la construcción de sus conocimientos, sino que deben sentir que tienen algo que decir en los proyectos del centro, en sus normas de funcionamiento y en los comportamientos que se defienden o reprueban. El compromiso moral de un centro no debe ser sólo responsabilidad de los profesores, aunque son ellos quienes han de impulsarlo y canalizarlo. Los alumnos deben tener un papel activo en este proceso, de tal forma que se sientan comprometidos con él.

¹⁰ El libro de Alfredo Fierro (2000) *Sobre la felicidad* (Málaga: Ediciones Aljibe) es una interesante y atractiva reflexión sobre las condiciones para llevar una vida feliz. En él se analiza la sabiduría y el valor, la salud mental y la madurez personal, así como la dimensión ética de la felicidad. El significado de la empatía que se incluye en el texto procede de este libro.

¹¹ A. Marchesi, E.M. Pérez y R. Lucena (2002). “La comunidad educativa”. En A. Marchesi y E. Martín: *La evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una Etapa Polémica*. Madrid: Editorial SM.

En consonancia con lo que se ha apuntado anteriormente sobre la conexión entre las dimensiones afectiva y personal y la dimensión moral, es necesario que los centros y los profesores asuman que el cuidado de sus alumnos es una de sus más importantes responsabilidades. Es preciso que cuiden del desarrollo de sus alumnos, de sus experiencias de aprendizaje, de su autoestima, de su sensibilidad y creatividad. Ello supone también estar al tanto de los posibles conflictos, tensiones o desajustes que pueden aparecer a lo largo de la escolarización. Preocuparse del alumno significa ayudarle para que vaya asumiendo la responsabilidad sobre su propia vida, el cuidado de sí mismo y de los otros, el desarrollo de actitudes compasivas y solidarias, y la formación de un juicio moral autónomo, capaz de decidir de forma responsable ante los dilemas que la vida presenta. Para conseguir estos objetivos, la tutoría, la orientación educativa, la reflexión conjunta y los debates sobre las situaciones vividas por los alumnos o presentes en el ámbito social han de ocupar un lugar primordial en el funcionamiento de los centros y en la actividad de los profesores.

Finalmente, la educación moral y cívica debe completarse por medio de la acción. En ocasiones, la reflexión sobre los valores en la educación tiene el riesgo de quedarse en un ejercicio intelectual sin traducción en una acción eficaz. Sin embargo, como acabo de señalar, la discusión moral debe plantearse como orientación de la acción más que como simple deliberación o discusión teórica. El objetivo del razonamiento moral no sería tanto el descubrimiento de la "verdad", sino la formación de un carácter "virtuoso", en terminología aristotélica, que permita a los individuos tomar decisiones apropiadas y justas ante los problemas que deben hacer frente. Sin duda, la acción respetuosa, tolerante y solidaria se ejerce en los contextos sociales más próximos: en las relaciones familiares, en la escuela o en el instituto, en los tiempos de estudio y en los tiempos de ocio, y muy especialmente en las relaciones con los amigos y compañeros. Sin embargo, es preciso dar un paso más y facilitar a los alumnos el que puedan realizar actividades voluntarias de servicio a la comunidad. Los alumnos, a partir de la educación secundaria, tendrían la oportunidad de participar en proyectos socialmente útiles: ayuda a colectivos desfavorecidos, programas de salud o de cuidado del medio ambiente, apoyo a alumnos más pequeños que lo necesiten, iniciativas culturales o programas educativos. Existe un amplio número de posibilidades que cada centro debe descubrir, desarrollar y ofrecer a sus alumnos para que en horario extraescolar puedan dedicar un cierto tiempo a ellas.

Termino con una última reflexión que pone en relación la educación moral con la defensa que hice anteriormente de la lectura y de una estrategia narrativa en la enseñanza. La incorporación de modelos morales en la educación a través de cuentos, narraciones, historias y tradiciones puede contribuir a que los alumnos conozcan determinados valores y se sientan identificados con los protagonistas que los encarnan. Hace falta, por tanto, incluir estas narraciones en el tiempo escolar y seleccionarlas de manera adecuada. También la lectura o la escucha de relatos puede ayudar a conocer y a respetar los valores y las tradiciones de otras culturas.



Giovanni Cifuentes

COMPROMISO con los profesores¹²

La tarea que se espera de un profesor es algo mucho más amplio que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que inicialmente se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo. Muchos profesores no se sienten preparados ni apoyados para hacer frente a estas nuevas responsabilidades. En esta situación, cunde el desánimo y la desmoralización.

LA HISTORIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

La observación de la vida de los profesores y los estudios realizados sobre ella constatan que la historia profesional de los docentes pasa por diferentes etapas, desde una fase de descubrimiento inicial hasta otra caracterizada por la serenidad o, en algunos casos, la amargura. A lo largo de este proceso existen bifurcaciones que conducen a mantener la actividad y la ilusión o a refugiarse en la duda y en el desánimo.

Los estudios sobre la vida profesional de los profesores no acaban de concretar cuáles son los factores que conducen, en estas encrucijadas, a que unos profesores avancen por un camino u otro. Es cierto que no hay sólo dos caminos, sino una pluralidad de opciones, y que se producen innumerables progresos y retrocesos en los diferentes itinerarios vitales. Pero lo que se comprueba en la práctica es que unos profesores mantienen una actitud de búsqueda, de innovación, de colaboración y de cambio, a la que está asociada un cierto grado de satisfacción personal y profesional, y otros, por el contrario, están estancados, añorantes e insatisfechos. ¿A qué es debida esta desigual disposición?

No cabe duda que la experiencia acumulada de éxitos y fracasos juega un papel importante. También hay otros muchos factores que inciden en las actitudes básicas de los profesores: la satisfacción profesional encontrada, las condiciones de trabajo, los apoyos percibidos, el reconocimiento social detectado, el talante personal, el equilibrio afectivo, la madurez conseguida o el sentido renovado de la acción educativa están entre los más decisivos, cada uno con su influencia en cada etapa de la vida. Entre todos ellos, hay dos que me parece importante destacar ahora: la valoración de la docencia y el sentido que el profesor otorga a su actividad de enseñar.

El primer factor se refiere a la valoración de la enseñanza. No es algo fácil de concretar ni de medir. En España, con unas retribuciones económicas aceptables y con una mayoría de padres satisfechos con el trabajo de los profesores, éstos manifiestan que la sociedad no los valora. Posiblemente tengan razón y sin duda lo sienten así. ¿Qué sucede en países menos desarrollados, en los que las condiciones de trabajo son mucho más adversas? ¿Existirán otras condicionantes, como las expectativas iniciales o la comparación con lo que le sucede a la mayoría de sus conciudadanos, que influirán en su opinión? En cualquier caso, ¿qué determina el sentimiento de los docentes sobre la valoración social de su trabajo?

En este punto, de nuevo, no es posible la generalización por la influencia de diversas variables situacionales. Sin embargo, algunas dimensiones pueden ser comunes: determinadas condiciones de trabajo, la existencia de perspectivas profesionales, la oferta de programas de formación continua, el apoyo a proyectos de innovación, la existencia de criterios justos en la gestión del profesorado y la ausencia de favoritismo. Junto a ellas, la supervisión de la dedicación de los docentes y la exigencia profesional es el correlato necesario para la valoración social de los docentes. El compromiso de los responsables educativos con los docentes pasa por la existencia de iniciativas que cuiden y mejoren estas dimensiones.

La experiencia acumulada de éxitos y fracasos juega un papel importante.

¹² La mayor parte de estas ideas se encuentran en el libro *Qué Será de Nosotros, los Malos Alumnos*. Madrid. Alianza, 2004.

EL SENTIDO de la educación

El segundo factor importante, y desde mi punto de vista decisivo, es el sentido que el profesor encuentra o no encuentra en su actividad docente. La educación no es una actividad burocrática y mecánica, en la que uno puede repetir las mismas acciones sin prestar casi atención a lo que hace. Tampoco tiene una meta económica, en la que la consecución de determinados objetivos produce beneficios salariales o profesionales importantes, aunque no sería malo que algo de esto ocurriera. Al final, lo que ayuda a mantener una actitud positiva y constructiva en la siempre complicada tarea de enseñar es el valor que uno encuentra en el contacto con los alumnos, en su progreso educativo o en el logro, aún más difícil, de que algunos alumnos con dificultades, 'pasotas' u objetores activos reencuentren el camino del aprendizaje.

Algunos estudios han subrayado la idea de que la pérdida del sentido del aprendizaje en los alumnos en un factor clave para comprender por qué se están desvinculando del proceso de aprender. Esta pérdida de sentido depende, a su vez, de aspectos afectivos, de expectativas limitadas, de experiencias pasadas, de metas inalcanzables, de falta de apoyo recibido. De forma similar, la pérdida del sentido de la enseñanza en los profesores depende de múltiples factores, también relacionados con afectos, expectativas, experiencias y apoyo percibido, y explica en gran medida por qué cunde en su actividad profesional el desánimo y la falta de iniciativa.

No hay respuesta sencilla ni única a la pregunta sobre el sentido de la educación y cada profesor debe buscar las pistas que considere más adecuadas. Las ideas apuntadas en este texto pretenden abrir perspectivas que puedan servir de referente a la actividad de los profesores: despertar en todos los alumnos el deseo de saber, cuidar de su bienestar emocional y ayudarles a construir valores cívicos basados en la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Su logro en todos los alumnos es una garantía para la igualdad, para el progreso de la sociedad y para la cohesión social. La apuesta por estos objetivos constituye un proyecto suficientemente atractivo para un equipo de profesores y para cada uno de ellos de forma individual. Su concreción exige enormes dosis de decisión, de firmeza y de valores personales, especialmente cuando se pretende que estos objetivos se condigan en los alumnos con problemas escolares.

Para reflexionar sobre la educación y encontrar sentido al esfuerzo que exige, a las contradicciones que conlleva, a la incomprensión que suscita y a la escasa valoración que muchas veces se percibe, es necesario disponer de algún tiempo, de una cierta tranquilidad de ánimo y, todavía mejor, de amigos y compañeros con los que conversar. El sentido de la educación se encuentra y se reencuentra en la propia experiencia, en la conversación tranquila, en la reflexión personal sobre lo que cada uno vive y siente en la acción educadora.



Giovanni Cifuentes

La enseñanza, en la medida en que debe favorecer el desarrollo social y ético de los alumnos, implica también una acción moral. La función del maestro no se reduce a aplicar sus conocimientos para promover el aprendizaje de sus alumnos o a cumplir las normas establecidas por la administración educativa correspondiente, sino que debe ser capaz de comprender la situación de sus alumnos y ayudarles a progresar. Para ello, el maestro necesita poner en acción sus conocimientos, pero también su capacidad de relación y su sensibilidad hacia los otros. La estricta imparcialidad no debe ser el criterio último de las decisiones de los maestros, sino más bien la sabiduría práctica, la *phronesis* en lenguaje aristotélico, ya que tan injusto es tratar igual a los desiguales como tratar desigual a los iguales. Desde esta perspectiva, las decisiones morales, y también las decisiones de evaluación, implican conocimiento y aplicación de las normas, pero también sensibilidad y comprensión de las necesidades de los otros en sus particulares circunstancias. Por ello, la educación y la evaluación ponen en juego los valores de los maestros y reflejan su forma de ser y de vivir. En ello se encuentra la grandeza y el riesgo de la actividad docente. **e**

La educación y la evaluación ponen en juego los valores de los maestros y reflejan su forma de ser y de vivir.

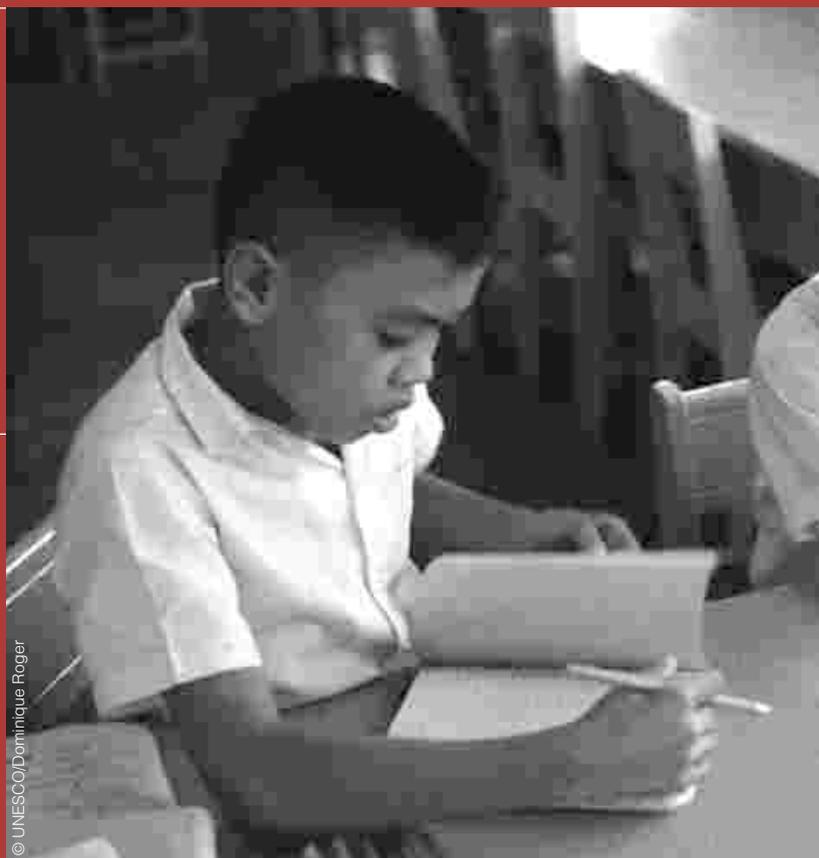


Mauricio Toro

Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza

Ricardo Hevia

Master of Arts en Educación Comparada, Chile.
Consultor de OREALC/UNESCO Santiago.



© UNESCO/Dominique Rogier

CAMBIO CULTURAL y crisis de sentido

Dado que estamos viviendo un profundo y rápido cambio cultural que afecta nuestra “manera de vivir juntos” y cuestiona, por tanto, la orientación y finalidad de las instituciones culturales que apuntan a la constitución de lo social –la escuela entre ellas–, el primer foco estratégico del PRELAC está referido a los “sentidos” de la educación.

Algunos de estos cambios culturales tienen relación con los efectos en la manera de vivir en sociedad de los fenómenos correlacionados con la globalización, la expansión de la economía de mercado y los avances tecnológicos. Todos tienen una dimensión cultural que cambia las prácticas y las representaciones de la convivencia: el mercado, por ejemplo, fomenta una “individualización” de la responsabilidad y una flexibilización del vínculo social que modifican nuestras formas de “vivir juntos”.

La individualización es uno de los cambios culturales más importantes de la actualidad. Las personas buscan más libertad para asumir riesgos y participar en la vida social, al tiempo que se desprenden de los vínculos tradicionales que las enclaustraban. En este mismo esfuerzo, sin embargo, muchas pierden la protección de una sociedad que basaba fuertemente sus relaciones en los lazos protectores de las familias extendidas. El entramado social se ha vuelto más frágil.

A raíz de las transformaciones culturales, las personas encuentran dificultades en darle inteligibilidad y sentido a su modo de vida. Reina la perplejidad y se multiplican los indicios sobre una desvinculación emocional. Esto es lo que confirma el Informe de Desarrollo Humano del PNUD de 2002, en el cual –pese al buen comportamiento de las variables socioeconómicas de Chile en los últimos años– sólo un 14% de los y las entrevistados/as afirmó que “los cambios tienen una dirección clara y se sabe a dónde van”, mientras que un tercio consideró que los cambios de la sociedad chilena no tienen destino y carecen de brújula (Lechner, 2002).

Difícilmente los ciudadanos se ven a sí mismos formando parte de un sujeto colectivo, de un “nosotros”, y muchas personas no suelen percibirse como ciudadanos libres de elegir su destino. Entre la experiencia subjetiva cotidiana y la manera de vivir juntos se abre una brecha. Los individuos no encontrarían en la democracia un “sentido común” que les ayude a vivir los cambios sociales como algo significativo para ellos y como una experiencia compartible.

La dimensión cultural de la política hace referencia a la experiencia subjetiva del “nosotros” y de nuestras capacidades para organizar las formas en que queremos convivir. Y la dimensión cultural de las políticas públicas –en este caso, de las educativas– alude a la constitución de lo social que promueve la escuela.

**Estamos viviendo
un profundo y
rápido cambio
cultural que afecta
nuestra manera
de vivir juntos.**

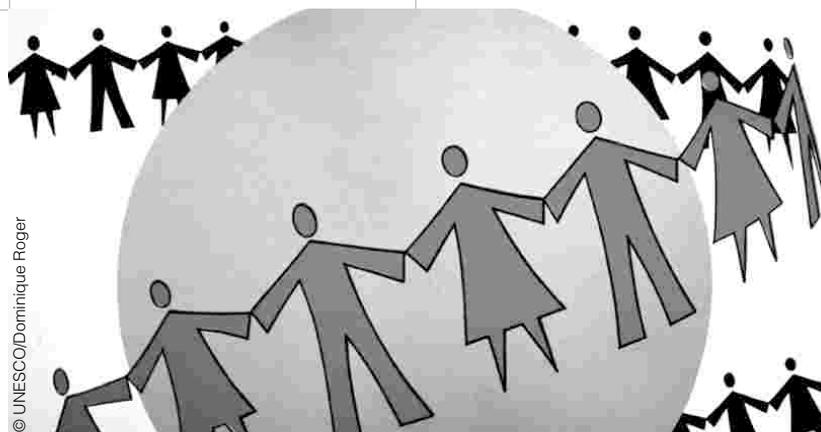


DIVERSIDAD CULTURAL: entre la fragmentación social y el pluralismo

Los cambios culturales incrementan la diversidad de actores y factores que forman la trama social. La diversidad social representa una de las grandes riquezas de nuestros países, siempre que ésta sea contenida por un orden. Sin dicho orden, la diversidad tiende a desembocar en una fragmentación, lo que el informe del PNUD (2002) constata llamándola la “diversidad disociada” de la sociedad chilena.

La racionalidad mercantil (competitividad, rentabilidad, eficiencia) va introduciendo cada día con más fuerza una dinámica inédita en nuestra convivencia social. Pocas actividades quedan al margen del mercado. La realidad social llega a ser vivenciada por muchos como una “máquina” avasalladora que expulsa a quien no sabe adaptarse. Enfrentado a esta “lógica social”, el individuo requiere de una fuerte personalidad para aprovechar las oportunidades. No todos lo logran: muchos tratan de sobrevivir a los cambios acelerados refugiándose en el ámbito privado y sintiéndose excluidos de lo social. Exclusión que no es sólo del bienestar económico y de las redes sociales, sino –y ante todo– exclusión de una “comunidad de sentidos”, que concierne más a una manera de vivir juntos que a un asunto de pobreza material.

Es que el mercado por sí solo no puede dotar de sentido a la convivencia social. El mercado no reflexiona sobre lo que significa una u otra forma de organizar la convivencia, ni genera acuerdos acerca de los principios y normas que regulan la interacción y comunicación social. Es decir, no incorpora la subjetividad de los individuos a sus mecanismos de coordinación. Por lo mismo, el buen funcionamiento del mercado no impide que estallen en la sociedad ciertas tendencias disociadoras, como la violencia entre ellas. En la actualidad, los riesgos de una sociedad fragmentada en un archipiélago de islas inconexas otorgan una nueva importancia al tema de la cohesión social. El debilitamiento de las identidades colectivas provoca sentimientos de inseguridad y pérdida que hace muy difícil integrar la diversidad social en un “nosotros” que incorpore las experiencias subjetivas de los ciudadanos.



© UNESCO/Dominique Roger

DE UNA SOCIEDAD JERARQUIZADA a una sociedad de redes

Por otra parte, el cambio cultural significa que cada día pesan menos las estructuras y los roles sociales definidos en función de ellas, al tiempo que se fortalecen los individuos y las redes que los relacionan. La sociedad está cambiando de una sociedad de roles, a una de redes (Castells); de una sociedad donde lo básico eran las estructuras, a una donde lo básico lo constituyen los sujetos (Touraine).

La sociedad de redes se contrapone a la industrial por la horizontalidad, la descentralización, la autonomía de sus partes, la versatilidad funcional y la ausencia de normas formales que restringen el funcionamiento de las organizaciones. Sus valores son la interdependencia entre las partes, la libre asociación y la adaptabilidad al cambio. Ello se traduce en la necesidad de desarrollar la habilidad para consensuar acciones y la capacidad para moverse en escenarios inciertos, haciéndose cada vez más necesario el aprendizaje constante, la gestión del riesgo y la reciprocidad basada en la confianza.

Ante la diversidad de funciones, estructuras y sistemas dentro de una sociedad, las redes constituyen una forma de coordinación que combina la independencia (organismos autónomos) y la interdependencia (cooperación interorganizacional). Ante la diversidad de las sociedades contemporáneas, aumenta la necesidad de integración, dando como resultado las redes de cooperación e intercambio, el pluralismo.



© UNESCO/Valérie Coulleron

Quando es necesario construir un “nosotros” hay que apoyar la individualización.

El concepto de red en su forma más básica está referido a un campo social constituido por relaciones entre personas, con una corriente permanente de intercambio recíproco. Los actores establecen lazos de cooperación para obtener resultados que no pueden lograr solos; de manera colectiva establecen objetivos comunes que son los que dan vida a la red, y recuperan los factores no materiales, como la confianza y la solidaridad, para establecer las condiciones de trabajo que hagan más eficiente el manejo de los recursos.

La sociedad actual se encamina a la idea de trabajar con otros o desde una red, porque se entiende que las experiencias en favor de la promoción de las relaciones de asociación generan, a su vez, la posibilidad de intercambio, de canalizar y coorganizar las iniciativas sociales.

De lo anterior es posible destacar importantes desafíos para las políticas públicas y, en particular, para las educativas. Entre ellos:

- Elaborar políticas que ayuden a la construcción de sentidos y no tanto de roles. La comunidad construida en función de sentidos se desenvuelve mejor en sociedades de redes. Cuando es necesario construir un “nosotros” hay que apoyar la “individualización”. No hay “nosotros” si no hay individuos que se puedan relacionar entre ellos.
- Elaborar políticas diversificadas, de acuerdo a las necesidades de los actores y no homogéneas, como tienden a ser ahora. Por ejemplo, es común al hablar de “pobres” y propender a asumir que son todos iguales

cuando, en realidad, la pobreza tiene múltiples rostros y dimensiones. No distinguir estas diferencias hace que las políticas sociales no lleguen a todos, pues no responden a todos de la misma manera. En el caso de las políticas educativas es muy claro que algunas son diseñadas en función de estructuras y no de las necesidades de los estudiantes, lo que no conduce a mejorar la calidad de los aprendizajes.

- Elaborar políticas que permitan a las personas responsabilizarse de sí mismas y que potencien el empoderamiento de la familia para que se traduzca en capital social.

DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA a la racionalidad práctica

La distinción que hace Habermas (1984) entre racionalidad técnica y racionalidad práctica ayuda a reflexionar sobre el sentido de las políticas educativas.

La racionalidad técnica está orientada hacia el control o dominio de la realidad; por tanto, se preocupa del rendimiento, de las tácticas y estrategias. El progreso técnico tiene que ver con lo instrumental: disponer de la realidad someténdola a un proceso de objetivación gracias a la racionalización científica. Por el contrario, la racionalidad práctica tiene relación con los valores, en el sentido de querer ampliar la comprensión de las relaciones entre las personas, por lo que se preocupa de las normas de convivencia, de la vida social, de la familia. Desde este punto de vista, la democracia es parte de su ámbito, entendida como la manera que tienen las personas de ponerse de acuerdo para convivir bajo condiciones objetivas.

Ahora bien, la pregunta por el o los sentidos de la educación está referida a cómo la escuela y las políticas educativas dan cuenta de estas dimensiones; esto es, de cómo la escuela y las políticas educativas resuelven la coexistencia entre lo instrumental y lo valórico, cómo armonizan los componentes técnicos de la educación (preocupación por los conocimientos productivos) con los prácticos; es decir, con la equidad social y, en general, con el mundo de los valores. El desafío es entender cómo estas lógicas se integran o complementan.

Bajo la racionalidad técnica, la forma de organización del trabajo que impera es el mecanismo del “mando y control”. En cualquier organización del trabajo, sea una escuela o una empresa, el superior es quien ordena lo que es preciso hacer y cómo hacerlo, y luego controla el cumplimiento de lo encomendado. El trabajador (profesor o alumno, en el caso de la escuela) obedece, pues teme las consecuencias que resultarían de no hacerlo. En último término, el “mando y control” funciona basándose en la fuerza del miedo. Además de ser un gran mecanismo de control social, el miedo es el instrumento por el cual aprendemos a desenvolvernos en instituciones jerarquizadas. La confianza, por el contrario, es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor.

La pregunta sobre el sentido de la educación debe referirse a si estamos formando a personas que aprenden a basar sus relaciones y comportamientos sociales en el miedo, o en su contrario, en la confianza. Cada día más comienza a valorarse el aprendizaje de la confianza como la emoción que debe fundar las competencias requeridas para desenvolverse con éxito en cualquier organización social. Y la escuela debe jugar un papel crucial en ello.

HACIA UNA PEDAGOGÍA de la confianza

Uno de los rasgos que caracteriza al ser humano es el reconocimiento de la vulnerabilidad que amenaza a nuestra existencia (Heidegger). Vivimos permanentemente en la incertidumbre. Sin embargo, la percepción de vulnerabilidad varía dependiendo del grado de confianza con que nos relacionamos con los demás. La confianza o la falta de ella son indicadores emocionales del grado de fragilidad con que nos percibimos. Cuando hay confianza nos sentimos más seguros, más protegidos, menos desamparados. Cuando no la hay, las amenazas aumentan y tenemos la sensación de que corremos peligro. La falta de confianza incrementa el temor. Quien desconfía habita en el miedo y siente como amenazantes las acciones de los otros.

La confianza y la falta de ella nos hablan de la manera como encaramos el futuro en función de los peligros que éste puede deparar. Definen, por tanto, nuestro modo particular de relacionarnos con el mundo y con el futuro. Desde la confianza o la desconfianza nos situamos en el mundo de una manera diferente: en un mundo más abierto y desprotegido, o en uno más hostil y amenazante. La confianza es un gran disolvente del temor e implica una apuesta, pues nada garantiza la seguridad, nada elimina las contingencias. Podemos apostar a una u otra y obtendremos resultados distintos.

Si la confianza posee el efecto de disolver el miedo, de permitirnos mirar el futuro con optimismo, de reducir la incertidumbre y disminuir la complejidad, la confianza es un requisito fundamental para actuar. El temor y la desconfianza inhiben, paralizan; la confianza nos pone en movimiento y dinamiza nuestra capacidad emprendedora.

Pero ella no es sólo un antecedente de la acción, sino que es también resultado de la misma. Ambas se retroalimentan. La confianza nos impulsa a actuar y nuestras actuaciones harán crecer o disminuir la seguridad que tenemos sobre nuestro desempeño. Del mismo modo, el nivel de desempeño de una persona afectará el nivel de confianza que tengamos sobre ella.

Todo sistema social, y por lo mismo la escuela, requiere desenvolver la confianza como condición de funcionamiento. El sistema escolar está llamado a desarrollar, tanto a nivel de sus estructuras como de su cultura organizacional, mecanismos para generar confianza en sus miembros. La escuela tiene que transformarse en un espacio que amplíe la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde la confianza sea cultivada como el valor básico donde tienen lugar los aprendizajes.

De aquí la importancia de poner en práctica en las escuelas una verdadera **pedagogía de la confianza**, que sugiere la institucionalización de ciertos mecanismos para generar este valor en los estudiantes. Entre estos mecanismos es posible destacar:



© UNESCO/Georges Malempre

- *La generación de normas de comportamiento y cooperación consensuadas.* Si los profesores estimulan la cooperación entre los estudiantes desarrollarán confianza. Por el contrario, si fomentan la competitividad provocarán diversas formas de desconfianza. Cuando las reglas del juego de la escuela son conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, las personas sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela.
- *El ejercicio de una autoridad responsable.* Una relación basada en la confianza no necesariamente es una relación entre iguales. De hecho, en la escuela no todas las personas son iguales, ni tienen el mismo poder. Entre directores, profesores y estudiantes hay una gran asimetría de poder. La experiencia muestra, sin embargo, que la diferencia entre una buena y una mala escuela radica en la forma en que el poder es ejercido: en las relaciones sustentadas en la confianza, es ejercido por la autoridad y no recurriendo a la fuerza. En este sentido, la autoridad es un poder conferido, por tanto revisable y, eventualmente, revocable. El ejercicio de otorgar y evaluar el poder es un elemento clave para generar y formar en la confianza.
- *Contratos de corresponsabilidad de aprendizaje en torno a metas.* Los contratos de aprendizaje en función de objetivos no sólo deben involucrar a cada estudiante, sino también a los profesores, directivos y ojalá a las familias, en el sentido de apoyar a que alumnos y alumnas alcancen sus metas. Estos contratos deben respetar el bagaje cultural de los estudiantes y sus propios modos de aprender, por lo que deben ser personalizados. El compromiso de los profesores no es el de “pasar materia” y entregar información, sino de generar conocimiento, que verdaderamente produce confianza y facilita moverse en el mundo.
- *Llevar adelante un proceso de socialización en valores.* La escuela no sólo debe comprometerse a dar información y entregar conocimiento, sino también a formar a sus estudiantes en valores. Los valores son los que orientan nuestras decisiones y expresan lo que verdaderamente nos importa. Un valor estandarte en el que la escuela debe formar a sus alumnos es la *solidaridad*. A diferencia del amor, que supone tener un conocimiento del otro, la solidaridad está referida a personas de las cuales

queremos hacernos cargo aunque no las conozcamos tanto. La solidaridad, así como el amor, es un gran generador de confianza. Por ella declaramos que esas otras personas nos importan y que estamos dispuestos a actuar para hacernos cargo de sus problemas. En una organización como la escuela, la solidaridad expresa el nivel de su cohesión interna.

- *La participación como valor propedéutico de la confianza.* Una escuela que cree en el valor formativo de la participación no desconfía, prejuzga ni culpa a las familias de los deficientes aprendizajes de los estudiantes, sino que las incorpora –como a los demás miembros de la comunidad educativa– a las propuestas de desarrollo institucional, y a la planificación y programación de actividades formativas.
- *Otros valores importantes de trabajar son los de la diversidad y el pluralismo.* La diversidad no debe ser vista como un problema a resolver, sino como una oportunidad para desarrollar los valores del pluralismo, la tolerancia, la inclusión y la equidad social. Mientras más pluralista sea la escuela, más éticos serán sus profesores.

En resumen, estos son los valores que nos permiten hacernos cargo de nosotros y de responsabilizarnos por el otro. Porque lo esencial en la construcción de nosotros mismos es hacernos cargo de los otros (Levinas). **e**

La solidaridad,
así como el amor,
es un gran
generador
de confianza.

© UNESCO/Peter Colies

© UNESCO/Peter Colies



© UNESCO

Educación, evolución e individuación

APROXIMACIONES A UNA INDAGACIÓN SOBRE LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN

Víctor Molina B.
Biólogo, Chile.

Si pensamos a la educación como un fenómeno de 'corta duración', aprovechando los conceptos desarrollados por F. Braudel para pensar los procesos históricos y sociales en general (Braudel 1969), probablemente la imaginaremos como un conjunto de actos en los que algunos enseñan algo destinado a que otros lo aprendan; siendo ese 'algo' un contenido específico dentro de una opción curricular también específica. El proceso estaría ocurriendo al interior de una institución llamada escuela y en el marco de una determinada política educacional implementada por un sistema educativo, etc., etc.

Caeremos, así, fácilmente en la tentación de ver a la educación como un sistema de decisiones y acciones de enseñanza que se orientan y finalmente resultan - más o menos- en innumerables actos de aprendizaje al interior de un marco organizacional y sociocultural determinado.

Sin embargo, si siquiera por un momento pensamos la educación como un fenómeno de 'larga duración', según la terminología de Braudel, la verdad es que aparece un panorama muy distinto. En su sentido más genérico, la educación aparece esta vez como un mecanismo responsable de los dos procesos principales que definen a nuestra especie *homo sapiens* en tanto tal: por un lado, su evolución como especie (filogénesis) y, por otro lado, el desarrollo individual de sus miembros (ontogénesis). Y, como veremos, ambos procesos adquieren en la especie humana una forma radical y cualitativamente nueva, en comparación con las formas que estos mismos procesos tienen en los demás seres vivos.

La educación obtiene sus sentidos más primordiales de las funciones que desempeña tanto en la evolución de la especie humana como en el desarrollo de sus individuos.

La educación es, ella misma, uno de los varios resultados novedosos emergentes a lo largo de los siete o más millones de años de evolución conducente al actual *homo sapiens*. En este sentido, es parte de una constelación de logros evolutivos fuertemente articulados entre sí. La educación es, en efecto, parte de un conjunto articulado de capacidades, en el que cada una de ellas ha llegado a ser un logro evolutivo de un alto grado de especialización adaptativa y en que, sin embargo, todas ellas son dependientes unas de otras.

Los logros evolutivos de la especie humana han sido tan novedosos y distintivos, incluyendo entre ellos una nueva y poderosa manera de transmitir estos logros, que legitiman el que uno de los más prominentes protagonistas del pensamiento biológico evolucionista (Dobzhansky, 1972, p.418) se haya permitido afirmar que “aunque muchas especies son únicas, la especie humana es la más única de todas”.

Esto hace que toda indagación sobre los sentidos de la educación deba -a mi juicio- partir del reconocimiento de la singularidad del ser humano, singularidad que no radica de ninguna manera en algún pretendido alejamiento o separación de la naturaleza sino, más bien, en el logro de una específica hipercomplejidad, como de modo tan convincente lo ha venido señalando Edgar Morin desde los años setenta (Morin 1973, 1977, 1980, 1999, 2001).

Lo que vamos a tratar de argumentar en este trabajo es, simplemente, que la educación obtiene sus sentidos más primordiales de las funciones que desempeña tanto en la evolución de la especie humana como en el desarrollo de sus individuos y, por tanto, en el logro de la fructífera tensión entre filogénesis y ontogénesis, esencial a nuestra especie. En este sentido, la argumentación que intentaremos desarrollar adhiere -con todo entusiasmo- a la tesis de que lo humano emerge de la relación triádica entre individuo, sociedad y especie, tesis que ha sido defendida por Edgar Morin en el curso de los últimos treinta años (Morin 1973, 1977, 1980, 1999, 2001) y que se hace cada vez más necesaria para avanzar en la comprensión de la específica

hipercomplejidad de los fenómenos humanos. Esto es sobretodo válido para la comprensión del fenómeno educativo.

Lo educativo ha sido tradicionalmente pensado desde la relación individuo-sociedad, con lo cual fácilmente se destaca y privilegia su dimensión transmisiva y socializadora y se refuerza una concepción sesgadamente sociocéntrica. El trabajo de las ciencias cognitivas y de las neurociencias, que ha venido avalando una mirada y una argumentación sobre lo humano que muchos convienen en llamar constructivista, ha permitido comenzar a cuestionar la estrechez de la tradición sociocéntrica y ha abierto paso a una visión más compleja e interdisciplinaria de lo educativo. Es interesante observar que esta nueva perspectiva comienza a tener su expresión en la misma argumentación sociológica, siendo las ideas desarrolladas por Alain Touraine el ejemplo más patente y extremo de ello (Touraine 1994, 1997, 2000, 2005).

El trabajo que aquí exponemos es sin duda parcial, y lo es en varios sentidos. Por ejemplo, el énfasis otorgado a la relación entre especie e individuo ha marginado de este trabajo la discusión de la problemática relativa a la sociedad y la cultura en tanto tal. Sin embargo, ésta y otras posibles parcialidades se deben al interés de enfrentar el fenómeno educativo en su sentido quizás más genérico. Creemos que esta opción intelectual es recompensada por la claridad que aporta respecto de la necesidad de complejizar nuestras ideas sobre educación a la luz de los argumentos de la ciencia y el pensamiento contemporáneos.

Sobre la base de esos argumentos, concluiremos con un cuestionamiento de dos de las principales fórmulas conceptuales que todavía sostienen a la práctica educativa tanto a nivel institucional (sistemas, políticas e instituciones escolares) como a nivel profesional (ejercicio profesional, formación de profesores). Estas dos fórmulas son: 1. aquella que define a la educación como la mera relación entre enseñanza y aprendizaje y, 2. aquella que define a la educación como meros procesos de socialización. Veremos que ambas son insostenibles al tomar en serio los argumentos desarrollados por la ciencia y el pensamiento contemporáneos.



EDUCACIÓN: mecanismo al servicio de la evolución de la especie humana

La característica más única y decisiva de la especie humana no es la cultura sino la evolución cultural; es decir, la capacidad de evolucionar por medio de la transformación y transmisión de la cultura.

Cuando en el contexto de la evolución de las especies aparece en África el *homo sapiens sapiens*, hace recién unos cien o doscientos mil años, tenemos a un gran simio dotado de un conjunto muy bien articulado de poderosas peculiaridades fruto de una historia evolutiva de, más o menos, siete millones de años.

Ahora bien, más que por algún otro rasgo específico, la especie humana se diferencia de toda otra especie animal por la forma de su proceso evolutivo. Tal como ha llegado a sostener la argumentación dominante en la biología moderna, la especie humana recorre un camino evolutivo que es -a la vez- biológico y cultural. En otras palabras, por sobre la evolución biológica la especie humana inaugura una nueva forma de evolución: la evolución cultural, con lo cual realiza un cambio cualitativo fundamental en la manera de evolucionar y de relacionarse adaptativamente con el entorno.

Esta idea, formulada inicialmente por Julian Huxley (1929) y Thomas Hurt Morgan (1931), obtuvo -a mi juicio- su mejor elaboración con la argumentación de Waddington (1961). En especial, Waddington llegó a argumentar que lo más novedoso que la especie humana introduce en la línea del progreso evolutivo en el nivel de las especies no tiene que ver con los resultados sino con el mecanismo mismo de la evolución:

“La evolución depende, por supuesto, de que una generación pase a la siguiente algo que determinará el carácter que esa siguiente generación desarrollará (...) esta transmisión de lo que podemos llamar, en un sentido general, ‘información’ es llevada a cabo por la entrega de unidades hereditarias o genes contenidas en células germinales. El cambio evolutivo implica la modificación gradual de la reserva de información genéticamente transmitida. Unos pocos animales pueden pasar a su descendencia una ínfima

cantidad de información por otros métodos: por ejemplo, en los mamíferos algunos agentes parecidos a los virus que tienen efectos similares a factores hereditarios pueden pasar a través de la leche; en algunos pájaros los adultos pueden servir como modelos cuya canción es imitada por los jóvenes, etc. El hombre es el único de los animales que ha desarrollado este modo de transmisión extragenético a un nivel que rivaliza y que realmente supera en importancia al modo genético. El hombre adquirió su capacidad de volar no por algún notable cambio en la reserva de genes disponible para la especie, sino por la transmisión de información por medio del mecanismo acumulativo de la enseñanza social y el aprendizaje. El ha desarrollado un mecanismo sociogenético o psicosocial de evolución que se superpone, y a menudo desplaza, al mecanismo biológico que depende solamente de los genes. El hombre no es sólo un animal que razona y habla, y que ha desarrollado por tanto una mentalidad racional de la que carecen otros animales. Su capacidad para el pensamiento conceptual y la comunicación le han provisto de lo que es, en realidad, un mecanismo completamente nuevo para el proceso biológico más fundamental, aquel de la evolución”. (Waddington, 1961, p.272).

Esta argumentación reviste enorme importancia teórica. Ella define, con toda claridad, el **sentido biológico** (en el significado amplio del término) que la educación tiene para la especie humana. La educación es un mecanismo sociogenético de transmisión de información que se agrega, superpone e incluso desplaza en importancia al mecanismo genético (dado que, como veremos, aquel es más rápido, masivo, etc., que éste), y que dota a la especie de nuevas capacidades y competencias que ya no resultan de cambios genéticos, sino de la invención y uso de herramientas e instrumentos. Es decir, de cambios en el mundo de los objetos de su entorno y en el ámbito de su relación con ese mundo. Para seguir con el ejemplo, el hombre adquiere la capacidad de volar no porque desarrolle alas sino porque inventa y usa el avión.



© UNESCO/Dominique Rogier

El hombre es el
único de los
animales que ha
desarrollado este
modo de transmisión
extragenético.

Esto significa, entre otras cosas, que con ello la especie humana logra la posibilidad de evolucionar por la vía de cambios ya no orgánicos sino propiamente culturales. Podríamos decir –metafóricamente– que la especie humana ha descubierto que para evolucionar ya no necesita esperar que se produzcan los lentos cambios orgánicos, propios de la evolución biológica en sentido estricto, dado que ahora para mejorar adaptativamente le basta optimizar los logros culturales emergentes de su sofisticada actividad semiótica: las ideas, las herramientas, las técnicas, etc.

Y todo ello posibilitado por la presencia en el organismo humano de un cerebro fuertemente dependiente de usos culturales. La especie accede así a una nueva y poderosa dimensión evolutiva: la **dimensión cultural**, que involucra una continuidad de creación, transformación, transmisión y uso social e individual de la cultura, dinámica que sólo puede sostenerse gracias al mecanismo educativo de la enseñanza “social” y del aprendizaje “social” (términos usados expresamente por Waddington).

Waddington también se dio cuenta de que este mecanismo de enseñanza y aprendizaje, en tanto mecanismo de transmisión social de información, únicamente podía operar si sus potenciales receptores poseían la capacidad mental necesaria para recibir y aceptar la información que les era socialmente transmitida. Esta capacidad individual para recibir y aceptar mensajes socialmente provenientes de otros seres humanos es resultado tanto de una predisposición genética –es decir de un logro filogenético–, como de logros en el

desarrollo individual, entre los cuales Waddington destacaba la capacidad de desarrollar creencias éticas y la formación de un sistema sostenedor de autoridad (“*authority-bearing system*”) (Waddington, 1961). Con este argumento, que desarrolla bajo la influencia de la teoría psicoanalítica, agrega una importante dimensión a argumentos como el que Dobzhansky y Montagu plantearon en 1947 respecto de que la evolución específicamente humana presupone en el individuo una capacidad, genéticamente determinada, de “educabilidad” (Dobzhansky y Montagu, 1947; Dobzhansky, 1962). Este tipo de argumentos tiene mucha significación para nuestra indagación, en la medida en que sugiere una estrecha y esencial relación entre las particularidades de la evolución humana y aquellas del desarrollo individual gracias a la mediación del mecanismo educativo.

Es importante constatar que esta argumentación sobre la especificidad de la evolución humana es hoy un aspecto central de la ortodoxia evolucionista en la biología. De hecho, fue un ideario elaborado por los más importantes protagonistas de la síntesis teórica entre las ideas de Darwin y las de la genética que tuvo lugar durante el período 1940-1960 y que consolidó al neodarwinismo como la tendencia dominante en la biología moderna.

El argumento definitivamente consensuado por el neodarwinismo sobre la evolución humana es muy claro, y puede ser rápidamente expuesto con las propias palabras de sus máximos protagonistas: Theodor Dobzhansky, G.G.Simpson y Ernst Mayr.

- El ser humano es una especie animal (Mayr 1963, p.623).
- El ser humano es tan producto de la evolución como cualquier otro organismo (ibidem, p.624).
- Pero no habría peor error que considerarlo “sólo un animal”. El ser humano es único; (ibidem, p.623).
- La humanidad es la única especie que está comprometida en dos evoluciones al mismo tiempo, la biológica y la cultural (Dobzhansky 1972, p.423).
- La evolución humana tiene componentes biológicos y culturales. La evolución biológica del ser humano cambia su naturaleza; la evolución cultural modifica su crianza (Dobzhansky 1962, p.23).
- La evolución humana no puede ser entendida como un proceso puramente biológico, ni puede ser descrita adecuadamente como una historia de la cultura. Es la interacción entre biología y cultura (ibidem, p.18).
- La nueva evolución es un resultado de la evolución orgánica, pero es de una clase totalmente diferente. Aunque es semánticamente correcto y científicamente iluminador llamar “evolución” a ambos, es extremadamente importante reconocer que la diferencia hace de esto en gran parte una analogía y no una equivalencia directa (Simpson 1949, p.141).
- La humanidad es una especie que está adaptativamente especializada en una forma de vida diferente a la de cualquiera otra especie animal (Dobzhansky 1972, p.424).
- La estrategia adaptativa característica de la evolución humana, y solamente de la evolución humana, sin lugar a dudas es la cultura (ibidem, p.425).
- La cultura es, sin embargo, un instrumento de adaptación inmensamente más eficiente que el proceso biológico (Dobzhansky 1962, p.20).
- La evolución cultural de la humanidad ha dependido en lo principal, y probablemente continuará dependiendo, de la organización única del psiquismo humano (Dobzhansky 1972, p.428).
- El programa “cerrado” de la información genética es reemplazado de modo creciente en el curso de la evolución por un programa “abierto”, que está armado de tal manera que puede incorporar nueva información. En otras palabras, el fenotipo conductual ya no está más absolutamente determinado por la genética sino que, en mayor o menor grado, es el resultado del aprendizaje y la educación (Mayr 1963, p.636).

Magaly Robalino Campos



Es interesante ver cómo esta argumentación, aun cuando emana desde el centro mismo de la disciplina biológica, lleva necesariamente a reconocer que, como lo afirmó categóricamente el propio Dobzhansky, “la evolución humana no puede ser entendida como un proceso puramente biológico (...) es la interacción entre biología y cultura”. Por consiguiente, la evolución humana es, básicamente, un proceso bio-cultural, y su estudio requiere de un imprescindible diálogo entre diversos argumentos y disciplinas. La evolución humana es, por tanto y desde un punto de vista disciplinario, un tema a la vez fronterizo y dialógico. Si profundizáramos un poco más, y siguiendo la conceptualización de Morin, podríamos –incluso– decir que se trata en verdad de un tema biopsicosociocultural.

El que la educación sea un mecanismo de evolución cultural implica que ella no se restringe entonces a la mera transmisión de una cultura dada. Tal como Jerome Bruner lo señaló una vez al comentar críticamente algunas ideas de Dewey, la educación debe además apoyar el desarrollo de la inteligencia y de la mente “para que el individuo sea capaz de *ir más allá de las formas culturales* de su mundo social, capaz de *innovar* en cierta forma” (Bruner 1967, p. 150, cursivas nuestras).

En efecto, la evolución de la especie humana depende de que sus miembros sean capaces de ir más allá de la cultura existente y de aportar por tanto a la innovación cultural. Para ello es necesario procurar el desarrollo de la capacidad de pensamiento y del ‘espíritu de hipótesis’ e innovación intelectual que caracterizan la mente y cerebro de cada individuo. Y esto nos conduce a un segundo sentido genérico de la educación.

EDUCACIÓN: mecanismo al servicio del desarrollo individual

Un segundo sentido genérico de la educación está relacionado con el hecho de ser una acción de intervención en los procesos de desarrollo individual de los miembros de la especie humana.

Las características propias de un ser humano son, en todo momento, el producto de millones de años de evolución y, por tanto, de la filogénesis de la especie. Pero todas ellas son a la vez el producto de sus procesos de desarrollo individual, es decir, de su ontogénesis como individuo inmerso en procesos socioculturales específicos. Así como la especie humana se caracteriza por una forma de evolución que es única en el reino animal, así también ella lo es por la forma única que poseen los procesos de desarrollo individual de sus miembros.

Tal como lo sugieren especialmente los argumentos de Lev Vigotsky y Jerome Bruner, el desarrollo humano es –en lo más esencial– asistido socioculturalmente. Más aún, es un desarrollo necesaria y esencialmente asistido por los logros culturales que la especie se las ha arreglado para acumular, y que son el fruto de su proceso evolutivo. En este sentido, los elementos y procesos de la cultura humana tienen un carácter instrumental, con respecto al desarrollo de la dimensión humana en cada individuo de la especie. Es decir, constituyen verdaderos “sistemas de amplificación” de las capacidades humanas, tal como lo sugirió Bruner en los años sesenta (Bruner 1971 ch.3). Entre otras cosas, esto hace que nuestras capacidades sean realmente protésicas, en el sentido de depender de instrumentos externos (herramientas, técnicas, signos, lenguaje, etc.).

Tal como lo ha sugerido Daniel Dennett, bajo la influencia de los argumentos de Richard Gregory (1984), somos verdaderas “creaturas gregorianas” (aunque quizás sería más justo decir que somos creaturas gregorianas-vigotskianas) en la medida que funcionamos y accionamos en el mundo con la ayuda de herramientas mentales que son parte de ese mundo, las que incluso aumentan nuestra inteligencia (Dennett 1996, ch.4). En este sentido, la cultura no es ni funciona simplemente como un medio o entorno en el que deambulamos, sino como un elemento constituyente de lo humano en nosotros. Es decir, la cultura no es sólo el medio ambiente humano por excelencia, sino es aquello que nos constituye en humanos. Por ello es que la vida mental humana requiere ser estudiada según la bella fórmula explicitada en el título de un libro de Bradd Shore: *Culture in Mind* (Cultura en la Mente, 1996).

El desarrollo humano es,
en lo más esencial,
asistido
socioculturalmente.



La gran implicancia de esto ha sido brillante y categóricamente expresada por Clifford Geertz de la manera siguiente: “(...) no hay tal cosa como una naturaleza humana independiente de la cultura. Sin la cultura los seres humanos (...) serían impracticables monstruosidades con muy pocos instintos útiles, aún menos sentimientos reconocibles, y sin intelecto: amputados mentales”.

Es decir, seríamos: “un tipo de monstruo amorfo sin sentido de dirección ni poder de autocontrol, un caos de impulsos espasmódicos y emociones vagas. El ser humano depende de símbolos y de sistemas simbólicos con una dependencia tan grande como para ser decisiva en su viabilidad como creatura (...)”. (Geertz 1973, p.49 y p.99).

En breve, sin la cultura no seríamos los animales humanos que somos. Tal como ha sido dicho de muchas maneras (piénsese en Herder, Rousseau, Gehlen, por ejemplo) el animal humano es -desde el punto de su individualidad biológica- el ser carencial e incompleto por excelencia, cuya cualidad más distintiva es entonces, y tal como lo sugirió pioneramente Rousseau, su perfectibilidad gracias a su relación con otros seres humanos y con la cultura.

Todo esto significa algo muy preciso. La educación, en tanto implica un mecanismo de transmisión cultural, no sólo es el engranaje central de la evolución ‘humana’ de nuestra especie sino también lo es del desarrollo ‘humano’ de cada uno como individuo y a lo largo de nuestras vidas.

Esta última es precisamente una de las ideas básicas de las teorías más poderosas sobre lo mental humano: aquellas de Piaget, Vigotski y Freud. En efecto, tal como veremos a continuación, para estas teorías el objetivo último de la educación es sin duda y en un sentido muy preciso, el desarrollo del individuo humano como sujeto, es decir, su individuación.

Piaget, por ejemplo, es muy categórico y consecuente al reconocer el rol decisivo que la cultura y la educación juegan, al igual que lo biológico, en el desarrollo humano. Con toda claridad y sin ambigüedades, Piaget insiste en afirmar en 1948 lo siguiente:

“El desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacción sociales, que intervienen desde la cuna (...). Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo”.

“Decir que toda persona humana tiene derecho a la educación (...) es pues (...) afirmar que el individuo no podría adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una



Cristián Navarro

Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo.



© UNESCO/Alice Bouvattier

aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles (desde los más elementales a los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo”.

La educación es, por tanto, y sin lugar a dudas: una “condición formadora no suficiente por sí misma, pero estrictamente necesaria para el desarrollo mental (...) una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural (...) la condición *sine qua non* para un desarrollo intelectual y afectivo completo”. (Piaget 1972, p. 12, 13 y 17).

En suma, la educación es una condición del desarrollo natural del individuo humano. Esta es una aseveración muy importante porque como veremos y entre otras cosas, representa una gran cercanía (a la vez que un particular distanciamiento) con las ideas de Vigotski.

La educación es una condición necesaria del desarrollo, pero no más que una “condición”, nunca una causalidad formadora de éste. Es decir, es una de las condiciones que hacen posible la acción constructivista del sujeto, siendo ese ‘constructivismo’ el verdadero responsable de los procesos de génesis de las ‘formas’ del desarrollo mental humano.

Esto implica que la acción educativa no impone procesos en el individuo, sino que se limita a desencadenar ciertos procesos determinados desde el propio individuo y que son parte de lo que éste ya es capaz de hacer. Por consiguiente, la cultura y la transmisión educativa sólo representan mundos de posibles perturbaciones (y no mundos de determinaciones) que obligan al sujeto a una acción de equilibración, y es esta acción del propio sujeto la que explica sus cambios y su desarrollo.

Esto significa también que la cultura y la educación accionan sobre un individuo dotado de una capacidad de autorregulación y orientado a la construcción de estructuras o de esquematismos endógenos. El problema del desarrollo psicológico (especialmente en el caso de su dimensión cognitiva) tiene que ver, precisamente, con el constructivismo de un sujeto responsable de la génesis de sus propias estructuras mentales. El desarrollo individual es así un proceso endógeno, espontáneo, para el cual lo exógeno se limita a proveer de perturbaciones desequilibrantes y no de determinaciones formadoras.

Es importante entender que detrás de este argumento de Piaget hay una muy profunda concepción de la autonomía autorganizadora y constructivista del individuo humano, así como de la dinámica compleja que existe entre lo biológico, lo mental y lo social, en el marco de la cual ocurre el desarrollo del ser humano. El individuo humano es un ser cuyo desarrollo -si bien supone y depende de la maduración orgánica propia de todo animal y también supone y depende de la transmisión sociocultural propia de la especie humana- es, sin embargo, resultante de un constructivismo interno (endógeno, espontáneo, 'creódico' en el sentido de Waddington) orientado a la formación de estructuras mentales que no están preformadas ni en el proceso maduracional orgánico ni en los procesos de transmisión sociocultural.

Esto significa que el individuo humano, de ninguna manera, es la tabula rasa que han supuesto Durkheim, el conductismo y el sentido común pedagógico tradicional, tabula rasa sobre la cual operaría instruccionalmente alguna acción desde el entorno, como por ejemplo la enseñanza. Por el contrario, el individuo humano es un ser que -activamente- conquista y asimila su entorno sobre la base de sus propios procesos internos. Por tanto, la educación y la transmisión cultural que les son propias se limitan a ofrecer los elementos de una construcción posible para el sujeto, frente a la cual el sujeto selecciona, elige y asimila sólo aquello que le es significativo. Así por ejemplo, según Piaget, el niño "¡no elige de las representaciones ambientales más que los elementos asimilables por él según las leyes precisas de la sucesión operatoria!", es decir, "opera una segregación activa en aquello que se le ofrece y lo reconstruye a su manera" (Piaget 1950, p. 195 y 190 respectivamente).

Es desde esta perspectiva que Piaget hace algo importantísimo. Al igual que Vigotski y Freud, cada uno a su manera, Piaget diferencia los procesos de **aprendizaje** y los de **desarrollo** como fenómenos distintos, creando la necesidad de pensar la relación entre ambos. Esta diferenciación es clave para acceder a la específica complejidad de los procesos educativos, que tienen en la

relación aprendizaje-desarrollo, precisamente, uno de sus ejes dinámicos más esenciales.

Desde el punto de vista de Piaget, todo aprendizaje implica siempre una asimilación a las estructuras lógicas del sujeto, siendo así una 'conquista' posibilitada por su actual capacidad operacional. Por esta razón, los aprendizajes no pueden explicar el desarrollo y, por el contrario, lo suponen. Esto es lo que lleva a Piaget a sostener la hipótesis de la subordinación del aprendizaje al desarrollo (Piaget 1973), la cual busca responder al siguiente problema clave:

"¿Es el aprendizaje el que constituye el fenómeno primario y el que explica el desarrollo mental mismo, o bien el desarrollo obedece a sus propias leyes, y el aprendizaje, en una situación particular y claramente delimitada, no constituye más que un sector más o menos artificialmente separado de éste (...)?"

Respecto de lo cual Piaget opta por la segunda alternativa, argumentando lo siguiente: "Si, en efecto, el desarrollo precede y dirige el aprendizaje, esto no significa en modo alguno que haya conocimientos innatos, o incluso adquiridos sin aprendizaje, pero significa que todo aprendizaje implica, además de los datos exteriores S y de las reacciones observables R, un conjunto de coordinaciones activas cuya equilibración progresiva constituye un factor fundamental que representa en realidad una lógica o un álgebra".

Con lo cual Piaget concluye que: "la psicología del niño nos enseña que el desarrollo es una construcción real, por encima del innatismo y el empirismo, y que es una construcción de estructuras y no una acumulación aditiva de adquisiciones aisladas". (Piaget 1973, p. 163 y p.169).

Por consiguiente, hay en Piaget una fructífera distinción entre el desarrollo, como un proceso de construcción de formas endógenas, emergente de las autorregulaciones internas del sujeto y cuya dinámica de cambio es comparable a la variación genotípica; y los aprendizajes, adquisiciones exógenas comparables a reacciones fenotípicas y que asisten al desarrollo sólo en el caso de que su novedad represente un desequilibrio que dé lugar a una reconstrucción endógena bajo la forma de una "fenocopia en el sentido amplio", es decir, del reemplazo de una formación exógena por una formación endógena debida a las actividades del sujeto (Piaget 1969, 1978, 1986).

Por otro lado, también para Vygotsky la educación tiene que ver esencialmente con el desarrollo mental humano. Así, en su prólogo a un libro de Thorndike, se queja de que los textos tradicionales sobre educación "no explican el crucial problema de la propia naturaleza psicológica del desarrollo, el origen y evolución de la psique y de la personalidad del niño, dejando sin explicar los mecanismos que mueven esa evolución y que son la esencia del trabajo educativo" (Vigotski 1997, p.146).

El desarrollo del psiquismo humano es, para Vigotski, un proceso de carácter interno, que “dispone de leyes internas con su propia dinámica” y “en el que se funden las influencias de la maduración y de la instrucción” (Vigotski 1997, p.250). En este sentido, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es, siempre para Vigotski, el resultado de la apropiación por parte del individuo humano de los diversos elementos de la vida cultural e intelectual, en especial de los signos del lenguaje, lo que redundará en la transformación de los procesos naturales de desarrollo ya existentes en el individuo, produciéndose así una fusión entre su línea de desarrollo natural y una línea de desarrollo cultural creada en el individuo por la apropiación y dominio del lenguaje y de la cultura en general. De aquí que el desarrollo implique para Vigotski un “salto real de la biología a la historia” (a través de la cultura), es decir, “de la línea de evolución biológica a la línea de evolución histórica (y cultural)” (Vigotski 1997, p.165 y p.172), salto que también caracteriza a la filogénesis humana. Por consiguiente, el psiquismo humano surge, emerge, de procesos de desarrollo. En este sentido, y dado que “desarrollo significa ante todo aparición de algo nuevo” (Vigotski 1997, p.208), explicarlo es explicar la génesis de nuevas formas de funcionamiento psíquico y de comportamiento.

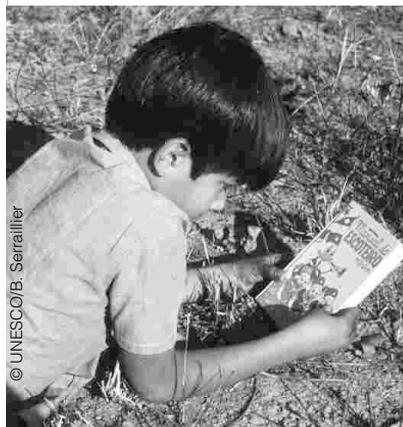
Este es, como vemos, un argumento que, de ninguna manera, está tan alejado de la argumentación piagetana como, a menudo, gusta de creerse en la ortodoxia educacional. De hecho, también Vigotski define la educación en su relación con el desarrollo, y lo hace con toda precisión: “La educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo. (Vygotsky 1997, p.69).

Al igual que con Piaget, de nuevo vemos aquí, que el sentido de la educación es aportar al desarrollo humano del individuo. En el caso de Vygotsky, al igual que con Piaget, tampoco es el aprendizaje lo que *per se* explicaría el desarrollo, sino más bien lo es la cultura y la vida intelectual que ella implica.

Más aún, es notoria la crítica de Vygotsky a toda concepción que priorice el aprendizaje. Al criticar a Thorndike, por ejemplo, destaca que: “En la medida que esta obra se dirige a un sistema escolar que da prioridad a la instrucción y al aprendizaje, limita o silencia los aspectos propiamente pedagógicos (...) deformando los objetivos básicos de la educación (...)”. (Vygotsky 1997, p.148).

En efecto, el sentido del aprendizaje para Vygotsky sólo surge de su relación con el desarrollo. Aunque sea el proceso

Tampoco es el aprendizaje lo que *per se* explicaría el desarrollo, sino más bien lo es la cultura y la vida intelectual que ella implica.



© UNESCO/IB - Serrallier

de aprendizaje (y enseñanza) el que metafóricamente ‘remolca’ al del desarrollo, y sea eso lo que redunde en la creación de zonas de desarrollo próximo, el proceso clave es de todos modos el desarrollo. Mirado desde esta perspectiva, el sentido del aprendizaje (y de la enseñanza) es simplemente asistir al desarrollo individual.

Es imprescindible comprender que en Vygotsky lo que tenemos es –en realidad, y de manera aún más directa que en Piaget–, un poderoso argumento sobre la diferencia y, por tanto, también sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, y no una mera teoría del aprendizaje como muchas veces se quiere creer. Precisar esto es de crucial importancia para evaluar correctamente su pensamiento. Vygotski es contundente en este respecto:

“(...) el aprendizaje no es desarrollo; sin embargo, el aprendizaje organizado adecuadamente resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollar funciones psicológicas específicamente humanas, culturalmente organizadas.

“En resumen, la característica más esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos de desarrollo no coinciden con los de aprendizaje. Más bien, el proceso de desarrollo va a remolque (o ‘sigue de atrás al’ : ‘lags behind’) del proceso de aprendizaje. (...) Nuestra hipótesis establece la unidad pero no la identidad de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno.

(...) “Una segunda característica esencial de nuestra hipótesis es la noción de que, aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo infantil, los dos no se cumplen en igual medida o en paralelo. En el niño el desarrollo nunca sigue al aprendizaje escolar de la manera como la sombra sigue al objeto que la produce. En realidad, hay relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos de desarrollo y los de aprendizaje que no pueden ser comprendidas por una formulación hipotética rígida. (Vygotsky 1978, p.90-91).

Con sus palabras, Vygotsky relativiza de modo categórico su propia metáfora del ‘remolque’ del desarrollo por parte del aprendizaje, metáfora que ha dado pábulo

a la interpretación que más circula en el debate educacional y que, por desgracia, es fácilmente utilizada para considerar una y otra vez al desarrollo como un mero epifenómeno del aprendizaje. Por el contrario, Vygotsky deja muy en claro que entre aprendizaje y desarrollo no se da una simple relación de ‘remolque’ o de simple seguimiento desde atrás; se trata más bien de “relaciones dinámicas altamente complejas”, cambiantes, de las que es imposible dar cuenta mediante el uso de fórmulas rígidas (como, por ejemplo, aquella de ‘educación= enseñanza-aprendizaje’).

A decir verdad, la relación entre aprendizaje y desarrollo es la de una unidad indisociable y compleja que, en momentos específicos, puede ser -y de hecho es- independiente de la enseñanza, en la medida en que el aprendizaje y el desarrollo pueden resultar de la sola actividad intelectual del niño, desde su propia autonomía y desde su relación directa con la vida intelectual de los otros (y de la especie en su conjunto) y sus productos. Eso es, precisamente, lo propio del aprender a aprender. Por tanto, la unidad enseñanza-aprendizaje y la unidad aprendizaje-desarrollo pueden constituir actos distintos y separados en el fluir de un mismo proceso educativo. Mal puede entonces la sola relación enseñanza-aprendizaje definir la naturaleza de la educación.

Es necesario recordar aquí aquella idea de Vygotsky que, a mi juicio, podemos considerar su mayor aporte a una nueva y más fructífera perspectiva respecto de la educación. Criticando a Köhler, Vygotsky plantea lo siguiente: “los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término: el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños se

desarrollan al interior de la vida intelectual de aquellos que los rodean”. (Vygotsky 1978, p.88).

Vygotsky avanza aquí hacia una original complejización de la noción de educación y de su relación con el aprendizaje y el desarrollo humanos. Al referirse a “un proceso mediante el cual los individuos se desarrollan al interior de la vida intelectual de los que lo rodean” ofrece una definición de educación que rompe la fórmula tradicional. La educación es aquí un proceso de vida intelectual en el cual los individuos realizan su desarrollo y por ello aprenden de una manera específica. Por tanto, el desarrollo resulta de la inserción y participación del individuo en la ‘vida intelectual’ de y con los otros (la alteridad de otros individuos, del grupo, de la sociedad, de la especie; de los distintos ‘universos de discurso’ a los que se refiere G. H. Mead (1967), es decir, en la vida del pensamiento y sus productos. Por consiguiente, la educación no se reduce a una mera transmisión didáctica de contenidos sino que implica la creación de procesos de **vida intelectual** en los que se negocian y transaccionan pensamientos.

En cuanto a Freud, creo que Francisco Varela tiene mucha razón cuando plantea que la importancia del psicoanálisis radica en el hecho de ser una “pragmática de la transformación humana” (Varela 2003, p.110-111). Esto implica, entre otras cosas, recordar que para Freud el ser humano adulto es el producto de la serie de transformaciones que experimenta el mundo pulsional del individuo desde su nacimiento, como resultado de la presión social y cultural; proceso de modificaciones pulsionales orientado a la construcción del individuo como un ser social. Y es esto lo que para Freud constituye la esencia de la educación.

La cultura humana surgió y se mantiene, según Freud, sólo sobre la base de una necesaria “renuncia de lo pulsional” por parte de los individuos (Freud 1927, p. 6 y 7) lo que, entre otras cosas, implica una restricción de su libertad originaria. Recordemos que para Freud “la libertad individual no es un patrimonio de la cultura. Fue máxima antes de toda cultura (...) Por obra del desarrollo cultural experimenta limitaciones” (Freud 1930, p. 94). Ahora bien, para asegurar tal sacrificio pulsional, la sociedad debe ejercer una inevitable compulsión externa sobre los individuos con el fin de “inhibir, prohibir, sofocar” sus pulsiones originales y metamorfosearlas en pulsiones lo más sociales posibles (Freud 1933, p. 138). Con ello se busca lograr una modificación del fundamento pulsional de la acción humana, sobre la base de lo que para Freud equivale a un verdadero “ennoblecimiento” de estas pulsiones, en el sentido de “una trasposición de inclinaciones egoístas en inclinaciones sociales” (Freud 1915, p. 285).



© UNESCO/Dominique Roger

Lo anterior involucra también el progresivo reemplazo del primario ‘principio del placer’ por el ‘principio de realidad’ como guía del funcionamiento psíquico y, por tanto, la correspondiente subordinación de aquel con respecto a éste; todo lo cual está orientado al reforzamiento del Yo como eje articulador del psiquismo y al correspondiente desarrollo de la capacidad de pensamiento, inteligencia y razón. Y es justamente en esto último donde radica la tarea de promover y asistir el desarrollo individual humano que, según Freud, comparten cultura, educación y terapia psicoanalítica: “Donde Ello era, Yo debo devenir” (Freud 1932, 31ª Conferencia, p.74), crucial idea que quizás queda mejor expresada con las palabras de la traducción inglesa de la Standard Edition: “*Where id was, there ego shall be*” (Freud 1932b, p. 112) (cuyo sentido podría expresarse como “donde Ello había, deberá haber Yo”).

Freud puede entonces conceptualizar la educación de la manera siguiente: “La educación, puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio del placer y a sustituirlo por el principio de realidad; por tanto, quiere acudir en auxilio de aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo, y para ese fin se sirve de los premios de amor por parte del educador”. (Freud 1911, p. 228).

La posibilidad que la educación tiene de imponer estas transformaciones proviene, por una parte, de la presencia en el individuo de un factor interno que Freud piensa como una aptitud para la cultura, consistiendo ella en “la capacidad de un ser humano para reformar las pulsiones egoístas bajo la influencia el erotismo”, siendo dicho erotismo “la necesidad humana de amar en el sentido más lato” (Freud 1915, p.284), lo cual implica la apertura del individuo hacia una valoración y priorización de los vínculos con otros. Por otra parte, esta posibilidad proviene también de la existencia de pulsiones no sexuales (las que Freud agrupó bajo la denominación de “pulsiones yoicas”) que representan intereses de autoconservación en necesario conflicto con los intereses libidinosos de las pulsiones sexuales, y de la especial capacidad que estas pulsiones yoicas de autoconservación tienen de modificarse bajo la compulsión externa ejercida por la educación.

Esto implica que, para Freud al igual que para Piaget y Vigotski, el desarrollo mental emerge de una articulación entre lo exógeno y lo endógeno, entre la compulsión externa ejercida por la educación y la historia de una dinámica interna marcada por el conflicto pulsional y por la permanente posibilidad de transformar la compulsión externa en compulsión interna. Esto debería culminar en una transformación pulsional interna orientada a lo social y en la construcción de una organización psíquica articulada en torno al Yo y al principio de realidad.

Es interesante constatar que, al igual que Piaget y Vigotski, la argumentación de Freud también obliga a diferenciar el aprendizaje y el desarrollo como fenómenos distintos y, por tanto, a pensar la posible articulación entre ellos. En efecto, Freud diferencia la transformación pulsional interna, endógena, del mero cambio conductual equivalente a un cambio fenotípico, y lo hace como parte de una reflexión respecto de la entonces recién iniciada primera guerra mundial.



Mauricio Toro

REFLEXIONES finales

La argumentación desarrollada en este trabajo nos permite concluir que los sentidos más genéricos de la educación, y por tanto definitorios, provienen de sus funciones como mecanismo evolutivo y como mecanismo de desarrollo individual. Esto lleva a la necesidad de pensarla en su específica complejidad, que implica una articulación de procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Asimismo, la educación supone, necesariamente, una articulación entre procesos de socialización e individuación.

De aquí que sea posible y necesario cuestionar dos de las fórmulas más usadas todavía para pensar y hacer educación.

En primer lugar, pareciera no ser correcto seguir pensando la educación como un simple mundo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como vimos, la argumentación más relevante sobre el psiquismo humano relativiza la importancia del aprendizaje y lo subordina al desarrollo. La tradicional fórmula “educación= procesos de enseñanza y aprendizaje” estaría entonces ocultando los verdaderos sentidos de la educación, al focalizar la mirada en un proceso que, como el aprendizaje, representa para la ciencia contemporánea un momento crucial pero secundario de un proceso más complejo. De hecho, esta fórmula sugiere que el objetivo final de la acción educativa es el aprendizaje, lo cual no es cierto. Por el contrario, el objetivo final de la acción educativa debería verse más bien en la relación aprendizaje/desarrollo.

Freud sugiere que la guerra proporciona la ocasión de observar que los seres humanos son, en su gran mayoría, “hipócritas de la cultura”. Es decir, seres que parecen sociales por fuera, a nivel de sus acciones; pero que, en verdad, no han sido transformados en seres sociales por dentro, a nivel del fundamento pulsional de sus acciones. Y ello tiene que ver en parte con la forma de la acción educativa:

“La educación y el medio no sólo tienen premios de amor por ofrecer; trabajan también con otra clase de premios de conveniencia: recompensas y castigos. Por tanto, su efecto puede ser que el sometido a su influencia se decida por la acción culturalmente buena sin haber consumado dentro de sí un ennoblecimiento pulsional, una transposición de inclinaciones egoístas a inclinaciones sociales (...) un individuo actúa siempre bien porque sus inclinaciones pulsionales lo fuerzan a ello, mientras que otro sólo es bueno en la medida en que esta conducta cultural le trae ventajas para sus propósitos egoístas, y únicamente durante el tiempo en que ello ocurre (...) la sociedad de cultura, que promueve la acción buena y no hace caso de su fundamento pulsional, ha conseguido así obediencia para la cultura en un gran número de seres humanos que en eso no obedecen a su naturaleza” (Freud 1915, p. 285).

Lo que sugiere Freud es que la educación tiene siempre la opción de limitarse a logros en el nivel de la pura acción socialmente adaptativa, pero sin cambios en su fundamento pasional, o bien puede intervenir en la dinámica del erotismo conducente a procesos de transformación pulsional. En este sentido, la distinción que hace entre ‘premios de amor’ y ‘premios de conveniencia’ (= castigos y recompensas) representa claramente su opción por una perspectiva constructivista y su rechazo de una perspectiva conductista. Este pensamiento equivale a la posterior distinción entre ‘educación’ y ‘adiestramiento’ que formulara Dewey (Dewey 1961).



© UNESCO/Ramon Lepage

Pareciera no ser correcto seguir pensando la educación como un simple mundo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es entonces una paradoja que la educación siga siendo definida simplemente como procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta fórmula no se compadece con la argumentación científica contemporánea. Y es increíble que sean tan escasos los intentos por avanzar hacia un cambio de esta fórmula tan tradicional. De hecho, el intento más serio que conozco es aquel realizado por César Coll en su libro *Psicología y Currículum*. En él, tratando de superar la tradicional disyuntiva de 'aprendizaje o desarrollo', argumentó que "el crecimiento personal y social, intrínseco a la idea de educación, puede vincularse tanto con el proceso de desarrollo como con el proceso de aprendizaje" (Coll 1991, p.23), para luego adherir, consecuentemente, con la idea vygotskiana de que "desarrollo, aprendizaje y enseñanza son tres elementos relacionados entre sí" (Coll 1991, p.38). Y de ello Coll desprendería una importantísima idea respecto de la naturaleza del currículum escolar:

"Las actividades educativas escolares responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con ese fin". (Coll 1991, p.30).

En suma, su argumento se abría de forma clara a una definición de educación que, necesariamente, debe contemplar la articulación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo, y en la cual la enseñanza es una ayuda específica, tanto para la producción de desarrollo como para la producción de aprendizajes. La reducción de la idea de educación a la mera relación enseñanza-aprendizaje es por tanto insostenible.

Esfuerzos como los de Coll revelan la imperiosa necesidad de abrir y complejizar la fórmula tradicional:

1. Hacia la discusión sobre la naturaleza de la cultura y de la evolución cultural.
2. Hacia la discusión de la relación aprendizaje-desarrollo.
3. Todo ello desde la perspectiva, señalada por Morin, de la triádica relación individuo/especie/sociedad.



En segundo lugar, tampoco pareciera ser correcto seguir pensando la educación como un mero proceso de socialización.

Es Durkheim quien consolidó la influyente idea de que la educación debe ser definida como una mera socialización. Con su tesis de que “la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven” (1989, p.51), Durkheim impuso una definición tremendamente convincente por su reduccionismo, sobretodo por cuanto ella es acompañada por una segunda tesis que establece que “la sociedad se encuentra pues, en cada nueva generación, en presencia de una superficie casi plana (*table presque rase*). Si bien es indudable que la socialización de los miembros individuales de la especie es un aspecto esencial de la educación, esta socialización no opera sobre individuos que constituyan una tabula rasa, destinada a ser tallada a su antojo por y desde una sociedad específica, La fórmula de Durkheim, que desgraciadamente expresa muy bien la reinante tradición educativa, olvida y oculta casi por completo el otro aspecto esencial de la educación, a saber, la individuación de estos miembros específicos de la especie humana.

Para la ciencia contemporánea, como ya hemos señalado, los procesos de individuación y de socialización son las dos caras, indisociables, de la construcción de un ser humano. Podemos agregar aquí que, incluso, el estudio del cerebro humano lleva a la conclusión de que el individuo humano “es a la vez el más individual y el más social de los animales; el más individual porque es, por naturaleza, el más social” (Prochiantz 1990, p.79). Y es interesante recordar también que Marx, esta vez desde la ciencia social misma, ya había llegado a la conclusión tremendamente moderna de que “el ser humano es, en su sentido más literal, un animal político, no solo un animal gregario, sino un animal que sólo se puede individuar a sí mismo en medio de la sociedad” (Marx, 1973, p.84).

En este sentido, es interesante observar que desde el mismo campo de la sociología ha surgido recientemente una poderosa argumentación que cuestiona la tesis durkheimiana desde su mismo reducto disciplinario y que se sitúa al extremo opuesto de la influyente perspectiva de Durkheim. Me refiero a los planteamientos que ha venido desarrollando Alain Touraine (1994, 1997, 2000, 2005) en torno a la concepción de sujeto y a la primacía de la individuación por sobre la socialización, ofreciendo así una importante crítica a la visión sociocéntrica predominante en el ámbito de la práctica educativa y de la política educacional.

Finalmente, creo que es posible y necesario aventurar la hipótesis de que ambas nociones -tanto aquella que reduce la educación a un fenómeno de mera enseñanza-aprendizaje, como aquella que la restringe a una mera socialización-, funcionan como verdaderas representaciones sociales que determinan la manera como la realidad educativa es socialmente construida y, por tanto, también los modos como le damos sentido y participamos en ella. El hecho de que estas nociones sean incorrectas, decididamente cuestionables desde la argumentación contemporánea, hace que su uso y mantención pueda estar representando uno de los obstáculos de mayor envergadura e importancia para los esfuerzos de cambio y reforma en que está empeñada gran parte de la humanidad. Y creo que esta posibilidad otorga por sí sola un gran sentido a la actual discusión sobre los sentidos de la educación. **e**

**Los procesos de
individuación y de
socialización son las
dos caras, indisociables,
de la construcción de
un ser humano.**

© UNESCO/Lauri Dower



Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático¹

Fernando Reimers y Eleonora Villegas-Reimers

Profesor de Educación Internacional, Estados Unidos.
Profesora, Estados Unidos.



Giovanni Cifuentes

¹ Este trabajo incorpora ideas desarrolladas por los autores en un informe presentado al Diálogo Regional en Educación organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y publicadas en Fernando Reimers y Eleonora Villegas-Reimers: "Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe". En Espínola, V. (editora): *Educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC, julio de 2005.

LA RELACIÓN ENTRE CALIDAD y sentido de la educación

Durante las últimas décadas, los esfuerzos de maestros, administradores educativos y otros actores interesados en la educación en América Latina han logrado colocar la preocupación por la calidad en el centro de la agenda educativa de todos los países en la región.

Logrado el acceso casi universal a la escuela, y el que los alumnos estén un número significativo de años en ella, es claro que los esfuerzos por ofrecer oportunidades de aprendizaje deben pasar de la preocupación por lograr el acceso a la escuela a la preocupación por garantizar que los alumnos aprendan.

Sin embargo, existe el riesgo de que esta preocupación por la calidad de la educación se convierta, en la práctica, en una inquietud autorreferida al interior de la escuela y de los sistemas educativos. Una comprensión autorreferente sobre la calidad significaría, por ejemplo, que las acciones destinadas a lograr mejoras en la eficacia de las escuelas –para que los estudiantes aumenten su desempeño– estuviesen sólo centradas en pruebas basadas en el currículo. Es decir, sin un examen crítico de la pertinencia de éste, sin un análisis de la adecuación de sus niveles de exigencia, sin una discusión de la correspondencia entre las competencias necesarias para expandir las opciones de las personas en la vida, y de las oportunidades que representa el currículo.

La siguiente caricatura ilustra lo que representaría esta visión limitada que iguala la calidad de la educación con el mejoramiento relativo de la eficacia escolar. Imaginemos un sistema en el cual grupos fundamentalistas lograsen que en el currículo de biología se enseñara la doctrina del “diseño inteligente” para explicar el origen de la vida, y lograrse eliminar las referencias a la teoría de la evolución. Supongamos que los profesores hiciesen un excelente trabajo enseñando dicha teoría y que, en pruebas de desempeño académico basadas en dicho currículo, la mayoría de los estudiantes demostrara conocer a cabalidad sus fundamentos. Desde una perspectiva autorreferente este sistema tendría altos niveles de calidad y sería injusto cuestionar su calidad evaluando a sus alumnos con pruebas sobre la teoría de la evolución, puesto que la enseñanza de dicha teoría no constituye un objetivo de su currículo.

Desplacemos ahora el análisis desde este ejemplo hacia otras competencias para evaluar la calidad de un sistema educativo. Por ejemplo, las competencias de lectura tal y como son evaluadas en las pruebas de PISA². Es claro que PISA define las competencias lectoras de forma amplia y exigente, evaluando competencias cognitivas de orden superior. Lo hace de este modo como resultado de un planteamiento conceptual que considera dichas competencias como necesarias para participar productivamente y para ejercer ciudadanía en sociedades basadas en conocimiento. Sin embargo, ¿son “justas” estas pruebas como indicadores de la calidad en sistemas educativos donde las oportunidades de aprendizaje –expresadas en los propósitos del currículo, los programas de estudio y libros de texto y en la relación entre profesores y estudiantes en las aulas– no están alineadas con una visión tan exigente de lo que significa la competencia lectora?

En este artículo argumentamos que –para ofrecer oportunidades de aprendizaje que efectivamente expandan las opciones y la libertad de las personas– dicho análisis sobre qué significa la calidad de la enseñanza y del aprendizaje no sólo es justo sino necesario. Nuestra tesis central es que la definición de la calidad de la enseñanza no puede estar desvinculada de la definición de los propósitos de la educación. Porque la enseñanza tiene o no calidad en función de algunos propósitos, de criterios normativos que reflejan visiones valóricas, así como relaciones de hecho entre lo que se aprende en la escuela y el contexto social en el cual deben desempeñarse los egresados de ella.

La calidad que distingue a escuelas y sistemas educativos auténticamente efectivos de aquellos efectivos sólo en un sentido autorreferente es aquella que tiene relación con estos propósitos, con las formas en que distintas opciones de política o estrategias pedagógicas contribuyen al logro de dichos propósitos y que es compartida por los actores centrales del sistema en los distintos niveles de operación. Esta conceptualización de la calidad –que la ata a una visión clara de la contribución al desarrollo de competencias con significación fundamentalmente fuera de la escuela– representa un desafío conceptual y político de orden superior en la conducción y gestión de la educación.

La tarea de definir y de negociar políticamente los propósitos de la educación es más compleja que la de lograr pequeños incrementos en el desempeño de las escuelas dentro de los parámetros establecidos, no cuestionados y expresados en el currículo existente. Desde esta perspectiva, la evaluación de programas e intervenciones educativas es también más compleja, porque reconoce que el juicio sobre la efectividad de diversos programas educativos debe referirse, necesariamente, a cómo estos efectos son valorados por distintos grupos de la sociedad.

De nuevo un ejemplo ilustra las implicaciones de esta perspectiva.

Supongamos un contexto en el cual la incidencia del sida es alta, más entre niñas jóvenes que entre niños. La evidencia indica que esta situación es resultado de que una proporción de ellas tiene relaciones sexuales con hombres de más edad. Supongamos, incluso, que la intervención de un programa educativo sobre los riesgos de contagio de sida debido a tener relaciones con hombres mayores tuvo dos efectos: una reducción en la tasa de contagio como resultado de una baja de las relaciones sexuales entre mujeres jóvenes y hombres mayores y, al mismo tiempo, un aumento en el porcentaje de jóvenes hombres y mujeres que tienen relaciones sexuales. La valoración por parte de los padres de estos alumnos/as sobre la conveniencia de introducir este programa en el currículo de la escuela dependerá del grupo de riesgo en que sus hijos estén. Para aquellos cuyas hijas pertenecen a un grupo de alto riesgo, un programa de este tipo puede permitir adquirir conocimientos y competencias que signifiquen la diferencia entre salud y enfermedad; sin embargo, para aquellos cuyas hijas e hijos no son activos sexualmente, la introducción de un currículo que aumente la probabilidad de que lo sean no tiene los mismos beneficios. Dado que el tiempo de instrucción es uno de los recursos más valiosos en la construcción de oportunidades educativas, y que el destinado a promover el desarrollo de ciertas competencias no puede destinarse al desarrollo de otras, es comprensible que distintos grupos esperen que el foco de

Magaly Robalino Campos



² PISA: *Programme for Indicators of Student Achievement* (en español, Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos) establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

la escuela esté centrado en desarrollar aquellas competencias que consideren más importantes para sus hijos, y que es más difícil que éstos puedan desarrollar en otras instituciones. Lograr una negociación de los propósitos de la escuela –explícita y satisfactoria a los diferentes grupos– es una tarea más compleja y difícil que hacer una negociación tácita, y centrarse en los propósitos de la escuela ya establecidos en los planes y programas de estudio.

Pero, aun cuando los fines de la educación permanezcan implícitos y la discusión sobre la calidad de la educación sea autorreferida, la educación continúa siendo una actividad intencional, orientada por propósitos. Los fines de cualquier programa de estudios reflejan propósitos y una visión sobre qué es importante enseñar y cómo hacerlo. Ellos no pueden ser examinados críticamente cuando las intervenciones educativas son evaluadas en términos de sus efectos relativos en el desempeño de estudiantes, por medio de pruebas sobre las habilidades cognitivas que reflejan dicho currículo, si no van acompañados de una discusión más amplia sobre qué competencias evalúan dichas pruebas y de la significación de éstas en el contexto social en el que se desempeñan los estudiantes.

En este artículo sostenemos que un tipo fundamental de competencias que debería orientar la definición de calidad de la educación en América Latina, es el de aquellas que permiten ejercer de forma efectiva la ciudadanía en una sociedad democrática.

La educación continúa siendo una actividad intencional, orientada por propósitos.

UN SENTIDO DEMOCRÁTICO para la educación

En los comienzos del siglo XXI, los gobiernos democráticos de América Latina confrontan un desafío: el de hacer que la democracia funcione para el común de las personas. Encuestas de opinión señalan, por una parte, que el apoyo en América Latina hacia este sistema es frágil, y que la satisfacción con la democracia es aún más baja, como muestra la tabla del Anexo 1. En promedio, el apoyo y satisfacción con la democracia en América Latina es más bajo que en la Unión Europea, África, Asia e India, y en niveles comparables con los países de Europa oriental³. Igualmente, encuestas sobre tolerancia con la diversidad, requisito del funcionamiento de una sociedad democrática, revelan preocupantes indicios de intolerancia.

El desafío de la democracia está dado, en parte, por la evolución democrática de la región, que ha ampliado las expectativas sobre qué significa ser ciudadano y participar. De cara a estas expectativas más amplias, los gobiernos democráticos deben conseguir que las instituciones públicas y las normas sociales permitan la participación –efectiva, frecuente y en distintos niveles– de todas las personas. Por ejemplo, durante buena parte de los siglos XIX y XX, distintos grupos de personas –mujeres, indígenas, minorías raciales y en ocasiones las minorías religiosas– no tuvieron los mismos derechos políticos que los hombres blancos o mestizos de mayoría católica. A todas luces, estas desigualdades son inaceptables, vistas desde las aspiraciones de las sociedades más democráticas del siglo XXI. Frente a estos nuevos estándares de igualdad fundamental de todas las personas, a esta concepción más moderna de ciudadanía, resultan alarmantes las actitudes excluyentes e intolerantes ante los derechos políticos de algunos de estos grupos. Un caso es el de México, donde el 59% de los estudiantes de 14 años que, culminando la secundaria, están de acuerdo con la idea de que las mujeres deberían mantenerse al margen de la política, en comparación con 15% de jóvenes que opina lo mismo en otros países de la OCDE⁴. Estos datos indican que en la sociedad mexicana deben ser desarrolladas

con urgencia algunas actitudes básicas fundamentales para el funcionamiento de una sociedad democrática.



Giovanni Cifuentes

³ Informe de prensa Latinobarómetro 2002. www.latinobarometro.org

⁴ Felipe Tirado y Gilberto Guevara: *Educación Cívica: Un Estudio Complementario*. Mimeografiado, 2005, p. 31.

Hacer que la democracia funcione para todas las personas requiere consolidar instituciones democráticas en el conjunto de significados y valores ampliamente compartidos por la mayoría de la población, así como en sus competencias para participar políticamente de forma efectiva. Es decir, requiere consolidar una cultura democrática en el sentido más amplio.

Una cultura democrática descansa, en parte, en las competencias y disposiciones de la mayoría de la población: en la valoración de la libertad propia y la de los demás; en la valoración de la justicia; en la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino; en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común; en el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos; en el conocimiento de la Constitución, de las leyes, de las instituciones políticas y de la historia de las mismas; en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan el destino de las personas –el familiar y vecinal, el comunitario, el del gobierno local y nacional– y en las competencias para deliberar y participar efectivamente.

Estas competencias para la participación democrática requieren de habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento disponible sobre diversos temas, aprender continuamente, trabajar con los demás, comprender la importancia y los mecanismos de dicha participación, y entender y valorar las diferencias que distinguen a las sociedades cerradas y totalitarias de las sociedades abiertas y democráticas. Conocer las instituciones políticas y los espacios y formas de participación; poder informarse y comprender los principales temas de discusión de la agenda pública y entender el contexto histórico que les da significación; desarrollar altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos en los que es esencial ponerse en el lugar del otro, y reconocer que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva.

Estas competencias no son innatas, se adquieren y perfeccionan en distintas instituciones sociales: la familia, el trabajo, las entidades religiosas y las educativas. En ciertas familias, los niños aprenden observando a los adultos de su alrededor cómo participar políticamente, cómo contactar a funcionarios electos para exigir sus derechos, o cómo comunicar sus propias ideas y organizar a otros para avanzar propósitos comunes. En ciertas ocupaciones, igualmente, es posible desarrollar estas competencias. Por ejemplo, en la docencia es posible perfeccionar la capacidad de



Giovanni Cifuentes

comunicar ideas, organizar grupos y negociar intereses diversos. La práctica con los estudiantes permite a los profesores desarrollar habilidades y disposiciones fácilmente transferibles a la esfera política. Debido a estas competencias, que les permiten participar efectivamente, en muchos países los profesores conforman un grupo políticamente importante, no sólo por el número de votos que representan en las elecciones, sino por su capacidad de comunicación y de organización. En ciertas instituciones es factible aprender a reconocer y apreciar divergencias de puntos de vista y desarrollar la tolerancia por dicha diversidad. Pero, y de igual manera, en otras instituciones puede aprenderse a discriminar a las personas sobre la base de su raza, su género, su orientación sexual, su condición social de origen o su religión o cultura, todas formas de intolerancia incompatibles con la convivencia democrática.

De entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de destrezas para la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar efectivamente en una democracia.

El desarrollo de competencias para la ciudadanía democrática precisa una visión completa de lo que esto significa. Requiere pensar en los contenidos y propósitos de la educación en su sentido más amplio –en todas las asignaturas y en el conjunto de procesos que el currículo busca desarrollar–; reflexionar sobre cómo distribuir a los estudiantes en las instituciones educativas –cuántas oportunidades de interactuar con grupos diversos tendrán en sus particulares centros educativos–; balancear el papel de los padres, estudiantes y el Estado en la gestión del sistema educativo; así como de espacios cívicos donde distintos grupos puedan expresar y negociar sus intereses con relación a los propósitos de la educación.

Entiéndase que la visión amplia que estamos proponiendo es diferente a la distinción común que se hace al discutir si la educación para la ciudadanía democrática debe ser una asignatura en el currículo (educación cívica) o un eje transversal que cruce diferentes asignaturas. Proponemos que la formación para la ciudadanía democrática debe abarcar, ciertamente, ambos ámbitos, en tanto que el desarrollo de conocimientos y habilidades –como resultado de un foco deliberado en el currículo– es un aspecto fundamental de



Educación para la ciudadanía democrática requiere pensar en forma integral y profunda la organización completa del sistema educativo.

educar para esta habilidad. Pero, a la vez, dicha educación debe ser mucho más que un foco explícito en el currículo. Debe reflejarse en el clima del aula y de la escuela –en cuanto que las didácticas activas promueven las competencias para la participación–, reflejarse en la gestión y organización de las escuelas –en cuanto a que la forma en que profesores y directores se relacionan entre sí y constituyen importantes lecciones cívicas con otros miembros de la comunidad–; atender a la asignación de estudiantes a distintas escuelas, para evitar la creación de sistemas educativos donde los estudiantes de menores ingresos, indígenas o inmigrantes son segregados en instituciones con maestros menos formados o experimentados, ya que esto envía un mensaje clarísimo en relación a la justicia en la asignación de recursos y esfuerzos de los servidores públicos. En fin, proponemos que educar para la ciudadanía democrática requiere pensar en forma integral y profunda la organización completa del sistema educativo.

En América Latina es importante reconocer que el educar para desarrollar competencias ciudadanas no es un foco alterno, o complementario, al énfasis del currículo en el desarrollo de destrezas académicas convencionales, dada la alta desigualdad de estas sociedades y la forma en la cual con frecuencia el sistema educativo refleja y reproduce esta desigualdad, por la vía de instaurar expectativas de logro diferentes para distintos grupos de estudiantes u ofreciendo condiciones de aprendizaje diversas a estudiantes de distinta condición social.

Más aún, debe proponerse que el desarrollo de competencias para la ciudadanía democrática incluye y orienta –da sentido– al énfasis en el desarrollo de destrezas académicas convencionales. Así, por ejemplo, en muchas

sociedades latinoamericanas los estudiantes cuyos padres tienen los más bajos niveles de ingresos, aprenden a leer de manera muy deficiente, o desarrollan limitadas competencias aritméticas o científicas. Esta segmentación del sistema educativo en la oferta de oportunidades de desarrollo de competencias fundamentales debe ser una preocupación esencial en los esfuerzos de ciudadanía, pues las competencias ciudadanas incluyen ciertamente estas formas cognoscitivas fundamentales para participar en el siglo XXI.

Este énfasis en dichas competencias fundamentales del modelo que proponemos en este trabajo da especificidad a una propuesta para desarrollar ciudadanía en América Latina. En la literatura más conocida sobre qué significa desarrollar ciudadanía en países de la OCDE, este acento en las competencias fundamentales no aparece, quizá como resultado de que la segmentación social en esta materia es menor en los países que la forman que en América.

INCORPORAR LA DISCUSIÓN sobre el sentido democrático de la educación en las reformas

Tres razones justifican el estudio de las acciones para desarrollar un sentido de ciudadanía democrática en la escuela secundaria. La primera es que la cultura democrática en América Latina está en transformación. Las expectativas de sectores crecientes de la población son que la democracia funcione y se profundice, para reflejar los intereses de la mayoría porque la legitimidad misma de la democracia descansa, en parte, en lograr dicha profundización. Este desafío no puede ser subestimado. ¿Cómo pueden las escuelas formar a jóvenes comprometidos con valores democráticos cuando otras instituciones –los sistemas de justicia, electoral, de partidos políticos; las instituciones productivas, las familias, las instituciones religiosas, por ejemplo– reflejan y reproducen valores y prácticas autoritarias? ¿Cómo promover las actitudes democráticas en contextos donde los gobiernos o las oposiciones políticas no autorregulan su participación con normas ajustadas a la práctica democrática?

Es claro que en procesos de cambio social más amplios la acción de las escuelas sólo puede contribuir parcialmente a la formación de una cultura democrática, porque otros cambios institucionales son esenciales. Sin embargo, las escuelas pueden facilitar y apoyar dichas transformaciones, aunque no puedan producirlas por sí solas. Frente a este desafío, la respuesta de las instituciones educativas es fundamental: las políticas que no sean parte de la solución serán –por omisión– parte del problema de no avanzar en la profundización de una cultura democrática.

Una segunda razón para plantearse la contribución de la escuela secundaria a una nueva cultura democrática en América Latina radica en el hecho de que su reforma está en el centro de la agenda educativa contemporánea de la región. Es previsible que, en las próximas décadas, los esfuerzos de las sociedades y los gobiernos latinoamericanos estén centrados en la universalización del acceso a la escuela secundaria, y con ello en la discusión deliberada de las preguntas de qué, para qué y cómo formar a los jóvenes en este nivel.

La discusión relativa a la función ciudadana de la escuela secundaria es parte, pues, de una discusión más amplia: qué hacer con la escuela secundaria en América Latina. Resulta apropiado que, al plantearse la universalización en el acceso y culminación de la educación secundaria, dicho debate se plantee en forma más general sobre cuáles han de ser los propósitos de dicha educación, una vez universalizada. Por lo mismo, es congruente con el desarrollo político de la región asumir que estos propósitos han de estar alineados con la construcción de la ciudadanía democrática.

Una tercera razón, para examinar en qué forma la escuela secundaria contribuye a la creación de una nueva cultura democrática, descansa en que el tema del desarrollo de la identidad social y ciudadana de los jóvenes representa una preocupación reciente y creciente en las sociedades de la región. Las instituciones extraescolares –como los medios de comunicación, las TIC, los movimientos sociales y, desde la otra orilla, los grupos criminales organizados– presentan abundantes oportunidades y estímulos que compiten por la atención y el interés de los jóvenes frente a la escuela. Es ante los jóvenes que las instituciones y prácticas educativas obsoletas y deficientes evidencian su fracaso de forma más palpable.

Frente a las pedagogías ineficaces de la escuela primaria, expresadas principalmente en el fracaso académico de los estudiantes y en las altas tasas de repitencia, la respuesta de los adolescentes es la deserción. Al preguntarles a muchos de ellos por qué lo hacen, su respuesta es simple: “porque no me interesa”. Para el joven es más fácil descubrir la falta de sincronía, irrelevancia y desconexión entre las prácticas de una escuela y un currículo decimonónicos y el mundo y la sociedad en la cual está inmerso. La creciente asertividad de los jóvenes supone en la escuela secundaria su renovación o el riesgo de desaparecer, de ser reemplazada por otras instituciones en las cuales los jóvenes encuentren la preparación adecuada, y el reconocimiento o la aceptación para enfrentar las demandas cambiantes de su mundo.



La creciente asertividad de los jóvenes supone en la escuela secundaria su renovación o el riesgo de desaparecer, de ser reemplazada por otras instituciones.



En la medida en que una de las dimensiones de este mundo es la política, que exige la definición de ciudadanía entre los jóvenes, una escuela secundaria sin relación con las tensiones y dilemas de formar identidad ciudadana –en un contexto de cambio de cultura política en América Latina– será percibida cada vez más como irrelevante y desconectada de las exigencias del mundo real en el que viven los adolescentes. En una época en la cual las brechas culturales intergeneracionales son cada vez más importantes, si la escuela no los ayuda a contestarse las preguntas sobre “¿quién soy?, ¿cuáles son las formas de avanzar en mis intereses en esta sociedad?, ¿cuáles son los espacios en los que puedo participar?”, y si tampoco aborda los problemas complejos que confronta la ciudadanía en sociedades democráticas, estará cada vez más desfasada de las preocupaciones de las generaciones jóvenes. Es fundamental que la escuela prepare a los jóvenes para tomarse a sí mismos históricamente en serio, así como para comprender el nexo entre el desarrollo de los acontecimientos públicos y su propia responsabilidad personal.

UN MODELO para conceptualizar la educación para la ciudadanía democrática

De la definición de las competencias y disposiciones para la ciudadanía democrática, tal y como las hemos expuesto anteriormente, se desprende una conceptualización de las experiencias escolares que contribuyen a que este proceso sea integral y sistémico, acumulativo, y centrado en las experiencias cotidianas de los jóvenes en la escuela⁵.

Educación para la ciudadanía integral y sistémica

La integralidad de la educación para la democracia está referida a la movilización de todos los espacios de la escuela para incidir en los dominios del desarrollo de los jóvenes: cognitivo, social, emocional, valórico y actitudinal. Esto sólo es posible al pensar en la educación en sentido amplio; es decir, no sólo como los contenidos o procesos

que se desarrollan en un sentido estricto en una asignatura, sino como el conjunto de experiencias que, en su totalidad, tienen lugar en la escuela y las cuales derivan de la cultura escolar en sentido general, de la composición sociodemográfica del universo estudiantil, de los modelos de rol que constituyen el cuerpo docente y administrativo, de la forma en que está organizada la utilización del tiempo y las relaciones interpersonales en la institución escolar⁶. Esto quiere decir que es difícil enseñar relaciones democráticas –aun si la discusión de las mismas es un tema explícito del currículo– en instituciones caracterizadas por relaciones autoritarias. No será eficaz enseñar el respeto a los derechos humanos en una asignatura si la escuela está caracterizada por relaciones de género irrespetuosas. No es posible promover una cultura de apego a la legalidad incorporando contenidos en el currículo para ello si los estudiantes saben que una proporción de los maestros tienen sus cargos como producto de pago de sobornos o de tráfico de influencias. En particular, cuando se enseña a adolescentes, es fundamental que haya un buen alineamiento entre los propósitos de la escuela y del currículo en los diferentes niveles de organización de la institución escolar.

El carácter sistémico de la educación para la ciudadanía democrática se refiere a la interdependencia y a las sinergias que surgen en la acción simultánea en los distintos espacios señalados anteriormente. Así, las concepciones de igualdad de género que pueden aprender los jóvenes son influenciadas simultáneamente por los contenidos explícitos del currículo, por el currículo oculto en las prácticas docentes –el tiempo, la atención y el estímulo que reciben hombres y mujeres jóvenes–, por los modelos de rol que tienen en la proporción de maestros, directivos y supervisores que son hombres y mujeres, en las relaciones de género que existen entre el personal docente y en la cultura escolar en su sentido más amplio⁷. En aquellas instituciones educativas donde los avances de índole sexual de profesores y directivos sobre alumnas y alumnos no sean severamente contenidos y sancionados, esto –en combinación con qué oportunidades existen para maestras y maestros, junto con el currículo y los procesos de instrucción– configurará una poderosa lección moral sobre las relaciones de género aceptadas en la institución escolar.

⁵ Para una discusión más detallada de este modelo véase F. Reimers y E. Reimers: *Open Schools, Open Societies. The Challenges of Educating for Democracy in Latin America*. En J. Harrington y J. Kagan: *Westview Press*. En prensa.

⁶ Esta diferenciación entre el enfoque minimalista de la educación cívica tradicional y el enfoque maximalista de la formación ciudadana es discutida por David Kerr (2002): *An International Review of Citizenship in the Curriculum*. En Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., y Schwilole, J. (eds.): *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An international comparison*. Londres, Elsevier Science Ltd.

⁷ Para un análisis del papel de las desigualdades de género en la gestión escolar en México, véase Reimers, F.: *Principally Women. Gender in the Politics of Mexican Education*. En Randall, L. (ed.): *The Changing Structure of Mexico* (en prensa).



Educación para la ciudadanía democrática acumulativa

El carácter acumulativo de la educación para la democracia tiene relación con la medida en que los aprendizajes –a lo largo del continuo de desarrollo de los estudiantes– descansan sobre aprendizajes anteriores, formando así cadenas de oportunidades donde lo que se aprende en un momento facilita, o dificulta, aprendizajes subsecuentes. Por ejemplo, uno de los aprendizajes más básicos y fundamentales para valorar la propia libertad es que cada persona pueda descubrir su propia “voz”, su capacidad de articular ideas, de expresarlas; es decir, descubra su propia individualidad. Experiencias muy tempranas facilitan el hallazgo de esta voz: tener oportunidades de ser escuchado, poder escribir ensayos que reflejen un punto de vista propio, poder leer textos que reflejen los intereses propios. En fin, recibir atención como persona.

En la medida en que los niños y luego los jóvenes puedan encontrar en las escuelas experiencias que les comuniquen que son valorados como personas individuales, que son respetados, será más fácil que encuentren esa voz y que aprendan a respetar la individualidad y la libertad de los demás. La ausencia de estas experiencias tempranas hará más difícil descubrir la propia capacidad de pensar, el desarrollo de ideas originales o la valoración de la libertad. Esta concatenación y carácter acumulativo de los aprendizajes escolares tiene una clara expresión en la adquisición de las competencias básicas de lectoescritura. Sin la capacidad de leer con altos niveles de comprensión, en momentos posteriores de sus trayectorias educativas les será imposible estudiar en profundidad historia y difícil seguir las deliberaciones sobre asuntos públicos. Sin las competencias fundamentales de comunicación no es posible construir oportunidades más avanzadas de educación ciudadana.

Educación para la ciudadanía democrática cotidiana

Si bien compartimos la tesis de John Dewey de que se enseña en la manera en que se enseña, pensamos que los propósitos de la escuela –incluyendo la medida en que éstas promueven una cultura democrática– se expresan también en a quién enseñan, qué intentan enseñar, cuán bien lo enseñan, quién lo enseña, en qué clima escolar y en qué contexto sociocultural.

Los propósitos cívicos de la escuela manifiestan todos estos aspectos del proceso educativo, no sólo en los objetivos abiertos y explícitos de las políticas educativas y del currículo ni en los contenidos de los libros de texto. En consecuencia, para examinar en qué medida las escuelas preparan a los jóvenes para la ciudadanía democrática, es necesario tener una mirada amplia y profunda que vaya más allá del análisis de los contenidos de las asignaturas de educación cívica.

El desarrollo de competencias para la ciudadanía democrática no es una alternativa al desarrollo de competencias académicas.



A continuación explicamos los componentes de este marco conceptual para analizar la relación entre educación y desarrollo de cultura democrática. Al hacerlo presentaremos información derivada de la encuesta del Latinobarómetro –referida anteriormente–, así como información complementaria de otras fuentes cuando sea pertinente. Presentamos un análisis más detallado de los resultados de dicha encuesta en una sección posterior.

Las experiencias escolares que ayudan a los estudiantes a desarrollar las destrezas y disposiciones consistentes con el participar y mantener sociedades democráticas resultan de un sistema de oportunidades interrelacionado, en el que cada nivel de posibilidad facilita oportunidades subsiguientes para desarrollar las capacidades y disposiciones para ser libre.

A nivel micro, y en el centro de este sistema integrado de oportunidades, están las posibilidades de interacción social y de experiencias de los estudiantes, y de ellos con los docentes, que presentan a los jóvenes medios de elegir en forma congruente con sus aspiraciones de corto y largo plazo. Junto a las múltiples oportunidades para aprender a elegir, hay otras para desarrollar destrezas que son esenciales para funcionar en una sociedad moderna compleja. Los jóvenes necesitan, por ejemplo, desarrollar la capacidad de leer a altos niveles de comprensión, esencial para participar efectivamente en la mayoría de las sociedades modernas en el siglo XXI, y porque esta capacidad abre otras oportunidades⁸. Aprender a leer y a escribir, y mantener y perfeccionar esta habilidad, ofrece amplias oportunidades para fomentar el ejercicio de la libertad.

Los niños y los jóvenes pueden leer materiales diversos, tener la oportunidad de escribir a partir de sus intereses o no hacerlo. En una visita que realizamos en el año 2003 a algunas escuelas medias en el sur de Chile, en las que el Programa Enlaces apoyaba salas para la enseñanza de

tecnología, varios de los estudiantes expresaron que lo más valioso para ellos del tiempo que destinaban a esta actividad consistía en que era la única en la que podían hacer proyectos de investigación que respondieran a sus intereses. En este contexto, el aprendizaje del uso de Internet, o de plataformas sencillas de procesamiento de palabras y de presentación de ideas, es un instrumento para innovar permitiendo a los estudiantes aprender a partir de sus intereses. En visitas a escuelas realizadas en el año 2005 en San Luis Potosí (México), constatamos cómo la implementación del Programa Nacional de Lectura –que proporcionó cuentos infantiles y literatura diversa a escuelas públicas– posibilitaba en algunos casos que cada estudiante tuviese oportunidad de escoger qué textos leer, una forma importante no solamente de estimular la práctica de la lectura, sino de reconocer y legitimar los diversos intereses de los niños.

El clima pedagógico y el tipo de didácticas en uso en las escuelas, los estándares académicos –y la calidad de la educación en el logro de dichos estándares–, son aspectos fundamentales en una agenda de educación para la democracia. Como mencionamos anteriormente, el desarrollo de competencias para la ciudadanía democrática no es una alternativa al desarrollo de competencias académicas. Por el contrario, las competencias para ejercer ciudadanía en sociedades complejas requieren de destrezas académicas.

Este nivel medular para el desarrollo de competencias democráticas no fue incluido en la encuesta que aquí reportamos, y debería ser un área prioritaria para una agenda de investigación futura.

⁸ En este sentido es de hacer notar que las competencias lectoras representan un objetivo móvil, dependiendo de cuál es el nivel de competencia que permite participar. La concepción decimonónica que define la habilidad lectora como la habilidad de leer y escribir el propio nombre o un párrafo sencillo, tal vez apropiada a las exigencias de ciudadanía de hace dos siglos, claramente no permite participar en una sociedad basada en el conocimiento. Esta es la justificación de que el estudio comparado de la OCDE, el estudio de Pisa, mida niveles avanzados de comprensión lectora, los cuales son bajos en todos los países de la OCDE, y particularmente bajos en los cinco países latinoamericanos que participaron en dicho estudio.

Además de estas experiencias cotidianas para desarrollar las capacidades de ser libre y de hacer elecciones, el currículo de instrucción puede desarrollar –específicamente– las destrezas y disposiciones para la ciudadanía democrática abriendo momentos explícitos en los cuales los estudiantes puedan reflexionar o aprender contenidos que les ayuden a comprender qué es necesario para que funcionen relaciones o sociedades democráticas. Bien por medio de una asignatura destinada abiertamente a este propósito o de modo integrado y transversal en varias de ellas, los estudiantes pueden aprender cuáles son los derechos humanos universales; en qué medida éstos están protegidos o no en las leyes e instituciones en su sociedad en el presente y en el pasado; aprender y reflexionar sobre la diversidad; aprender y discutir sobre participación en el ámbito local, estatal y nacional; discutir sobre el desempeño de líderes electos; conocer las instituciones políticas y su historia. Estos constituyen los contenidos más tradicionales de la educación cívica centrada en el estudio de las instituciones democráticas; otros contenidos pueden centrarse en el estudio de la diversidad cultural de un país, las relaciones de género y de la sexualidad, o materias complejas que incidan sobre la identidad, individualidad y su relación con los demás.

Para guiar estas oportunidades, los maestros deben estar bien educados y preparados para modelar frente a los estudiantes qué significa pensar por cuenta propia, valorar la libertad de investigación y la independencia de pensamiento y apreciar y respetar la diversidad y los derechos de los demás. Hay datos que indican que los maestros –en varios países de América Latina–, no constituyen modelos de rol particularmente tolerantes o democráticos. Una encuesta a maestros de escuelas públicas, realizada en México, arrojó que el 29% menciona como obligación ciudadana el respeto a la ley, y que sólo el 18% el respeto al derecho ajeno. Únicamente el 41% consideró que el pueblo debe obedecer siempre las leyes⁹; uno de cada cinco de dichos maestros no aceptaría que un indígena o una persona de otra raza viviera en su casa; un tercio no permitiría que una persona de otra religión viviera en su casa, y dos de cada cinco no dejarían que un homosexual viviera en sus casas. Estas actitudes de los maestros mexicanos reflejan, y contribuyen a reproducir, actitudes intolerantes similares en la población en general. Una encuesta nacional sobre discriminación en la sociedad mexicana reveló que nueve de cada diez mujeres perciben que existe discriminación por condición de ser discapacitados, indígenas, homosexuales, personas mayores, minorías religiosas y extranjeras. Una de cada tres reporta haber sido discriminada en el último año, y también una de cada tres indica que ha sido segregada en su trabajo¹⁰.

Encuestas recientes a maestros en Argentina, Perú y Uruguay ilustran también altos niveles de rechazo a la diversidad. Los más altos porcentajes de discriminación negativa son, como en el caso de México, contra los homosexuales. El 20% de los maestros en Uruguay, el 34% en Argentina y el 55% en Perú no aceptarían tener homosexuales como vecinos. Hay también un fuerte rechazo sobre la base de la nacionalidad, la etnia o la condición social de origen. El 11% de los maestros de Uruguay, el 15% de los de Argentina y el 38% de los de Perú discriminan contra personas sobre la base de su nacionalidad o etnia. Hay también discriminación contra los habitantes de las “villas miseria” entre el 16% de los maestros de Perú, el 33% de los maestros de Uruguay y el 52% de los maestros de Argentina¹¹. Hay rechazo no sólo hacia personas originarias de países vecinos, sino hacia inmigrantes de otras latitudes y personas sobre la base de su religión. Alrededor del 19% o el 20% de los maestros de Perú discriminan contra personas árabes y judías, contra japoneses, chinos, ecuatorianos, paraguayos y chilenos. Los niveles de discriminación sobre esta base son más bajos en Argentina y Uruguay. En Argentina, el 9% de los maestros discrimina contra los bolivianos, el 6% contra los chilenos y el 4% contra los árabes, judíos, japoneses, ecuatorianos y paraguayos.

Es este aspecto, el desarrollo directo de conocimientos y actitudes cívicas es comúnmente identificado con educación para la ciudadanía. Dimensión sin duda muy importante pero, como hemos explicado, insuficiente. Parte esencial de la formación ciudadana es el desarrollo de competencias cognitivas, expresadas –entre otras formas– en el conocimiento profundo de la historia de un país, de los movimientos sociales y de los cambios políticos con consecuencias sobre el carácter democrático de la sociedad. Las áreas disciplinarias más directamente relacionadas con el desarrollo de estas competencias son historia, estudios políticos y educación cívica. Sin embargo, las competencias que hacen a la ciudadanía pueden y deben ser trabajadas transversalmente, en el resto de las asignaturas del currículo, así como en actividades complementarias que estimulen la disposición a la acción y que incidan sobre las esferas actitudinal y valórica. El aprendizaje en servicio (*service learning*), por ejemplo, es una forma de involucrar a los estudiantes en el análisis y solución de desafíos locales y de integrar estas formas de apoyo y participación con su aprendizaje académico.

⁹ Fundación En Este País. México, 2002.

¹⁰ Secretaría de Desarrollo Social. México (2005): Encuesta Nacional sobre Discriminación.

¹¹ Tenti Fanfani, Emilio (2003): Les immigrés à l'école. La xenophobie des enseignants en Argentine, Perou et Uruguay. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación, p. 4.

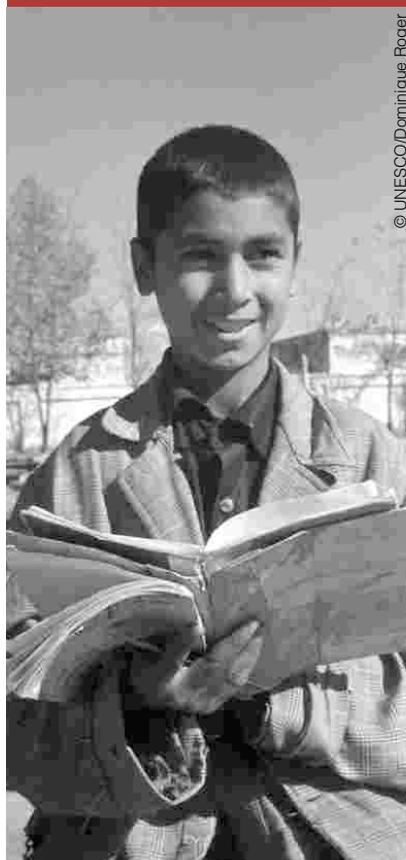
No existe información sistemática sobre el grado de conocimiento pertinente a la ciudadanía democrática en todos los países de América Latina. Sin embargo, los datos parciales sugieren que es necesario profundizar los esfuerzos que existen en esta materia. En 1998, Chile y Colombia participaron en un estudio internacional sobre conocimiento y actitudes cívicas de los estudiantes en la escuela secundaria. Apenas la mitad de los jóvenes chilenos y el 77% de los colombianos podían identificar correctamente entre cuatro opciones de respuesta quién debería gobernar en una democracia. Considerando que es posible acertar correctamente aun sin conocer nada, 25% de las veces estos bajos porcentajes de estudiantes que conocen que en una democracia gobiernan los representantes electos por el pueblo son preocupantes. Lo es también el que un tercio de los estudiantes chilenos consideren que en una democracia deben gobernar los expertos¹².

En México, la proporción de egresados de bachillerato que piensa que en un sistema democrático deberían gobernar los expertos es del 50%, y apenas el 41% identifica como correcta la opción que señala a los representantes elegidos popularmente¹³. Es igualmente bajo el conocimiento del contenido de las constituciones; de la función de las organizaciones cívicas, las leyes, las elecciones periódicas, los partidos políticos y el Congreso; la identificación de ejemplos de corrupción y la función de la diversidad de prensa. En el mismo país, uno de cada tres maestros indica que los egresados de secundaria son personas que tratan de evadir las normas (37%), prefieren competir que cooperar con los demás (33%) y valoran más sus intereses que los de la comunidad (27%)¹⁴.

Los esfuerzos más claros por introducir asignaturas específicas para la educación para la democracia están en Chile, Colombia y México. En Chile, el Ministro de Educación dispuso en 2004 una comisión nacional de alto nivel para evaluar en qué medida el currículo promovía la ciudadanía democrática. “La comisión invitó a entregar su juicio evaluativo sobre el currículo de formación ciudadana a un amplio espectro de actores, incluido el Ministerio de Educación, sostenedores privados de educación, expertos del mundo de la investigación –tanto nacionales como extranjeros–, formadores de profesores y parlamentarios. Las principales propuestas de la comisión fueron: a) la definición concordada por todos los sectores de un concepto de ciudadanía democrática, que integró conceptos y énfasis propios de las tradiciones liberal (titularidad de derechos que hacer valer

frente al Estado), democrática (la ciudadanía como pertenencia a una comunidad que se autogobierna) y republicana (la ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas); b) necesidad de ajustes a la secuencia planteada para la formación ciudadana en el nuevo currículo vigente desde 1998 –enfazando un cierre al final de la educación media centrado en institucionalidad democrática–; c) reparo de dos vacíos observados en el currículo –educar acerca de riesgos para la democracia, y sobre conductas antisociales y fundamentos del sistema penal–, así como enriquecimiento de los contenidos sobre economía, observados como insuficientes; y d) sugerencias metodológicas sobre enseñanza escolar de la ciudadanía, centradas en un abordaje que combina clases lectivas y estudio formal tradicional, con debates y experiencias de servicio a la comunidad y de participación en instancias de gobierno estudiantil”¹⁵.

Las competencias que hacen a la ciudadanía pueden y deben ser desarrolladas transversalmente, en el resto de las asignaturas del currículo, así como en actividades complementarias.



© UNESCO/Dominique Roger

¹² Torney-Purta y Amadeo, 2004, pp. 50-51.

¹³ Tirado y Guevara, 2005, p. 23.

¹⁴ En Este País, 2002.

¹⁵ Respuesta del Ministerio de Educación de Chile a la Encuesta del Diálogo Regional.

Si bien en la región hay esfuerzos incipientes para promover la vinculación de la comunidad con las escuelas, están concentrados en la educación primaria.

En Colombia hay un programa de competencias ciudadanas, transversal en todas las áreas del currículo y con atención especial en la asignatura de ciencias sociales. Este programa “busca que toda la comunidad educativa se comprometa con el desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y comunicativas para mejorar la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática y la valoración de las diferencias”. La definición de estándares de competencias ciudadanas, la inclusión de dichas competencias en el Sistema Nacional de Evaluación, el énfasis en la formación de ciudadanía como prioridad política y el apoyo de estas prioridades con estrategias de identificación de experiencias locales y difusión de experiencias internacionales han estimulado una variedad de acciones prometedoras en las escuelas colombianas. Recientemente, su Ministerio de Educación, en colaboración con la Fundación Empresarios por la Educación, publicó el informe “Quince experiencias para aprender ciudadanía... y una más”, que difunde algunas de las mejores prácticas en esta materia y es un excelente ejemplo sobre una manera de reconocer y difundir la innovación pedagógica que han desarrollado grupos de maestros de escuela en esta área¹⁶.

En México, la educación para la democracia se refleja en una asignatura obligatoria de formación cívica y ética, cuyo objetivo es “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas”¹⁷. Además, seis entidades implementan la asignatura de formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad, planteada como una iniciativa de los responsables del sector educativo en el estado de Baja California frente a fenómenos como la corrupción, la delincuencia y el crimen organizado. El programa apoyó la introducción de una asignatura optativa en el plan de estudios que permitiera a los alumnos la reflexión y la adopción de una cultura de la legalidad. Por otra parte, el Instituto Federal Electoral ha jugado un importante papel en el desarrollo de currículo para



la formación de ciudadanía democrática en las escuelas, preparando materiales –en colaboración con el Center for Civic Education– que han sido difundidos en el país e integrados en el Sistema Nacional de Actualización Profesional de los Maestros. Dichos contribuyen a la promoción profesional de los docentes. Los esfuerzos de formación de personal docente aún son modestos, dadas las dimensiones del país y de los desafíos de consolidar una cultura democrática. Existe una licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en formación cívica y ética, pero la mayoría de los profesores que enseñan esta asignatura en la escuela secundaria no son egresados de dicha especialidad.

Además de las oportunidades específicas en el currículo para formar competencias para la vida en democracia, es necesario que estas oportunidades estén insertas en un contexto institucional que respete a los jóvenes y a sus familias. Si bien en la región hay esfuerzos incipientes para promover la vinculación de la comunidad con las escuelas, están concentrados en la educación primaria. En secundaria son escasas las oportunidades para que los jóvenes participen directamente en actividades que les permitan desarrollar habilidades de negociación, de concertación y de gestión. Las reformas de la educación secundaria en curso en varios países de la región son una excelente oportunidad para invitar a los jóvenes a participar en la definición de los propósitos de la escuela para lograr el desarrollo de competencias que permitan una efectiva ciudadanía democrática.

¹⁶ Ministerio de Educación Nacional y Fundación Empresarios por la Educación (2004): *Quince Experiencias para Aprender Ciudadanía... y Una Más*. Bogotá (Colombia).

¹⁷ Respuesta del Ministerio de Educación de México a la Encuesta del Diálogo Regional.

A su vez, estas relaciones entre jóvenes, docentes y comunidades están insertas en un sistema de normas institucionales que gobiernan la gestión escolar influyendo en la selección de maestros, el nombramiento de directores y el clima social de la escuela. En algunas ocasiones, estas normas tácitas contradicen abiertamente una cultura de respeto a la legalidad y la democracia, por ejemplo cuando los maestros

compran las plazas, los directores o supervisores requieren favores sexuales de las maestras o estudiantes, los sindicatos o partidos políticos exigen a los profesionales de la docencia participación en actividades ajenas a las específicas de la escuela a cambio de apoyo para poder llevar a cabo su tarea.

En los contextos en que son llevadas a cabo prácticas ilegales en las escuelas –venta de calificaciones, cobro de cuotas ilegales–, la cultura institucional refleja así las tensiones entre tratar de consolidar valores democráticos modernos y los valores autoritarios tradicionales contrarios a la democracia que presenta. No es de extrañar, entonces, que la encuesta sobre educación cívica administrada a jóvenes de entre 14 y 17 años en Chile y Colombia mostró su incapacidad de reconocer “algunas amenazas para la democracia, como la corrupción, el nepotismo y el control de los medios de comunicación”¹⁸. Dicho estudio señala repetidamente que los estudiantes experimentaron el conocimiento cívico como teórico, como desconectado de su realidad inmediata. En relación con los datos de Estados Unidos, encuentra la mayor brecha entre los estudiantes chilenos y colombianos en la capacidad de interpretar los principios cívicos representados en situaciones concretas cotidianas –como artículos de

diarios, panfletos o historietas–, y no en el conocimiento de hechos básicos que caractericen a la democracia en teoría¹⁹. El que la institución educativa esté gobernada por códigos no democráticos que contradicen los contenidos explícitos del currículo de educación cívica, probablemente explique que los jóvenes latinoamericanos aprendan a ser ciudadanos “en teoría” pero no en la práctica.

En una encuesta reciente llevada a cabo en El Salvador sobre las formas en que los ciudadanos comunes experimentan situaciones de corrupción de modo más frecuente, un gran porcentaje señaló que su mayor experiencia directa radicaba en la solicitud de pagos ilegales en escuelas públicas, dos veces más que la solicitud de sobornos en centros de salud, tres veces más que la solicitud de sobornos en ministerios o que la solicitud de sobornos por parte de la policía²⁰. Este hallazgo no indica necesariamente que la corrupción sea más elevada en el sistema educativo de El Salvador que en otros países; acaso tan sólo que éste es uno de los pocos países en los que ha habido la intención de estudiar empíricamente las manifestaciones de la corrupción en la gestión educativa y de otros servicios públicos. En esta encuesta, las personas con mayores niveles de escolaridad están más inclinadas a pensar que la corrupción es necesaria para enriquecerse. En efecto, el 33% de los graduados universitarios está de acuerdo con la afirmación “para hacerse rico es necesario ser corrupto”, en comparación con el 30% de quienes han completado el bachillerato, con el 25% de quienes han completado la escolaridad básica y con el 22% de quienes han completado la primaria²¹. Dicho estudio señaló, en forma diáfana, la relación entre la extensión de la corrupción y la desilusión sobre la democracia: “Una consecuencia directa de la corrupción es la desilusión que sobre la democracia puede generar en la ciudadanía. La Encuesta del Milenio 2000 de Gallup Internacional, que entrevistó a cerca de 57 mil personas en 60 países, comprobó que allí donde hay mayor corrupción, mayor es la desilusión con la democracia”²².

¹⁸ Judith Torney-Purta y Jo-Ann Amadeo (2004): *Fortalecimiento de la Democracia en las Américas a través de la Educación Cívica*. Washington DC, Organización de Estados Americanos, p. 66.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ José Miguel Cruz y Álvaro Martín de Vega: *La Percepción sobre la Corrupción en las Instituciones de El Salvador. Los Ciudadanos Hablan sobre la Corrupción*. San Salvador, Universidad Centro Americana, Instituto Universitario de Opinión Pública, p. 58. El 16% de los encuestados reportaron haber sido víctimas directas de solicitudes de soborno en escuelas públicas.

²¹ *Ídem*, p. 45.

²² *Ídem*, p. 17.

Las escuelas que respetan a los estudiantes y a sus familias, y que modelan para ellos respeto, apertura y transparencia, son comunidades fuertes, enfocadas en el aprendizaje.



No era parte del propósito de la encuesta analizada en este informe explorar estos aspectos de la cultura institucional de la escuela en el sentido más amplio. Pero el estudio de estas normas –específicamente de cómo las prácticas administrativas de la gestión educativa reflejan o desvirtúan propósitos democráticos– debe ser una prioridad en la agenda de investigación sobre este tema en la región.

Las escuelas que respetan a los estudiantes y a sus familias, y que modelan para ellos respeto, apertura y transparencia, son comunidades fuertes, enfocadas en el aprendizaje, administradas de forma transparente para el logro de propósitos públicos. A su vez –si van a contribuir al desarrollo de una cultura democrática–, escuelas que son comunidades fuertes y que brindan a todos los niños oportunidades de aprender a niveles de excelencia, y sobre todo oportunidades de elegir, operan en un sistema mayor de instituciones y aspiraciones sociales comprometido con brindar experiencias similares a todos los alumnos.

El sistema de interdependencias que hemos descrito incluye experiencias de alta calidad y consistentes a nivel micro que permiten internalizar la capacidad de elegir, que permiten a los estudiantes descubrir y desarrollar su propia voz, lo que incluye oportunidades en el currículo para aprender sobre la democracia y libertades, y requiere de maestros bien preparados para modelar y valorar la libertad de hacer investigación por cuenta propia y la independencia de criterio. Estas escuelas se relacionan con los jóvenes y sus comunidades de forma respetuosa, y tienen maestros y directivos escolares que demuestran ellos mismos que pueden relacionarse entre sí de forma respetuosa, honesta y abierta en el microcosmos de la escuela y en la gestión de la micropolítica escolar. Igualmente, estas escuelas requieren de un compromiso social mayor de educar a todos a niveles de excelencia y para la vida en democracia. Estas condiciones interdependientes forman un sistema de círculos concéntricos de influencia, al centro del cual están las experiencias de los jóvenes en la escuela; y, en el círculo más externo, el compromiso de la sociedad en educar a todos los jóvenes con niveles de excelencia.

Más que unidireccionales, las relaciones entre los componentes de este sistema son de interdependencia, puesto que hay ciclos de retroalimentación de cada elemento al resto, y también ciclos de realimentación de los resultados de cada nivel que –en el tiempo– impactan a otros componentes. Por ejemplo, a medida que los jóvenes tienen en la escuela experiencias que les permitan valorar las diferencias y la libertad, se comprometerán más con apoyar una educación de alta calidad para todos. A su vez, este mayor compromiso social con una educación de calidad posibilita experiencias de mayor calidad a nivel micro.



CONCLUSIONES y sugerencias

En América Latina, y durante la última década, los esfuerzos recientes de reforma educativa se inspiran en buena parte en el deseo de responder a las aspiraciones democráticas de dar a todos los ciudadanos igualdad de oportunidades para participar en economías y sociedades basadas cada vez más en conocimientos.

Los esfuerzos por universalizar el acceso a la educación secundaria, las políticas de discriminación positiva para reducir las brechas en la calidad de la educación, y el énfasis en mejorar las competencias básicas de los egresados de primaria y secundaria, reflejan la aspiración de preparar a un nivel básico para participar y deliberar en sociedades democráticas.

Esta forma de entender la relación entre educación y democracia está justificada parcialmente en estudios empíricos. Una investigación sobre el nexo entre educación y actitudes democráticas basado en una encuesta administrada en 48 países –incluyendo Chile, Costa Rica y México–, encontró que las personas con más años de escolaridad eran las que tenían actitudes más democráticas²³. Otro estudio sobre el mismo tema, pero realizado en dichos tres países latinoamericanos, concluyó que si bien la mayoría de los adultos encuestados no confiaban en las otras personas (lo cual sugiere un bajo nivel de cultura cívica), el 30% que confía en los demás tenía niveles educativos mayores y más probabilidades de haber culminado estudios secundarios y universitarios²⁴. En estos tres países, el nivel de confianza interpersonal es bajo; pero lo es más entre quienes tienen menor escolaridad y en los países con poblaciones con menor nivel de escolaridad. Una relación semejante entre educación y confianza interpersonal fue hallada por Robert Putnam en Estados Unidos²⁵. En una encuesta administrada

en 17 países en 2002, en promedio sólo el 19% dijo que era posible confiar en la mayoría de las personas; estas cifras varían desde el 3% en Brasil, país que tiene los indicadores educativos más bajos de la región, al 36% en Uruguay, nación con altos indicadores educativos en la zona²⁶.

Pese al convencimiento de que educar a todas las personas con altos niveles de calidad es una condición necesaria para la ciudadanía democrática, el reconocimiento de la necesidad específica de profundizar en la definición de las competencias esenciales para la ciudadanía democrática, en la identificación de las metodologías más apropiadas para desarrollarlas, y en los sistemas de apoyo y evaluación para llevarla a escala, dichas metodologías constituyen un debate más reciente. En la mayoría de los países, este ha sido un debate más de especialistas que uno generalizado a todas las comunidades de educadores en sentido amplio, y menos aún a los diversos grupos de interés que convergen alrededor del tema educativo. La educación para la formación de la ciudadanía democrática es, en América Latina, un tema incipiente y escasamente basado en el análisis de evidencia empírica sobre qué funciona y con qué resultados.

Algunos Ministerios de Educación han formado comisiones de estudio para analizar el tema y formular propuestas. No son conocidos aún los resultados de la labor de dichas comisiones reflejados en prácticas docentes innovadoras y menos aún en competencias de los estudiantes que hayan demostrado ser particularmente prometedoras. Por el contrario, el análisis de las competencias cívicas de jóvenes de entre 14 y 17 años en Chile y Colombia y de jóvenes de 14 años en México señala importantes carencias, mayores en los casos de Chile y México que en el de Colombia. Si bien los estudiantes colombianos, y en menor grado los chilenos y los mexicanos, conocen las características ideales de una democracia formal, tienden a ver dicho conocimiento como ajeno a su propia realidad²⁷. Estos estudios señalan, en particular, un déficit en la educación cívica en la escuela primaria. Señalan igualmente la incapacidad de los jóvenes de reconocer como impedimentos a la democracia prácticas como la corrupción o el nepotismo. Uno de los estudios señala que los profesores, tanto en Colombia como en Chile, están deficientemente preparados para formar para la ciudadanía democrática, que consideran que sería mucho más efectivo un enfoque integrado a lo largo de todo el currículo, y no en una asignatura específica, y que tienden a apoyarse principalmente en el estudio de documentos originales como las constituciones de los países, lo cual sugiere una forma tradicional y limitada de apoyar la adquisición de conocimiento sobre la institucionalidad democrática, pero no la capacidad de participar democráticamente.

²³ Moreno, A. (2001): *Democracy and Mass Belief Systems in Latin America*. En Roderick Ai Camp (ed.): *Citizen Views of Democracy in Latin America*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 27-50, p. 35.

²⁴ Power, T. y Clark, M. (2001): *Does Trust Matter?* En Roderick Ai Camp (ed.): *Citizen Views of Democracy in Latin America*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 51-70, p. 59.

²⁵ Putnam, R. (1995): *Tuning in, Tuning out: The Strange Disappearance of Social Capital in America*. *Political Science and Politics*, 27(4), p. 665. Citado en Power y Clark, ver nota 15.

²⁶ Latinobarómetro, 2002. Reporte de prensa. www.latinobarometro.org.

²⁷ Judith Torney-Purta y Jo-Ann Amadeo (2004): *Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education*. Washington DC, Organización de Estados Americanos, p. 48. Véase también Felipe Tirado y Gilberto Guevara: *Educación Cívica: Un estudio Complementario*, 2005, p. 31.

¿Qué opciones permitirían avanzar en la formación de ciudadanía democrática desde la escuela?

1. **Definir** las competencias que hacen efectiva a una ciudadanía democrática. Es necesario continuar desarrollando y promoviendo la discusión sobre las competencias que hacen a la ciudadanía competente. La evaluación misma de la democracia y su calidad es un proceso. Costa Rica lleva a cabo un interesante proyecto, la Auditoría Ciudadana sobre la Calidad de la Democracia, cuyo propósito es ponderar las expectativas de los ciudadanos en relación a ésta²⁸. Sobre la base de este tipo de estudios será posible operacionalizar las competencias y disposiciones necesarias para la ciudadanía efectiva. México ha realizado en el último tiempo un importantísimo estudio sobre discriminación, cuyos resultados fueron difundidos por medio de la prensa. Este tipo de iniciativas es muy valioso para estimular la discusión pública sobre los componentes específicos de la ciudadanía democrática.
2. **Identificar** las brechas entre las competencias de una ciudadanía efectiva y los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes y egresados del sistema escolar. Trabajos de investigación –como el Estudio Internacional de Educación Cívica– brindan información muy valiosa sobre los conocimientos y disposiciones cívicas de los alumnos. Lamentablemente, sólo dos países latinoamericanos –Chile y Colombia– han participado en dichos estudios, y más recientemente México ha incorporado algunas preguntas de dicha investigación a una evaluación de egresados de bachillerato. Estos –así como encuestas periódicas tipo Latinobarómetro– estudios de opinión, como aquel sobre corrupción discutido en este trabajo y realizado en El Salvador, permiten comprender en qué medida hay correspondencia entre las demandas que la democracia hace sobre la ciudadanía efectiva y las competencias y visiones de los ciudadanos concretos en cada país. Conocer las brechas entre las demandas de la democracia y los resultados que produce el sistema educativo permitirá definir propósitos específicos para la formación ciudadana en la escuela.
3. **Promover** foros democráticos para negociar los propósitos de la educación secundaria. Como han señalado los teóricos del estudio de la educación democrática, no hay una sola manera de definir de qué forma educar para ésta²⁹. Es por ello que una teoría democrática se orienta a formas participativas de definir los propósitos de la escuela. Los esfuerzos en curso de expansión de la escuela secundaria en América Latina son una excelente oportunidad de capitalizar dicha expansión para adelantar formas abiertas y amplias de definición y de discusión sobre los propósitos de la escuela.
4. **Identificar** en la escuela cuáles son las experiencias que contribuyen al desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en el contexto latinoamericano, lo que requiere un ambicioso trabajo conceptual y de investigación. Congruentemente con la tesis de que hemos avanzado en que la educación ciudadana trasciende una asignatura en el currículo, será necesario estudiar las pedagogías en uso en las escuelas, las formas y oportunidades de participación de los estudiantes en los centros educativos, y los efectos de las mismas en el desarrollo de competencias, habilidades y capital social.
5. **Realizar** investigaciones comparadas y analizar evidencia empírica entre varios países y a lo largo de amplios períodos históricos, que permita una mejor conceptualización sobre las formas efectivas de educación ciudadana.

© UNESCO/Victor Manuel Camacho Victoria



²⁸ Proyecto Estado de la Nación: *Auditoría Ciudadana sobre la Calidad de la Democracia*. San José (Costa Rica).

²⁹ Amy Gutmann (1987): *Democratic education*. Nueva Jersey, Princeton University Press.

6. **Preparar** programas específicos para la educación ciudadana y materiales educativos que puedan apoyar a los docentes y estudiantes en actividades de probada efectividad. En particular, profundizar el estudio de la historia y del gobierno, incorporando contenidos comparados que documenten de qué manera la participación y acción social y de los individuos han promovido la democratización de las sociedades (por ejemplo, estudiando el movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, o la caída del régimen del *apartheid* en Sudáfrica); estudiar procesos históricos que han resultado en la reducción de las libertades y derechos ciudadanos (el surgimiento del nazismo en Alemania y los genocidios recientes de Ruanda y Darfur, entre otros); igualmente, incorporar el estudio comparado de los regímenes autoritarios en América Latina y sus efectos en las libertades de las personas y en sus derechos.
7. **Crear** programas de formación de profesores y directivos y administradores escolares para desarrollar competencias que les permitan apoyar una educación ciudadana de alta calidad.
8. **Desarrollar** y evaluar experimentos específicos para la formación de programas de educación ciudadana innovadores –que puedan ser ensayados en el marco de las reformas de educación secundaria de diversos países de la región–, con el fin de probar el conocimiento más actualizado sobre el material, y permitir evaluar a escala la factibilidad y costos de llevar a cabo dichas experiencias. Por ejemplo, evaluar modelos de educación en servicio (*service learning*) y estudio de la historia.
9. **Crear** redes de investigación y práctica que articulen a investigadores y a comunidades amplias de educadores en varios países de la región y con países de otras partes del mundo, con el fin de intercambiar conocimiento basado en la práctica en este campo.
10. **Planificar** e implementar programas continuos de desarrollo profesional para los maestros, con un foco en educación ciudadana y para la democracia. Ningún programa innovador será completamente exitoso, si los maestros que lo van a implementar no están bien preparados en el área. **e**

Anexo 1

Porcentaje de personas que indican que la democracia es preferible a otras formas de gobierno y que están satisfechas con ella

	La democracia es preferible a otras formas de gobierno							Satisfacción con la democracia
	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2002
Argentina	76%	71%	75%	73%	71%	58%	65%	8%
Bolivia		64%	66%	55%	62%	54%	52%	24%
Brasil	41%	50%	50%	48%	39%	30%	37%	21%
Chile	52%	54%	61%	53%	57%	45%	50%	27%
Colombia		60%	69%	55%	50%	36%	39%	11%
Costa Rica		80%	83%	69%	83%	71%	77%	75%
Ecuador		52%	41%	57%	54%	40%	47%	16%
El Salvador		56%	66%	79%	63%	25%	40%	38%
Guatemala		51%	48%	54%	45%	33%	45%	35%
Honduras		42%	63%	57%	64%	57%	57%	62%
México	49%	53%	52%	51%	45%	46%	63%	18%
Nicaragua		59%	68%	72%	64%	43%	63%	59%
Panamá		75%	71%	71%	62%	34%	55%	44%
Paraguay	52%	59%	44%	51%	48%	35%	41%	7%
Perú	52%	63%	60%	63%	64%	62%	55%	18%
Uruguay	80%	80%	86%	80%	84%	79%	77%	53%
Venezuela	60%	62%	64%	60%	61%	57%	73%	40%

Fuente: Latinobarómetro. Citado en *The Economist*, 28 de julio de 2001, volumen 360, número 8232. Cifras para 2002 de Latinobarómetro: *Informe de Prensa Latinobarómetro 2002*. Apoyo a la democracia es el porcentaje de personas que estuvieron de acuerdo con el texto: "la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno". La satisfacción con la democracia es el porcentaje de personas que dijeron que estaban "muy satisfechas" o "satisfechas" con la forma en que la democracia funciona en sus países. www.latinobarometro.org



© UNESCO/Dominique Roger

Construcción de sentidos esenciales de la educación¹

Raúl Leis R.
Sociólogo, Panamá.

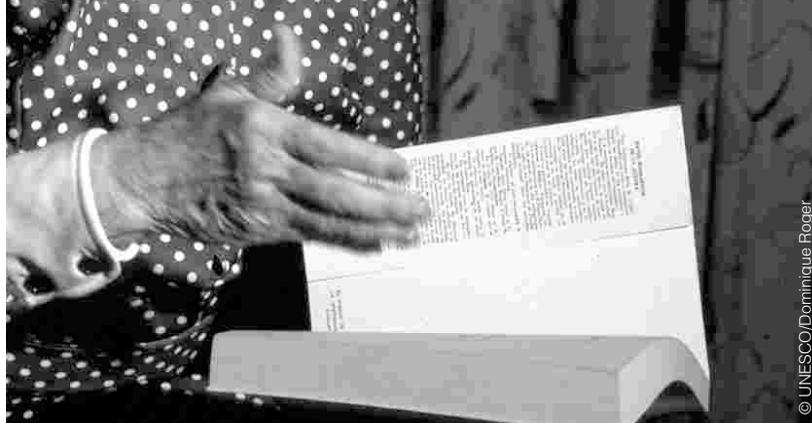
LAS IDEAS son alas

¡Cómo empezar sin Martí!: “Las hojas son las alas de los árboles; las ideas son las alas de los hombres; las piedras no tienen alas”. Las ideas a las que se refiere son las ideas justas. Entre ellas vibran la equidad, la libertad, la participación, la verdad, que deben traducirse en obras y acciones concretas. La hora latinoamericana nos desafía a una apuesta por el cambio y a redoblar esfuerzos en pos de una población más consciente, articulada, empoderada y propositiva, en función de una sociedad incluyente, democrática y justa, capaz de resolver el embate de las marejadas de inhumanidad que amenazan con barrernos.

Circulan muchos diagnósticos que detallan nuestra realidad. Tomemos uno reciente: el Informe sobre la Democracia en América Latina del PNUD, donde la realidad es pintada como un triángulo. El primer vértice es la difusión de la democracia electoral en la región; el segundo, la pobreza, y el tercero es la desigualdad.

La aplicación del modelo de ajuste neoliberal (Consenso de Washington) no ha solucionado los grandes problemas y ha generado el segundo y tercer vértices. Por primera vez conviven los tres rasgos y la escasa comprensión de esta realidad puede llevar a consecuencias graves. La fórmula no puede ser el modelo de ajuste neoliberal que ha marcado las dos últimas décadas con más pobreza, desempleo y desigualdad. Nuestras sociedades están agobiadas de violencia, inseguridad, adelgazamiento de las políticas sociales y auge de poderes fácticos –especialmente ciertos grupos de interés empresariales que funcionan como poderosos *lobbies*–, extensión del narcotráfico y las mafias, y cultura de la corrupción e impunidad.

¹ Son sólo ideas surgidas de la práctica “sentipensante” del caminar educativo, que están prestas para entrar al círculo virtuoso del diálogo y el debate fecundo.



© UNESCO/Dominique Roger

Las hojas son las alas
de los árboles; las ideas
son las alas de los
hombres; las piedras no
tienen alas.

Podríamos agregar un cuarto vértice: las amenazas a la paz. El mundo es hoy unipolar y el país más poderoso del mundo se erige como su gendarme por medio de la guerra preventiva y el irrespeto al derecho internacional, con el argumento del combate al terrorismo.

En este panorama, en América Latina lo político pierde centralidad por descrédito. Entre las razones de esta situación encontramos “la fragmentación política, el clientelismo, el caudillismo, la ausencia de partidos democráticos, el cambio de bando, los proyectos políticos personalistas, la ausencia de programas y de reglas del juego internas y otros males” (Pedro Santana). Gobierno y sociedad sordos entre sí invitan a la crisis permanente.

Gobernar es ejercer una acción positiva sobre la marcha de los asuntos públicos. Es deber del gobernante consultar a los ciudadanos regular y periódicamente; es deber ciudadano organizarse y participar con propuesta y protesta, aporte y crítica, a la gestión pública. Lo fundamental es la comunicación. Según Durkheim, la “democracia es la forma política de una sociedad que se gobierna a sí misma. Un pueblo es tanto más democrático en cuanto la deliberación, la reflexión, el espíritu crítico desempeñan un papel más considerable en la marcha de los asuntos públicos”.

En esta relación tercian los medios de comunicación. En América Latina, después de la Iglesia Católica, éstos poseen la mayor aceptación y credibilidad, mantienen una presencia importante, fijan la agenda pública. Pero poseen “una contradicción peligrosa en su propia constitución y funcionamiento: desarrollan un servicio público y participan del espacio público (...), pero lo hacen desde una lógica privada que es la del mercado (...), están en manos mayoritariamente privadas” (Luciano Leiva).



Ante esta realidad es preciso crear modelos alternativos, tanto políticos como sociales, económicos y ambientales, que permitan transitar hacia una sociedad democrática por medio de ejes como:

- Mejorar la calidad de vida de la mayoría de la población, comenzando con la de los segmentos que el modelo concentrador y excluyente ha deteriorado con más fuerza.
- Revertir los efectos más nocivos para el conjunto de la sociedad del modelo Luce (Liberal, Aperturista, Concentrador y Excluyente).
- Abrir cauces de participación ciudadana.
- Generar transformaciones en la estructura del poder económico y político, reafirmando la igualdad de oportunidades, transparencia y honestidad en la acción, y la irrestricta defensa de todos los derechos humanos.

EDUCACIÓN INTEGRAL: raíces y alas

En el playón que dejó la bajamar encontré a un grupo de niños y jóvenes de un cercano pueblo de pescadores. Dibujaban sobre la arena enormes figuras de peces, barcos, corazones, fechas y nombres. Al frente estaba el edificio de la escuela, cerrado por vacaciones. Uno me contó que allí nunca habían utilizado la playa como gran cuaderno lleno de posibilidades pedagógicas. Para él, la educación era sinónimo de aburrimiento y monotonía, y a las aulas sólo les faltaba la jota para expresar lo que son: jaulas, que aprisionan a estudiantes y profesores, por medio de una educación conformista, repetitiva, memorística y desprovista de participación.

El sistema educativo necesita una profunda reestructuración. Reconceptualizar el modelo pedagógico, enfatizando en la educación popular que aporta elementos vitales como la revalorización del saber del educando y su relación con el contexto. Es básico que exprese nuestra cultura, capacidad de interculturalidad, idiosincrasia, historia, perspectivas e identidad.

La educación debe aportar a la consolidación de la solidaridad, participación, laboriosidad, honestidad, creatividad, criticidad y compromiso de la acción transformadora; desarrollar la capacidad de articular propuestas participativas en la enseñanza-aprendizaje y en la planificación, evaluación, decisión y gestión, comprensión,

búsqueda y solución de problemas. El quehacer educativo debe ser espacio del desenvolvimiento de esas capacidades, y estar vinculado a la participación social, de ciencias, artes y tecnología, desarrollando habilidades, destrezas, creatividad y capacidad de discernimiento.

Es importante incrementar la producción y apropiación colectiva del conocimiento. No hay educación si no se propicia su relación con la vida, visualizando a la gente como actores del proceso. Sólo una educación popular, con raíces y alas, podrá responder a los desafíos. La raíz es la revalorización de la memoria y los procesos históricos, las identidades y culturas, los compromisos con los excluidos, segregados, olvidados y oprimidos; género, edad y etnia; la participación y la ética. Alas significa capacidad de renovar e innovar; asumir las nuevas tareas creativa y audazmente; escapar de dogmas y estigmas.

Una educación integral significaría incluir valores universales poco integrados a los programas educativos, como el tema de la participación de la mujer, el respeto a la diversidad cultural, el tema ambiental, o la etnoeducación, la reconceptualización de la propaganda por comunicación política. La educación debe estar relacionada con el proceso organizativo y la vida social de la comunidad. No puede haber divorcio entre cotidianidad, necesidades y potencialidades de la gente y planteamiento educativo.

Muchos intelectuales, técnicos, educadores y comunicadores corren el riesgo de encerrarse en un círculo ajeno a las palpitaciones de la vida.



© UNESCO/Ramón Lepage

CULTURA: diálogo de saberes

La cultura es ese conjunto de expresiones, actividades, productos materiales y espirituales, símbolos y representaciones que brotan del quehacer humano expresado como algo vivo, dinámico. Es proceso colectivo de creación y recreación, que corresponde a una visión propia de la realidad y también del ser humano y sus relaciones sociales.

Muchos intelectuales, técnicos, educadores y comunicadores corren el riesgo de encerrarse en un círculo ajeno a las palpitaciones de la vida. Muchas veces impera una concepción asimétrica de las capacidades humanas, que conduce al desconocimiento de cómo el pueblo produce y hace circular su saber.

La gente vive dimensiones culturales contradictorias. Una de ellas es la **cultura del pueblo** como conjunto abigarrado de expresiones culturales existentes en el medio popular. Es inorgánica, múltiple, dispersa, yuxtapuesta y parcializada. Es asistemática, pues el pueblo no posee la hegemonía política, económica y cultural que conduzca a una auténtica cultura popular nacional. La hegemonía social está en manos de sectores que imitan la cultura de las potencias dominantes y que, incluso, traspasan los productos de consumo elitista a la cultura del pueblo, que incorpora modas, música, comidas, costumbres y objetos.

La cultura del pueblo es políticamente ambigua. En ella subyacen posiciones conservadoras y progresistas. De manera acrítica, y muchas veces funcional al orden establecido, mezcla mensajes de las élites dominantes con las sedimentaciones culturales propias. Esta ambigüedad aparece en concepciones compartidas en toda la sociedad, como machismo, racismo, autoritarismo, fugas religiosas y politiquería.

La crisis actual provoca que la cultura del pueblo esté atravesada también por otras contradicciones: solidaridad y competencia para captar las escasas oportunidades, conviven en un equilibrio difícil y contradictorio que conduce a una parte de la población hacia fugas religiosas, pragmatismo político y formas de sobrevivencia ligadas a la violencia. En esta sopa de ingredientes podemos impulsar la revalorización o recuperación –del seno de la cultura del pueblo– de los contenidos transformadores y de afirmación que contribuyen a la construcción de identidad en sus diversas dimensiones.

Esta práctica transformadora supone tres dimensiones: descubrir y reconocer (lo investigativo, recuperación y revalorización); apropiarse (lo pedagógico); compartir y explicitar (lo comunicativo).

Estas dimensiones están articuladas entre sí y a las diversas prácticas y vida de la gente. La educación es una dimensión del proceso: no se trata sólo de mejorar los "actos pedagógicos", sin tocar otras facetas de su vida. Esto no le resta importancia al papel de la educación integral, la pone en su lugar en la dimensión de "apropiarse". Así como la comunicación popular y/o alternativa estarían más en el compartir, y la investigación participativa en el descubrir.

La educación se mueve entre el polo de conocer y el de transformar. Es una unidad dialéctica: conocemos transformando y transformamos conociendo. La actividad educativa no debería ser evaluada por la apropiación de conceptos, sino por la capacidad de provocar una práctica mejorada o con mayor capacidad de transformar en el sentido correcto.

Los tiempos desafían a abrirse a un espacio pluricultural.

La **dimensión afirmativa** de la cultura popular radica en la existencia de formas y códigos populares que sostienen, por su sola presencia, el sentido de identidad colectiva. Tal es la artesanía popular, las creencias, la producción literaria o musical, los vestidos, hábitos alimenticios, comportamientos, lenguajes, etc. Expresa esta dimensión el hablar lenguas nacionales, manejar un conjunto de hábitos y costumbres que definen a los habitantes de una etnia, región o país. La **dimensión transformadora** levanta un inventario de potenciales formas y códigos que muestran injusticias, permiten escuchar quejas y deseos de cambios y rescatan elementos educativos de cambio. La revalorización de lo cotidiano, el reconocimiento de la cultura popular que lucha por su sobrevivencia y recuperación no riñen con la cultura universal. Se complementan y potencian en la perspectiva de construir la cultura nacional y latinoamericana desde las riquezas del archipiélago de las culturas populares.

La identidad está ligada a la capacidad de decisión sobre la sociedad, los recursos humanos y materiales, sobre lo que hemos sido, somos y queremos ser. Pero la identidad necesita mucho de la creación, pues debe ser recreada continuamente para poder existir. Por ello, la identidad es el corazón del proyecto democrático real e integral que nuestros países anhelan. Y el alma de la identidad es la cultura. También requiere de una visión pluricultural de nación, pues corremos el peligro de ver a la cultura como folclore o como la expresión absoluta de una región, generando una especie de colonialismo cultural interno. Un caso común es el de los indígenas cuando un sector de los no indígenas trata de integrarlos exigiéndoles que pierdan sus valores, en función de la "civilización".

Los tiempos desafían a abrirse a un espacio pluricultural. En este sentido, la función de la comunicación, educación y promoción puede ser repensada como de rescate de lo propio, pero también como animadora y valoradora de lo plural, de la diversidad cultural. Este reconocimiento de la pluriculturalidad no es suficiente si no hace expedita la convergencia de las distintas facetas étnicas, idiosincrásicas, cognoscitivas, culturales. Es decir, la interculturalidad recoge, retoma y proyecta una síntesis, que no es fusión sino encuentro contradictorio de posibilidades y experiencias, en el marco del "proceso de creación de relaciones educativas humanizadoras que permitan el reconocimiento de lo vivido y de las identidades" (Sime, 1991: 73). Revalorizar lo local, lo propio, lo diferente, la identidad de los sujetos no es opuesto a la interculturalidad, sino complementario y potencialmente humanizador.

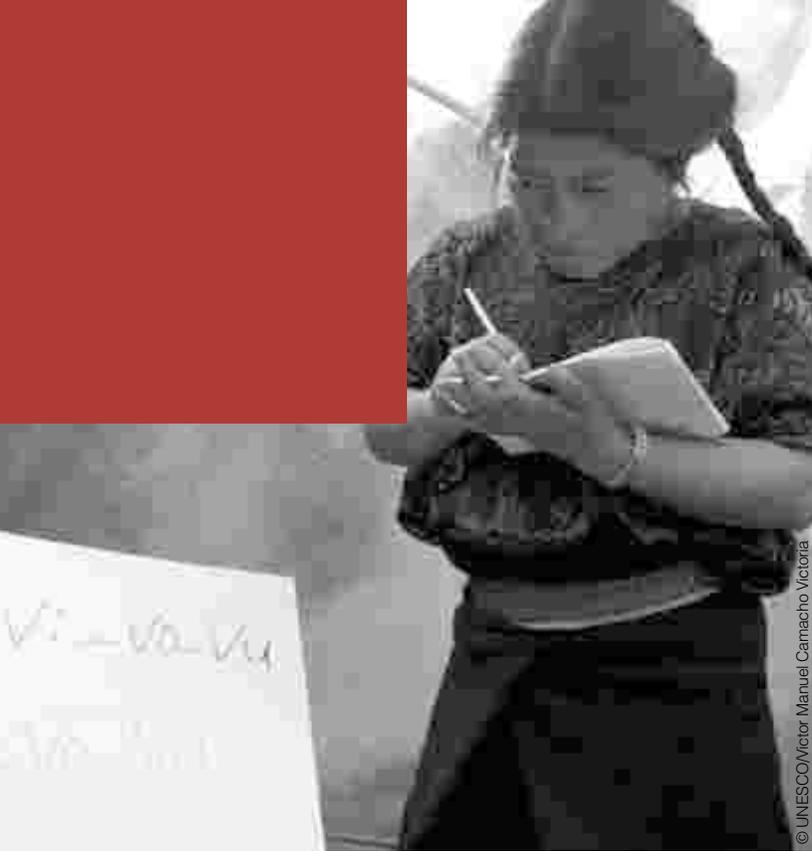
© UNESCO/Dominique Roger



El contexto latinoamericano y los cambios mundiales también generan acelerados procesos de interculturalidad –internos y externos– en los países que poseen características de desterritorialidad y descolección². Es decir, la pérdida del territorio y de sus colecciones de monumentos, rituales y objetos, parte de la identidad de muchos grupos humanos. Hoy, las migraciones, los cambios tecnológicos y la eficacia de las comunicaciones producen una radical reorganización de las formas de producción y circulación de bienes simbólicos. Las culturas son cada vez más híbridas e interculturales y, al mismo tiempo, muchas culturas desterritorializadas –como los latinos en EE.UU. – encuentran identidades a través de estaciones de radio y TV, publicaciones en español y la posibilidad de recrear territorios y colecciones en su nuevo hábitat, lo que es una implosión del tercer mundo en el primero, que hace reclamar a Rouse la necesidad de una "cartografía alternativa del espacio social" basada en nociones como frontera o circuito (Rouse, 1988: 1).

La pluriculturalidad e interculturalidad fomentan el acceso más fluido de las culturas populares a una gama de bienes simbólicos y al cosmopolitismo; pero, a la vez, la atomización y desterritorialización, en especial en el contexto de grandes ciudades, dificultan la constitución de nuevas identidades y "de sujetos capaces de intervenir eficazmente en la recomposición del tejido social... Necesitamos estudios transdisciplinarios, saberes diagonales, para captar los procesos interculturales donde se forman las identidades

² Ver García Canclini, Néstor: Escenas sin Territorios, en *La comunicación desde Las prácticas sociales*, Universidad Iberoamericana, México, 1990.



© UNESCO/Vector Manuel Camacho Victoria

híbridas de este fin de siglo" (García Canclini, 1990: 56). ¿Qué somos? ¿Qué hemos sido? ¿Qué queremos ser? Son preguntas tremebundas, vitalizadoras y hasta desgarrantes. Debemos aportar a sus respuestas y apoyar la autoconstrucción de identidades y de la identidad, a la que se accede cuando las diferencias sociales y personales conversan animadamente y, sin ánimo de asumir a la otra, construyen consensos y se enriquecen.

Es necesario tomar conciencia crítica de nuestros horizontes culturales, políticos y sociales. Madurar y potenciar fecundamente la creación cultural; bregar contra la autocensura y la intolerancia.

SOCIEDAD y comunicación

La comunicación es una práctica social que también está relacionada con los movimientos sociales. La comunicación –y en especial los medios masivos– expresa, es afectada y afecta la asimetría de las relaciones sociales, donde la hegemonía es sustentada tanto en la imposición como en la complicidad de los símbolos que reproducen un modo de vida. Por ello, debe favorecer un espacio donde se ejerciten los símbolos contradictorios de la cultura viva; la construcción de poderes, identidades y memorias; la capacidad de pensar y crear personal y colectivamente; el debate dialógico levantado sobre la intencionalidad autogestionaria, crítica y democrática.

La comunicación masiva es un fenómeno, una manifestación, de los tiempos modernos. Buena parte del debate teórico se centra en la visualización del *mass media* en su triple articulación: aparato ideológico, entidad política y empresa lucrativa.

En América Latina, durante los sesenta, la reflexión teórica se dirigió a la crítica de los modelos exógenos de análisis de la sociedad y la comunicación. Los aportes de Antonio Pasquali (*Comunicación y Cultura*, 1962) y Paulo Freire ayudaron a construir el enfoque conceptual que delinea un encuadre diferente de la comunicación estadounidense. Estudiosos como Eliseo Verón propusieron métodos propios a través de la semiología. El debate estuvo centrado más en el emisor y los mensajes, enfocándose el análisis en las dimensiones empresariales e ideológicas, la economía política de los medios y la comunicación social como ejercicio de poder, a través de trabajos como los de Ariel Dorfman, Michelle y Armand Matelart con su célebre *Cómo Leer al Pato Donald*. En los ochenta y noventa hubo un acercamiento a la recepción de los medios y las mediaciones socioculturales, como muestran los trabajos de Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini y Mario Kaplún, que integran temas como globalización, industria cultural, culturas híbridas, masividad, multiculturalidad y comunidades transnacionales de consumidores.

Estos aportes abordan la comunicación masiva como imposición, gratificación, adicción o hábito enervante. La reflexión también enfoca los procesos y fenómenos sociales generados por los medios. Son propuestos métodos de lecturas sociocríticas que permiten reflexionar sobre el rol de audiencia de la población. Los análisis están dirigidos hacia la relación de los medios con la democracia y la esfera pública. Replantan el papel de los medios como vigilantes públicos y representantes de los ciudadanos; miran los efectos de los medios y el poder de las audiencias. En ese marco surge la comunicación intercultural como espacio de investigación relativamente nuevo, entendiendo por multiculturalismo "la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales... La teoría de la comunicación ya ha señalado repetidamente que una comunicación perfecta, incluso entre interlocutores de la misma cultura, es realmente muy difícil. Las personas interpretan los mensajes de acuerdo con sus conocimientos, que pueden coincidir, aproximadamente, con los del autor de los mismos o pueden coincidir muy poco" (Alsina, 2001).

Los medios de comunicación deben aportar a unir, concertar, movilizar, en lugar de fragmentar, atomizar y desmovilizar. Los medios no son los responsables, sino los que los poseen y determinan. El problema es que los medios son vistos unidireccionalmente en la relación emisor-receptor, o con un débil mensaje de retorno del receptor con acento conductista. También existe una asincronía entre las imágenes o textos de los medios, ya que no son representativos de la población, dándose una incoherencia en la imagen que los medios le devuelven a la población, que muchas veces no expresan la diversidad ni especificidad nacional. El objetivo es acercarnos a un modelo donde el emisor sea receptor y el receptor emisor, produciendo los mensajes en coherencia con la construcción de identidad. Todo proceso de incidencia social y política lleva una propuesta de comunicación, y viceversa. Si definimos el eje sobre la base de un corte autoritario, le corresponderá un modelo comunicativo unidireccional, incapaz de generar identidades. Por el contrario, una propuesta sinérgica y participativa encontrará y necesitará de la capacidad comunicativa con posibilidad de interactuar y provocar acción, cambio e intercambio. Las acciones de la sociedad civil y los movimientos sociales juegan entre la masividad y lo masivo. Lo masivo se refiere a la capacidad tecnológica de los medios, y la masividad, a la posibilidad de extender una propuesta comunicativa sirviéndose de redes, sin necesariamente pasar por la tecnología de los grandes medios.

Impera una concepción comunicativa que produce mensajes para ser difundidos o impuestos en función de una verdad absoluta. La dinámica comunicativa deberá producir mensajes subrayados por la condición de los sujetos que poseen un horizonte marcado por diversas y complejas relaciones. Es importante utilizar el convencimiento, la seducción o la utilidad, pero dirigidos a crear participación, juicio público e imagen-verdad. Es vital conocer a los destinatarios. El manejo influyente de lo masivo conlleva a que los medios propicien el juicio público y la libertad de expresión que permite transparentar las opacidades de la sociedad.

Los medios no deben sólo informar. Una presencia formativa en los medios es un vehículo para desarrollar en los receptores elementos de juicio que les permitan "asimilar" un mensaje y, más importante que eso, comparar ideas, discernir, reflexionar y elegir. No es instruir, dar recetas, ni explicitar verdades eternas, sino interpelarlos para que trabajen su opinión con esfuerzo y en la escucha atenta de las experiencias y reflexiones del otro.

La opinión pública entendida como el conjunto de juicios, sentimientos y opciones que tiene la mayoría de personas de un sector, región, país o conjunto de países frente a determinados temas o conflictos públicos es casi

siempre momentánea, es decir puesta en funcionamiento cuando un hecho ocurre; es primariamente más afectiva que racional, expresando sentimientos a favor o en contra de alguien o algo. Es importante distinguir entre estas características superficiales de la opinión pública y las actitudes más reflexivas y profundas de lo que Yankelovich llama "juicio público". Cuando las personas aceptan la responsabilidad por las consecuencias de sus opiniones, tenemos un caso claro de opinión calificada o juicio público. Estar bien informado no es necesariamente sinónimo de emitir opiniones calificadas. Cuando la gente reflexiona, las opiniones pueden cambiar. Es importante ayudar en la creación de estos juicios públicos, favorecer valoraciones y discernimientos que sirvan de guía frente a la realidad. La opinión pública existe sólo cuando se la conoce por medio de sondeos de opinión e influyen sobre ella los líderes de opinión. La opinión pública es expresada a través de agendas públicas: los temas que se legitiman como pertinentes e importantes en determinado momento.

El diálogo con los medios debe formar la imagen del proyecto de desarrollo. La imagen es "la idea que las personas forman en su mente sobre otra persona, institución, hechos o procesos; es una idea que se forma a partir de insumos llamados información, que se van acumulando en la conciencia de los individuos y grupos sociales hasta que se consoliden en un concepto, bueno o malo, confiable o no, dinámico o estático, progresista o conservador, sólo para mencionar algunos"³. La imagen condiciona decisiones y actitudes que pueden cambiar políticas y acciones de desarrollo. Hay que definir el tipo de imagen que más interesa tener, las iniciativas que hay que tomar para lograrla, que la entidad y su proyecto de desarrollo sean en la práctica lo que quieren que la gente piense que son, pues no se puede ofrecer lo que no se tiene.

Por otro lado, la comunicación también puede dimensionar la posibilidad de articular lo masivo de los medios con la masividad de los movimientos sociales en los cuales se relacionan mensajes, situaciones y también subjetividades. ¿Cómo hacer comunicación educativa en la escuela y en los sistemas no formales? ¿Cómo sustituir la agitación y la propaganda por la comunicación política? ¿Cómo lograr la

³ Icode: *Materiales de apoyo*, San José, 1994.

participación activa de la gente en la comunicación masiva? ¿Cómo reflejar sus intereses? Las experiencias de diagnósticos comunitarios y procesos de investigación-acción participativos en comunidades indígenas, campesinas y afroamericanas, así como las experiencias de comunicación alternativa en barrios y campos por medio de prensa popular, radios comunitarias, teatro, murales... abren una serie de posibilidades.

En el fondo, los medios de comunicación, los proyectos de desarrollo, las iglesias, los partidos, las asociaciones, la escuela, deben impulsar relaciones comunicativas más horizontales, que apunten a desarrollar en la gente el crecimiento de personalidades democráticas con capacidad de autogestión, solidaridad, criticidad, libertad y creatividad. Deben apoyar la construcción de los consensos justos y educar en aceptar los disensos.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN DERECHOS HUMANOS (EPDH) y la construcción del sujeto democrático

A partir de un conjunto de aportes de experiencias de educación popular para los derechos humanos en el ámbito latinoamericano, produjimos una devolución sistematizada de los mismos a los propios participantes, que incluyó estas reflexiones críticas que deben servir para problematizar el tema y proponer alternativas para el mejoramiento y profundización de la EPDH.

Las experiencias latinoamericanas indican que existen cambios importantes hacia una vida más democrática y una protección más efectiva de la dignidad humana en nuestro continente. Existe incorporación de la enseñanza de los derechos humanos como eje transversal en los diversos niveles y modalidades con un enfoque amplio.

Las experiencias buscan no sólo transmitir racionalmente el concepto de DD.HH., sino encontrar caminos para vivirlas, ponerlos en práctica, ejercitando derechos y deberes, apropiándose de sus valores fundamentales y de sus desafíos. En el fondo, lo que hace propicia la potencialidad de la

educación es la reflexión necesaria acerca de la concepción que tenemos de los DD.HH., su coherencia interna, su integralidad y, por ende, el tipo de educación que de allí se desprende.

En este marco se definen desafíos como éstos:

1. Necesidad de articular democracia y desarrollo, en una concepción de ciudadanía de alta densidad

La EPDH ubica centralmente a la democracia, con la gestación de una moderna ciudadanía dotada de una cultura política democrática, de responsabilidad ciudadana y de capacidad de acción para transformar positivamente la realidad. Pero no es posible soslayar el hecho de que las sociedades latinoamericanas expresan la existencia de una ciudadanía relegada al papel de consumidora, o con una participación limitada o excluida del desarrollo, muchas veces sobreviviendo en las ranuras de un crecimiento económico privativo de una franja de la sociedad. El desarrollo se vincula a lo democrático por medio de factores como el impulso y apoyo a propuestas nacionales que aporten equidad al crecimiento económico, participación activa a la democracia y sostenibilidad ambiental, y con la colaboración en el esfuerzo de organización, participación y gestión ciudadana, con énfasis en la de los sectores marginados y excluidos, colaborando en la creación de sujetos con capacidad de construir participativamente su destino. La incorporación de los enfoques de género, edad, etnia, ambiente y desarrollo local deben interactuar y enriquecer integralmente el desarrollo.

Las experiencias
buscan no sólo
transmitir
racionalmente el
concepto de DDHH,
sino encontrar caminos
para vivirlas.



La afirmación de que las necesidades no son sólo carencias, sino potencialidades individuales y colectivas, permite transformar la visión del desarrollo en un proceso centrado en la gente, en las formas de relacionar sus necesidades con sus prácticas sociales, sus formas organizativas, valores y alternativas globales. Si las necesidades son vistas sólo como carencias, se corre el riesgo de entrar a una lógica asistencial que olvida el enfoque sinérgico y sistémico⁴ que busca reemplazar el círculo vicioso de la pobreza por el círculo virtuoso del desarrollo integral.

El desarrollo social y económico necesita sintonizarse con los procesos de democratización y con el diseño de métodos políticos incluyentes para contrarrestar las exclusiones. Es necesaria la existencia de una sociedad civil fortalecida y un sistema político autónomo competitivo, con partidos políticos permeables a las necesidades y aspiraciones de la población. Una ciudadanía de alta densidad supone la capacidad de conjugar ciudadanía política con ciudadanía socioeconómica, y esta articulación representa un desafío para EPDH, en la medida en que debe construir concepciones, metodologías y prácticas más integrales.

2. Necesidad en la EPDH de modelos pedagógicos y andragógicos, metodologías educativas y comunicativas más innovadoras, participativas y eficaces

El desafío es cómo trabajar, con realidades concretas, nuevas formas de: pensar y hacer educación para la democracia; dimensionar los roles de la sociedad, el Estado, la escuela, los maestros, ciudadanos, militantes, sujetos y apoyadores; coordinar y construir alianzas sociales; concebir y construir la infraestructura educativo-cultural; combinar y articular distintas formas y modalidades de educación en relación con las expresiones educativas correspondientes a todos los grupos de edad; captar recursos y espacios.

Tema clave para una pedagogía crítica es sustentarse en “el reconocimiento de que sólo quienes se forman como sujetos pueden oponer un principio de resistencia a la dominación o al autoritarismo. La educación ciudadana, bajo este enfoque, debe entenderse como un proceso formativo de identidades individuales y colectivas que desarrollan políticas de reconocimiento de derechos y de lucha contra todo tipo de discriminación. Una educación que: a) valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales; b) promueve procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto; c) considera las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos surgidos de las demandas propias de la “diferencia” (género, lengua, etnia, edad, etc.); d) desarrolla no sólo un discurso de crítica, sino también de posibilidad,

por tanto promueve dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes; e) fomenta que se expliciten los proyectos educativos de escuelas y comunidades, generándose procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollarán los procesos educativos”⁵.

La cultura política enlaza la micro política con la macro política, y forja un puente entre la conducta de los individuos y el comportamiento de los sistemas.



© UNESCO/Germain Solinis

3. Necesidad de profundizar en la cultura política democrática

Es preciso profundizar en la capacidad de potenciar la cultura política democrática desde la EPDH, en una realidad en que coinciden –simultánea y contradictoriamente– la profundización de la exclusión y la pobreza, la degradación ambiental con las posibilidades de crecimiento económico y de mejores oportunidades de participación democrática.

La cultura política enlaza la micropolítica con la macropolítica, y forja un puente entre la conducta de los individuos y el comportamiento de los sistemas. Las actitudes individuales relevantes pueden no ser explícitamente políticas, pero sí localizadas entre las actitudes no políticas y las

⁴ Ver de varios autores: Desarrollo a Escala Humana, CEPAUR, Uppsala (Suecia), 1986.

⁵ Jorge Osorio Vargas: Pedagogías Ciudadanas: Mapas Actuales de sus Propios e Híbridos Aprendizajes de la Com(per)plejidad. Una contribución al debate sobre liderazgo y educación (trabajo presentado en el III Encuentro Internacional Multidisciplinario, organizado por el Centro de Desarrollo Humano y Creatividad, Lima, 28-30 de junio de 2002).

afiliaciones no políticas de la sociedad civil. A su vez, la política es entendida como el ámbito relativo a la organización del poder –el ámbito de las decisiones vinculantes en una sociedad o grupo– de donde la cultura política se compone de los significados, valores, concepciones y actitudes que orientan hacia el ámbito específicamente político.

La cultura política democrática como conjunto de valores, actitudes y preferencias variables influidas por los cambios sustantivos de la sociedad juega un rol crucial en la democracia, comprende pautas y límites de conducta para ciudadanos y líderes políticos, legitima las instituciones políticas y brinda un contexto en el que se asientan los pensamientos y sentimientos de la mayoría de la población. Una expresión es la vigencia de canales de la concertación –que correctamente utilizados resultan vasos comunicantes que colaboran en la recomposición de la forma de administrar el poder. La EDPH debe potenciar las capacidades de la cultura política democrática, permitiendo el desarrollo de la construcción de consensos, valores, participación y asociatividad sociales.

4. La EDPH debe coadyuvar a promover la participación como eje fundamental de su accionar

La participación es una piedra de toque. Está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, teniendo en cuenta la voluntad de los sujetos. Es la voluntad de ser menos objeto y más sujeto. Desarrollar el empoderamiento ciudadano por medio del ejercicio participativo democrático. Incrementar la participación en todas las esferas de la vida en democracia. La participación es el pivote de la integralidad vital. Es, además, crítica acumulativa y germinal.

Para los educadores es el vínculo pedagógico como algo central del proceso educativo en cuanto espacio comunicacional, ámbito de negociaciones culturales y de saberes, lo que exige que, por medio de sus prácticas, realicen un procesamiento de las narrativas de los actores y un desmontaje de las prácticas autoritarias en la escuela... Bajo este enfoque, la profesionalidad de los educadores se define de acuerdo a valores. Los educadores deben ser capaces de construir “estimativas éticas” en su trabajo, a la vez que se constituyen en actores de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Son “profesionales de la acción” y su “maestría” está en desarrollar un saber hacer reflexivo-transformador.

Es preciso impulsar acciones formativas neoparadigmáticas con los educadores(as) que les devuelvan la esperanza, para enfrentar el malestar con su profesión, ante la devaluación de su función social, y que, junto con sus acciones destinadas

al reconocimiento público y económico de su quehacer, los educadores: a) vislumbren mundos alternativos; b) se replanteen desde su trabajo práctico y local el tema de las finalidades educativas; c) identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo; d) expliciten los argumentos que sostienen su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador debe construir desde su cotidianidad, tal como ellos la viven, tal como ellos la narran”⁶.

Reconstruir la política dimensionando todos los espacios posibles con el filo de un planteamiento y una concepción de la vida, con una EDPH de énfasis transformador. Aportar al desenvolvimiento de otras, mejores o nuevas maneras de hacer política, es el enorme y urgente desafío para la EDPH y los actores que la impulsan, y supone el impulso a pensamientos, metodologías, métodos y técnicas que atraviesen el campo del quehacer social, apuntando a la construcción democrática de sujetos, paradigmas y sociedades.

Alain Touraine,⁷ propone tres elementos como epicentros de la educación del sujeto democrático: la resistencia a la dominación, el amor a sí mismo y el reconocimiento de los demás como sujetos, expresado en el respeto a las reglas que dan la posibilidad a las personas de vivir como sujetos. Ellos resumen en el sujeto los formidables desafíos que enfrenta la EDPH en un continente atravesado por realidades astilladas y esperanzas luminosas.

⁶ Jorge Osorio Vargas, op. cit.

⁷ Touraine, Alain (1995): ¿Qué es la Democracia?, FCE, México.

EPÍLOGO: La lagartija pequeña

¿Será posible? No es extraña la pregunta final, aunque la respuesta está entre nosotros/as. Enfrentados a una realidad creciente de exclusión social y degradación ambiental, la necesidad de cambios es ineludible. Pero su dirección no puede estar dada por modelos económicos, sociales y políticos que excluyan, segreguen, centralicen, subordinen, empobrezcan la población, el territorio y el ambiente. Por el contrario, deben ser la confabulación de dimensiones que humanicen, liberen, enaltezcan y empinen a este continente y sus gentes.

Hace muchos siglos, los kunas vivían en tierra firme, en la selva profunda del Darién. El verdor del follaje, la caza abundante, los frutos de la tierra y el agua de los manantiales no eran suficientes para alegrar sus rostros. ¿Por qué? Pues no tenían cómo calentar las largas y frías noches de grandes lluvias; cómo ahuyentar las tinieblas. No tenían el fuego. Debían comer crudos y duros a eola, el maíz; mami, la fruta de pan; tarkun, otoo y los otros alimentos. Los niños lloraban y tiritaban de frío; las fieras rondaban, cerca, en las noches.

Un día, los antepasados decidieron acabar con este problema. Se reunieron en la Casa del Congreso, el Onmaked Nega, y reflexionaron por largos días.

—Sabemos que el feroz tigre carnicero tiene todo el fuego acaparado en su casa de la montaña gris, y que no se despega de allí por ninguna razón —exclamaron unos.

—Tenemos que arrebatarle un pedazo de ese fuego, un pedacito que nos permita vivir —manifestaron otros.

Pero el tigre, el Señor de la Selva, era muy bravo. Abatidos estaban —porque sabían dónde estaba el fuego, pero también sabían que quien lo cuidaba era muy egoísta y no lo compartía— cuando pasó una lagartija muy pequeña. Al verla, una mujer dijo emocionada:

—Miren, es Aspan Pipigua, la lagartija pequeña. Ella corre tan rápido que hasta camina sobre el agua. Es ágil y diminuta. ¡Puede acercarse al fuego, sin que el tigre la vea!



Al principio, algunos dudaron y se entabló una discusión acalorada. Ya puestos de acuerdo, llamaron a la lagartija y le dijeron:

–¡Necesitamos tu ayuda! Ve a la casa del tigre y arranca un trozo de fuego. Una ramita encendida bastará. Luego, corre como el viento. Ten presente que si el tigre te captura te comerá.

La lagartija no lo pensó mucho y aceptó. Ella no necesitaba del fuego, pero aun así decidió cooperar y partió a cumplir su importante misión. Cruzó cordilleras, ríos y muchos lugares hasta que llegó a la montaña gris, donde estaba la casa del tigre. La fiera dormía. La lagartija se introdujo por una ranura en la pared. Se acercó a la hoguera del fuego eterno. Tomó una ramita encendida, con suaves pasos se alejó de la madriguera y comenzó a correr, ligera como el viento. ¡Pasó tan veloz sobre el río que las tortugas pensaron que era el reflejo de una estrella fugaz sobre el agua! Pero como a medio camino, la selva se estremeció con el temible rugido del tigre. La lagartija no se detuvo. Sin soltar la ramita humeante llegó a la Casa del Congreso, donde la esperaban para encender con esa llamita una gran fogata.

¡Todos cantaban y bailaban! ¡Se reían del tigre, que seguía rugiendo a lo lejos! Con el fuego vencían la oscuridad, el hambre y el frío. La comunidad le agradeció a la lagartija pequeña por el tremendo esfuerzo realizado. Hicieron chicha de kai, la caña de azúcar, y brindaron por el fuego.

–Muchas gracias por el fuego, Aspan Pipigua –decían–. Hemos aprendido algo tan importante como conseguir el fuego, pero lo más importante es que aprendimos. Nos ayudaste sin esperar nada a cambio, porque veías nuestra necesidad. Por eso, este fuego será para todo el que lo necesite.

Es posible encontrar en la tradición ancestral de otros pueblos aborígenes a un pequeño animal o ser que logra obtener el fuego controlado por un animal feroz para la comunidad. La imagen dibuja claramente la necesidad de la oportunidad de acceso de todos y todas a los bienes terrenales, pues ni las riquezas, ni el poder político, ni la educación, ni la información pueden continuar recluidos en los intramuros de las ciudades prohibidas. *e*

**Enfrentados a una
realidad creciente de
exclusión social y
degradación ambiental,
la necesidad de
cambios es ineludible.**

Por el humanismo en la educación

Ana María Machado
Escritora, Brasil.

No soy especialista en educación. Cuando recibí la invitación a participar en este encuentro mi primera reacción fue afirmar lo anterior, con el objeto de evitar cualquier equivocación posible.

Me explicaron que no había ningún error y que no había sido llamada como educadora sino como escritora, porque el objetivo era, justamente, realizar un encuentro multidisciplinario, sumar los aportes de experiencias diversas y comparar puntos de vista muy diferentes entre sí.

De este modo, acepté, aunque nuevamente doy esta explicación. Humildemente he traído algunos comentarios y reflexiones para compartir con este grupo. Sin ninguna pretensión de indicar caminos, sino sólo con la intención de poner sobre el tapete común los frutos de mis experiencias.

Como novelista y autora de libros infantiles, viajo bastante por el interior de Brasil –y también algo por otros países, especialmente de Latinoamérica– para visitar escuelas y conversar con alumnos y profesores. Algunas constantes me impresionan mucho en esos encuentros.

La primera es la situación de enorme desprestigio y abandono en que está actualmente el magisterio en mi país, que se traduce en bajísimos sueldos y en pésimas condiciones de trabajo.

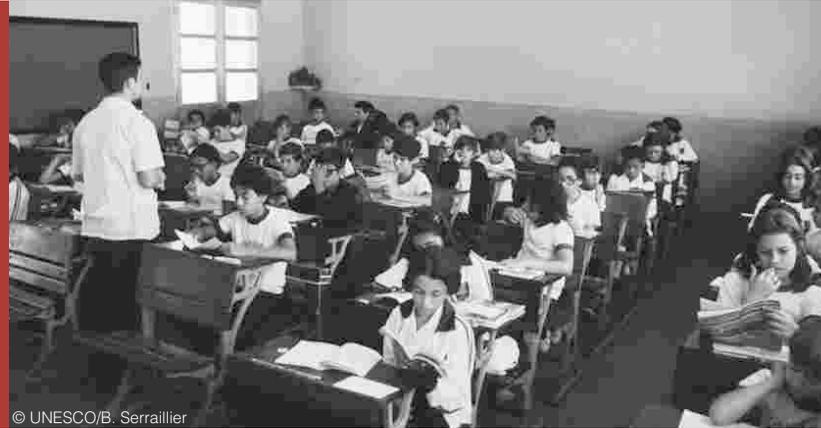
La segunda, y a pesar de lo anterior, es la dedicación y la capacidad de improvisación e inventiva que los profesores han demostrado poseer, sumadas a la avidez de nuevos conocimientos, al interés en saber más y en prepararse mejor. Un entusiasmo innegable y conmovedor por la profesión, pese a estar forzados a ejercerla en condiciones tan adversas.

La tercera constante es la dolorosa evidencia de la mala preparación que presentan, en su mayoría, aquellos ciudadanos dedicados a la docencia. Es asombroso cuán precaria y deficiente es, en general, su formación.

© UNESCO/Thomas Fury



Hay burbujas de
excelencia, existen
casos individuales
de mucho éxito.



© UNESCO/B. Serrailier

Reitero que me refiero a Brasil, y sé que esta situación varía enormemente entre un país y otro. Con toda seguridad, en Latinoamérica habrá países en que las cosas ocurran de manera similar, y otros en que el escenario sea completamente distinto. Incluso en Brasil, esta situación no es homogénea, y lo que afirmo puede ser refutado con diversos ejemplos en contrario. Es decir, mi diagnóstico debe relativizarse, como sucede con toda generalización. Hay burbujas de excelencia, existen casos individuales de mucho éxito, sin duda.

Pero sabemos que los bajos índices sistemáticamente logrados por estudiantes brasileños, en exámenes internacionales recientes de evaluación del aprendizaje, tienen mucho que ver con la baja calidad de los profesores. Estoy cierta de que si dichos exámenes evaluaran la capacidad de enseñanza de los docentes y no el aprendizaje de los alumnos, tendríamos la confirmación cabal de ese hecho.

Como las constantes que acabo de señalar no existen separadamente sino entrelazadas, el resultado es que constatamos a veces algunas situaciones sorprendentes e incluso paradójales. El antropólogo y educador Darcy Ribeiro acostumbraba decir que todo eso forma parte de la gran farsa nacional, en que el alumno finge que aprende y el profesor finge que enseña. Las reacciones a dicha opinión siempre han sido intensas y apasionadas, tanto por parte de quien concuerda con vehemencia, como por parte de quien se siente ofendido por la frase y la toma como una injuria personal. Pero

ella tiene cierto sentido, excluidas las excepciones de costumbre y los peligros de la generalización.

Por consiguiente, puede intuirse también que la sociedad brasileña finge que forma profesores; pero en el fondo evita hacerlo de propósito, porque no pretende realmente darles la oportunidad de crecer. Por un lado, afirma retóricamente que la educación es importante, y, por otro, desacredita a los educadores despreciando su trabajo. Es decir, en realidad trata de mantenerlos mal preparados para justificar que sus sueldos sean tan bajos, ya que están impedidos de ser realmente profesores y de recibir la remuneración que un maestro merecería. No viene al caso discutir aquí los mecanismos que operan con eficiencia para impedir que dicha situación sea modificada, ni los intereses que se sienten amenazados por la eventualidad de una transformación radical de ese esquema, que actúan para mantener el *statu quo*.

Esta es una discusión política interna que la sociedad brasileña algún día deberá enfrentar, y que nos obligará a examinar un complejo conjunto de razones diversas. Estas van desde causas históricas (como un sistema colonial que impidió la lectura y la edición de libros y periódicos, en un país donde la primera universidad fue fundada sólo en el siglo XX), hasta una tradición jurídica que incluye en la Constitución tal número de detalles y tan minuciosos, nacidos de excelentes intenciones pero que, en realidad, amarran con un apretado nudo a las instituciones y les impiden actuar como deberían.

Basta que les dé dos ejemplos:

Primero: según la Constitución, la enseñanza básica es una atribución de los municipios, la secundaria es de los Estados y la superior es del gobierno federal. De este modo, el dinero del presupuesto federal, del Ministerio de Educación, debe ser canalizado a la universidad (la de Río de Janeiro puede darse el lujo de tener un empleado administrativo por cada dos alumnos, sin hablar de los profesores...) y se dejan de lado las escuelas donde niños y adolescentes deberían ser educados, las que como máximo, pueden brindar merienda escolar, libros y transporte. Pero la prioridad en la educación, para el gobierno federal, tiene que ser otra, por obligación constitucional.

Otro ejemplo: hace algunos años, un gobernador de Estado recién electo (Víctor Buaziz, de Espíritu Santo) inició su mandato aumentando significativamente los sueldos de los profesores, según lo prometido en su campaña como candidato del Partido de los Trabajadores. Otros funcionarios públicos apelaron a los tribunales, garantizaron que se respetara cierta "isonomía" estipulada en la Constitución, y lograron los mismos porcentajes de aumento.

En pocos meses había policías millonarios, el Estado quebró, no había dinero para pagarle a nadie, los profesores (y médicos) estuvieron casi un año en huelga, los alumnos se quedaron sin clases y sin aprender, el gobernador fue expulsado de su partido, perdió todo el apoyo de la opinión pública y terminó abandonando su carrera política. El país aprendió la lección que en ese asunto no se debe inmiscuir.

Han sido sólo dos ejemplos, al pasar. No voy a entrar en esta discusión ahora. Solamente estoy formulando un diagnóstico de la situación concreta y real del magisterio en mi país. Los docentes ganan poco, no están bien preparados, no tienen perspectivas.

Como los propios profesores reconocen que no están bien preparados, acostumbran aprovechar cualquier oportunidad para actualizarse un poco. Los eventuales cursos o charlas que se les ofrece atraen a multitudes: participan, hacen preguntas, muestran su inquietud. Pero, al mismo tiempo, ocurre algo humano y comprensible en su manera de reaccionar: mientras más perciben la amplitud de lo que ignoran y la falta que ese conocimiento les hace, más se sienten amenazados, inseguros, e intentan negar dicha carencia. Una reacción muy natural en dichas circunstancias, más aún si consideramos que no se sienten valorados ni apoyados; al constatar sus deficiencias.

En ocasiones, siguen cuidadosamente los nuevos modelos del modo en que los entienden, sin ningún cuestionamiento o crítica, como si obedecieran una receta culinaria o una fórmula química infalible, con dosis meticulosas de ingredientes diversos y ningún aporte propio. Se vuelven

fanáticos defensores del modismo didáctico de moda, sin ninguna flexibilidad que les permita aceptar opiniones divergentes, ejerciendo un apostolado en favor de la última teoría pedagógica que han oído mencionar.

Otras veces caen en el extremo opuesto, y se refugian en su propio pasado, rechazando cualquier cosa diferente a su práctica habitual y menospreciando cualquier novedad. No pueden admitir públicamente sus carencias intelectuales, desconfían de cambios e innovaciones, apuestan a la inercia, tienden a un conformismo repetitivo que es la propia negación del proceso educacional. Es decir, la poca información ofrecida en esas oportunidades, por ser escasa e inadecuada, a menudo termina contribuyendo a impedir que mejore la calidad de la educación.

Hasta hace algunos años, las cifras referentes a la escolarización y alfabetización en Brasil eran absolutamente aterradoras. Mediante un enorme esfuerzo realizado en la



© UNESCO/Fabian Charaffi

última década, el país logró atender al 97% de sus niños en edad escolar, incluida la merienda escolar diaria, incluso también en período de vacaciones. A esto hay que sumar proyectos de redistribución del ingreso que, por contrapartida, exigen a los padres mantener a sus hijos en la escuela.

Más aún: creados en el gobierno anterior; pero con cierta continuidad en el actual, tenemos también grandes programas de entrega de libros didácticos que son record mundiales y programas de bibliotecas escolares con millones de ejemplares de libros de lectura de muy buena calidad entregados anualmente. Las cifras son impresionantes. Es decir, el país busca darle atención a la educación, está invirtiendo en ella. ¿Pero qué educación? Esta es la discusión actual. Tras una gran mejora cuantitativa, se constata que ahora es indispensable darle atención a su calidad.

Como afirmó una alta funcionaria del Ministerio de Educación del actual gobierno, respecto de la conveniencia o no de proseguir con la entrega de libros de literatura a los niños de las escuelas públicas, no había duda de que los

libros eran muy bien escogidos y de buena calidad, o de que la entrega se estaba llevando a cabo muy bien, con eficacia, logrando sus objetivos y llegando a las manos de niños de los más distantes rincones del país. Toda la duda está relacionada, sin embargo, con la calidad de la lectura que dichos libros pueden encontrar en las manos de sus lectores potenciales.

El diagnóstico tiene su razón de ser. Lo que ella no dijo, pero lo digo yo, es que tiene realmente razón de preocuparse si tenemos en consideración que el profesor no lee, nunca ha leído, no tiene intimidad con el libro, le teme al libro. No es culpa de él. Es consecuencia de su “formación”, lejana a los libros. Cada vez más lejana.

Llegamos entonces a lo que propongo discutir aquí: la importancia fundamental de la lectura en la formación del profesor. Sobre todo de la lectura de la narrativa de tipo histórico y literario. A Octavio Paz le gustaba decir que “la

**Esos nuevos medios,
tan útiles y
bienvenidos,
presentan también
efectos colaterales
muy fuertes.**

pluralidad de pasados hace plausible la pluralidad de futuros”¹. Tal pluralidad sólo es conocida y asumida por el ciudadano por medio de la lectura. En especial, de narraciones literarias e históricas. Personalmente, estoy convencida de que, en nuestros tiempos, la democratización de la lectura de literatura es un paso indispensable para que una sociedad sea más justa. Y creo que jamás podremos acercarnos a ello si no tenemos profesores lectores.

Algunas naciones resolvieron hace siglos el tema de la alfabetización y escolarización universal de todos sus habitantes. En dichos casos es posible esperar hoy que la familia facilite la convivencia inicial del niño con el libro, y le proporcione un ambiente lector que estimule su contacto con la palabra escrita. En los países donde eso no ha ocurrido, la escuela pasa a cargar también la responsabilidad de satisfacer esa necesidad y se transforma en la única esperanza de que aquella situación sea subsanada. No puede permanecer de brazos cruzados.

Vivimos en una época en que diversos otros medios compiten con el libro (o que se suman a él, como prefiero afirmar) en la transmisión de los conocimientos y en la adquisición de informaciones. Es bueno que así sea, y es importante que Internet, la televisión, las películas, estén presentes en las escuelas y hogares, abriendo ventanas y puertas a las nuevas generaciones. Pero justamente esos nuevos medios, tan útiles y bienvenidos, presentan también efectos colaterales muy fuertes, que necesitan ser equilibrados por influencias más estabilizadoras e integradoras, tales como las relaciones afectivas y la lectura de narrativa. El culto a la dispersión, a la fragmentación y a lo efímero son características de la cultura contemporánea. A ello hay que agregar, como recuerda George Steiner, la hipertrofia de un lenguaje tecnológico y matemático –muchas veces utilizado sólo en sus aspectos superficiales– para crear la ilusión de que todo conocimiento es unívoco, que tiene siempre significados únicos y exactos, sin admitir discrepancias, argumentaciones contradictorias u opuestas, exposiciones lógicas. Separadamente, no es un ambiente cultural propicio para la lectura, la literatura, el arte en general.

Sin embargo, ni siquiera por eso los seres humanos han dejado de tener la necesidad de buscar alguna forma de unidad inteligible en su propia vida, alguna forma de sentido para lo que les sucede en su día a día, o en las relaciones entre aquellos acontecimientos y los recuerdos que guardan en su memoria o las expectativas que alimentan para el futuro. Para eso es fundamental que la educación no se aleje del humanismo.

En la Academia Brasileña de Letras (de la cual formo parte) tuve el privilegio de convivir de cerca con Celso Furtado, uno de los más respetados economistas de Latinoamérica, gran elaborador del pensamiento de la CEPAL, profesor de la Sorbonne, nombre siempre recordado para un Premio Nobel. Algo que me impresionó mucho en nuestra convivencia fue la vehemencia con que él defendía la importancia del humanismo, el entusiasmo con que discutía poesía y literatura. El maestro de las teorías que estudiaron la dependencia y el desarrollo insistía en afirmar que las ciencias denominadas exactas no bastan para construir la justicia social y la democracia, y que fuera del humanismo y de la literatura no hay esperanza. Se preocupaba mucho del hecho de que la educación actualmente está dejando de lado las humanidades, la literatura, la filosofía, la historia. Acostumbrábamos conversar sobre ello, lo que nos acercó mucho en aquellos últimos tiempos antes de su muerte, en noviembre de 2004, y lo recuerdo aquí en ese sentido.

Hace poco, encontré también algunas ideas instigadoras sobre educación en un artículo de alguien que debe haber nacido por lo menos medio siglo después de Celso Furtado:

¹ Citado por Ana María Monteiro, *Nossa História*, año I, número 5.

un muchacho que se llama Michel Lent Schwartzman y que publica su opinión en un sitio *web* de Internet llamado *web insider*.

Brillantemente, él demuestra que las ideas poco creativas sobre educación tienen consecuencias graves y provocan un fuerte “impacto en el mundo en que hoy vivimos: un lugar prácticamente tomado por personas que fueron entrenadas para buscar empleo, pero no para crear empleos. Un mundo donde sobra gente buscando y falta gente que haga, invente, cree, fuera del formato tradicional que nos enseñaron en la escuela. Porque en la escuela aprendemos muchísimo sobre trigonometría, biología, afluentes del río Amazonas, pero no hay ni siquiera una clase sobre cómo constituir una empresa, posicionarse en el mercado, administración, nada. Enfrentando la realidad de hoy observamos: no hay empleo. Y lo que es peor, ni siquiera podemos culpar a la ‘crisis’. Porque con crisis o sin crisis, el modelo de funcionamiento del mundo está cambiando. Los sistemas se automatizan, la tecnología permite el trabajo descentralizado, relaciones a distancia, todo modular. Y lo peor, hay muchas más personas buscando empleo que inventando empleo. Cada vez más, cada uno debe ser dueño de su propio empleo, inventar su propio negocio, encontrar su único camino, comprender su función en la cadena de servicios y hacer que los demás perciban su relevancia en el sistema”.

Como otros de su generación, el autor elabora sus ideas a partir de la experiencia y de lecturas y produce contenidos para los multimedios, inventando cosas nuevas, formando equipos para trabajar en esa área, para contar historias, crear imágenes, inventar nuevos formatos. En suma, hizo lo que denomina “una máquina para fabricar sueldos”. Pero, para ello, tuvo que dejar atrás lo que le fue transmitido de forma tradicional en la escuela y tratar de buscar otros caminos². Sabemos de ello porque él nos cuenta su experiencia. Y la narra bien, de modo de hacerla convincente y así sustentar su argumentación.



Un relato siempre es una búsqueda de sentido. Narrar no es sólo hacer una enumeración lineal y puntual de sucesos triviales. Preparar una historia para que sea narrada implica eliminar los incidentes irrelevantes, jerarquizar los hechos escogidos, ordenarlos de una manera coherente que destaque su conducción en determinada dirección. Es decir, ordenar un caos formado por infinitos fragmentos, hacer convivir elementos heterogéneos de manera de extraer de ellos una cohesión, concebir un marco temporal para todo ello, y dar a hechos particulares una resonancia que les permita adquirir un significado mayor, que pueda ser captado por otros seres humanos. Por eso, una buena narrativa, bien preparada, bien formulada, bien escrita, de aquellas que la literatura guarda, muchas veces constituye una iluminación súbita, una revelación.

Hay un episodio bellissimo en *La Odisea*, que Hannah Arendt recuerda³ y merece evocarse aquí para ilustrar estos comentarios. En su largo viaje de vuelta a Ítaca, lleno de peripecias, Ulises llega a Feacia, donde es muy bien recibido por el rey Alcino que, sin conocer su identidad, lo acoge en un banquete con todos los honores que la hospitalidad griega reservaba a los viajeros. Al final de la cena, el aedo Demódoco empieza a cantar las famosas gestas de los grandes héroes, entre ellas un poema que cuenta, justamente, el episodio de la vida de Ulises en que él tuvo una terrible discusión con Aquiles. Escuchando el canto, Ulises se cubre el rostro y empieza a llorar, como no había llorado en el momento en que el episodio ocurrió, ni cuando lo recordaba posteriormente. Sólo al escucharlo cantado, en la forma en que el aedo le

Hay muchas más
personas buscando
empleo que
inventando empleo.

² Además de www.webinsider.com, otros sitios muy interesantes también son los de www.tecnopop.com y www.nominimo.com, todos con artículos inteligentes y estimulantes.

³ En *The Life of the Mind*, Secker & Warburg, Londres, 1978.

dio, pudo percibir que aquella disputa entre los dos más valientes de los aqueos había henchido de placer a Agamenón, al ocasionar el cumplimiento de una profecía que oyera del oráculo de Apolo. Es decir, solamente cuando el episodio se transformó en relato, su significado tuvo presente en la conciencia del héroe, y ello lo llevó a las lágrimas. Avergonzado y arrepentido, se cubrió la cabeza con su manto, gimiendo y sollozando.

El rescate de este ejemplo lo debo al excelente estudio que el chileno Jorge Peña Vial hizo sobre la importancia de la narración, titulado *La Poética del Tiempo* (ética y estética de la narración)⁴. Yo estaba casi terminando de escribir esta charla cuando empecé a leer ese libro, que un amigo me había regalado. Y tuve justamente la sensación de una bella sincronización, en uno de aquellos momentos de encuentro que la lectura nos brinda. Abrí un espacio en mi texto para incluir algunos aportes de ese texto, además de las coincidencias de mi diálogo constante con autores como Steiner y Arendt, ambos de mi especial predilección, como saben los que acostumbran a leer mis textos teóricos.

El hombre es un animal que cuenta historias. Algunos filósofos lo definen de esa manera. Pero además de una visión filosófica, también los más avanzados estudiosos del cerebro, como Steven Pinkert, del MIT, señalan esa característica humana, resaltando que el ser humano tiene un cerebro biológicamente programado para el uso narrativo del lenguaje, como la araña está programada para tejer su tela a partir del uso geométrico de su secreción que se endurece con el contacto del aire.

En términos individuales, Freud y el psicoanálisis nos han demostrado el intenso poder de la narrativa para llevar a las personas hacia el autoconocimiento y la disminución de su sufrimiento. Al contar y recontar su propia historia, el individuo va ordenando su caos interior y construyendo una estructura de referencias y sentido, de modo de comprenderse a sí mismo y poder vivir mejor. Al leer y releer historias ajenas, amplía su universo de experiencias, entiende mejor la naturaleza humana, se

abre hacia un territorio más allá de los límites de su vida, incorpora a su conciencia distintos niveles de realidad.

Leer una narración es un ejercicio permanente de examinar posibles alternativas, de intentar percibir sutiles

indicios y no dejarse ilusionar por pistas falsas, de desechar impertinencias, de identificar eventuales aliados o adversarios, de reconocer obstáculos y procurar salvarlos, de proyectar salidas viables, de sopesar bien todas las circunstancias que pueden modificar una acción. Para ello es necesario tener siempre en mente lo que uno ya leyó antes, ir llegando a algunas opiniones sobre la psicología de los personajes, tener una determinada imagen espacial del escenario donde se desenvuelve la trama, prestar atención a las coordenadas temporales y a cuestiones de simultaneidad y sucesividad, evaluar la probabilidad de relaciones de causalidad, observar el sentido general en el cual se desarrolla la acción. En una buena narración, todo importa, ya que lo que confiere calidad artística a un relato tiene que ver con su carácter configurador, con la capacidad de dar conexión a elementos dispersos, de ordenar la búsqueda de sentido, la “síntesis de lo heterogéneo”, de que hablaba Paul Ricoeur.

Un lector acostumbrado a leer buenas narraciones va haciendo eso naturalmente, como el adulto que camina de un lugar a otro sin conciencia de todos los músculos que sus movimientos tienen que movilizar. Y, a medida en que agrega nuevas experiencias a su acervo de lector de relatos, también se va capacitando para ejercer esas habilidades en su vida cotidiana, pues está cada vez más apto a no dejarse ilusionar, a desconfiar de las incoherencias, a distinguir la lógica de las posibilidades que se le abren por delante. Está en condiciones de transformarse en un ciudadano políticamente más preparado, con mejores posibilidades de defenderse de discursos vacíos o engañosos, y de escoger mejor entre las alternativas que, por ventura, le ofrezcan.

Desde el punto de vista psicológico, la lectura de narrativa despierta también poderosos mecanismos de identificación con algunos personajes, con los cuales el lector siente tener (o le gustaría sentir) determinadas afinidades, al mismo tiempo que desarrolla otros mecanismos igualmente fuertes de proyección en otros personajes en que se ve capaz de canalizar algunos de sus lados sombríos o temidos. Una buena narración presenta oportunidades de contacto con todos ellos –protagonistas, antagonistas, coadyuvantes, transformistas, monstruos, padres buenos y malos, madres buenas y malas, confidentes, rivales–, entre danzas y contradanzas de deseos y de miedos.

Finalmente, como el novelista Italo Calvino afirmó con especial acierto, un escritor escribe para un lado y para el otro⁵. Eso es lo que permite otra cosa esencial que otro italiano, Umberto Eco, definió tan bien:

“Esa es la función consoladora de la narrativa, la razón por la cual las personas cuentan historias y han contado historias desde el comienzo de los tiempos. Y siempre fue la función suprema del mito: encontrar una forma en el caos de la experiencia humana”⁶.

4 Editorial Universitaria, Serie Reflexión, Santiago de Chile, 2002.

5 *The Uses of Literature*, Harcourt Brace, San Diego, 1986.

6 *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, Companhia das Letras, São Paulo, 1994.



© UNESCO/J. Cassagne

En términos colectivos, es la rememoración narrativa la que forja un pueblo y le confiere un patrimonio cultural y ético. He insistido mucho en este punto en varios de mis ensayos, defendiendo el derecho que tiene todo ciudadano a la lectura de literatura (y al conocimiento de la historia, por ende), y siempre acentuando la importancia de la democratización de la lectura literaria. Ambas (literatura e historia) llevan a comprender mejor la realidad y la condición humana.

Una sociedad que se quiere justa debe brindar a todos la oportunidad de acceso al arte de la palabra, fomentar el encuentro con el libro. Debe ofrecer a cada individuo la oportunidad de descubrir lo que la poesía y la narrativa pueden revelar. Los libros que nos ofrecen todo eso constituyen una valiosa herencia del ciudadano, él tiene derecho a ella y una sociedad democrática tiene el deber de crear las condiciones que garanticen a todos ese derecho.

La educación posee la obligación de dar a cada alumno las herramientas necesarias para que éste pueda aprovechar lo que dicho universo le ofrece. En ese sentido, Ortega y Gasset señaló:

“Frente a la razón físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal y colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal cosa y es así porque antes hizo tal otra y fue de tal otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica”⁷.

Por un lado, la historia nos muestra cómo cosas que le parecen caóticas y confusas a un individuo, en el momento en que ocurren, en realidad forman parte de un todo. Adquieren sentido cuando son narradas con imaginación constructiva disciplinada, en un discurso que les da coherencia y las ordena en una imagen comprensible. Por otro lado, la ficción nos permite vivir una multiplicidad de vidas y de experiencias diversas, entender las emociones y razones ajenas, y así ilumina nuestra propia realidad. Necesitamos ambas formas de narrativa, historia y literatura.

Las narraciones guardan la memoria, construyen la tradición, transmiten sabiduría, que es mucho más que sólo información y conocimiento. Constituyen una barrera contra el olvido. Y dejar que se instale el olvido, en términos humanos, equivale a privar a la vida de una dimensión: la profundidad, como ha mostrado Hanna Arendt a lo largo de su obra, sobre todo cuando abordó el tema del mal. En los diversos textos que dedicó al análisis del nazismo y sus atrocidades, ella insistió en la importancia de que lo que sucedió sea narrado y de que sean leídas narraciones en general, históricas y literarias, para aprender a percibir el significado de aquello que, sin eso, seguiría siendo solamente una secuencia insoportable de acontecimientos. En su apasionada defensa

de la narrativa, examina de cerca varios textos literarios (como cuentos de Karen Blixen, por ejemplo) y llega a afirmar que los caminos más importantes para preservar la memoria, impedir el olvido y llegar a la verdad están en las manos de los periodistas, de los historiadores y de los poetas y escritores. Sólo así la humanidad puede juzgar y condenar el mal. “Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada”, dice⁸.

Y aquí ya estamos entrando a otro aspecto fundamental de las narraciones: el rol esencial que ellas desempeñan. El punto donde se encuentran la filosofía y la literatura, según Italo Calvino, es el terreno común de la ética. Una historia contada de forma coherente posee una veracidad que nos hace amar y desear la verdad, buscarla más allá del propio texto. Nos despierta para evaluar lo contando desde el punto de vista del otro, que protagoniza la escena. Así, se nos conduce a reflexionar sobre el bien y el mal, en un proceso que no puede ni debe confundirse con una simple reducción al maniqueísmo. En realidad, una narración nos convida a un juicio. En otras palabras, nos instala en el pleno territorio de la ética, llevándonos a buscar formar nuestros propios juicios de valor. Ello es más importante aún en una época como la que vivimos, ya que estos tiempos posmodernos, como bien resume Peña Vial en su estudio, se caracterizan por la supresión de cualquier totalidad, por la ausencia de valores centrales y por la desarticulación de la identidad. Más que nunca, la literatura tiene un rol por desempeñar dentro de ese marco. Un papel integrador.

Además, por ser un arte, la literatura acaba participando también en otra función. Hay un interesante estudio de Elaine Scarry sobre las relaciones entre la estética y la ética⁹. La autora, profesora de estética de la Universidad de Harvard, postula que la convivencia con lo bello renueva constantemente nuestra búsqueda de la verdad y nos empuja en dirección a una preocupación cada vez mayor por la justicia. Destaca que el desarrollo de la percepción de simetría y armonía lleva a buscar una distribución equilibrada, que la intensidad del maravillarse por la belleza tiende a ser expansiva, llevando a la persona a querer compartir sus

⁷ *La Historia como Sistema*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1975, citado por Peña Vial, op. cit.

⁸ *Men in Dark Times*, Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York, s/d.

⁹ *On Beauty and Being Just*, Princeton University Press, Nueva Jersey, 1999.

sensaciones con los demás (ya sea hablando sobre la obra, recomendándola, criticándola o queriendo crear también). Y, más importante aún, muestra cómo la sutileza perceptiva desarrollada en la convivencia con el arte agudiza los sentidos y ayuda a aumentar la sensibilidad para afirmar la vida, detectar la injusticia, matizar la conciencia e incitar a la acción. Textualmente, afirma que “la propia maleabilidad o elasticidad de la belleza –que nos hace avanzar y retroceder, exigiendo que domemos un terreno totalmente nuevo, pero también que nos obliga a tener como referencia el terreno que acabamos de dejar y otros mucho más antiguos– es un modelo para el rol que desempeña la educación al plasmar la conciencia”.

Menciono todo esto para defender mi convicción de que necesitamos urgentemente preservar un espacio para el humanismo en la educación. Y, para ello, es imprescindible que niños y jóvenes tengan profesores que lean narrativa de calidad. No basta seguir una historia en los capítulos diarios de la novela que presenta la televisión, o acompañar las peripecias de la vida amorosa de las celebridades del día en las revistas ilustradas. Tampoco se debe pensar que una charla ocasional sobre la importancia de la lectura tendrá un efecto duradero y transformador.

Lo que nuestros docentes necesitan –por sí mismos y como educadores, multiplicadores de oportunidades– es convivir con las artes, incluso las de la palabra. No se le enseña a nadie a amar los buenos libros, la literatura, el arte en general. Amar es un verbo distinto al verbo comprar: no admite el imperativo. La forma gramatical existe, pero no funciona. La publicidad que nos rodea puede incentivar las ventas repitiendo: use, compre, sea como los demás, siga la moda. Pero no puede decir: ame. Esta no es una orden que se pueda obedecer, incluso deseándolo.

Entonces, el acercarse a los profesores a los buenos libros no es sólo decirles que les debe gustar la literatura. Lo que sí es posible y debe hacerse es facilitarles la convivencia con el arte, tanto en la formación de los futuros docentes como durante su vida profesional. Darles las condiciones para que, poco a poco, desarrollen su sensibilidad, ayudándolos a sumergirse en un universo pleno de oportunidades de contacto con el arte, por medio de buena música, exposiciones de artes visuales, obras de teatro, exhibición de grandes películas, lectura y discusión de textos de calidad. En términos prácticos, inicialmente es posible hacer un programa guiado, constante, continuo, que permita que paulatinamente la persona empiece a descubrir sus propias preferencias y a conocer los lugares donde eventualmente podrá satisfacerlas. Posteriormente, llega el momento de facilitarle el acceso a esas obras, para que ella pueda seguir su camino por sí misma, volar sola, buscando sus afinidades, respetando sus rechazos.

El gobierno del Estado de Paraná, en Brasil, intentó algo en ese sentido hace algunos años, pero de forma episódica, sin constancia ni continuidad. Incluso así, tuvo resultados conmovedores y probó que es posible buscar alguna cosa por esos caminos. Actualmente, conozco un proyecto que acaba de ser aprobado por una gran empresa brasileña para iniciar este año en Río de Janeiro un plan piloto de esa naturaleza. El programa prevé la concesión de becas de estudio a profesores de escuelas públicas, de cursos de quinto a octavo años, para que se reúnan en encuentros quincenales, todos los sábados, durante un año, dirigidos por un equipo calificado. Estoy feliz por formar parte del equipo de trabajo que formuló este proyecto, por nuestra apuesta en el poder transformador del arte y en la capacidad multiplicadora del profesor.

Me parece que se trata de una alternativa que vale la pena intentar, resaltando que le damos valor al humanismo, creemos en la inquietud del espíritu humano, y consideramos que todos tenemos mucho que ganar por medio del contacto con la pluralidad del saber y de las experiencias de nuestros antepasados y nuestros hermanos.

Las obras literarias nos convidan a un ejercicio de libertad de interpretación y de respeto por las diferencias. Nos plantean para el futuro el desafío de tomar el camino de un discurso que ofrece planes de lectura, en un lenguaje rico en potencialidades inesperadas, lleno de ambigüedades. Como la vida.

En un mundo en que cada vez más se comprende cuán equivocado es tener la ilusión de una educación que entregue respuestas hechas, el contacto con el arte en general (y con las narraciones históricas y de ficción, en particular) nos obliga a lidiar con la falta de certezas, nos recuerda que no existe sólo un significado único para las cosas y nos despierta a la elaboración de nuestras propias ideas.

Puede ser una herramienta valiosa para la consolidación de la conciencia colectiva y para la formulación de nuevas preguntas individuales, en nuestra eterna búsqueda de algún sentido que pueda transformar nuestro dolor o nuestra perplejidad en una esperanza de un futuro mejor. 

© UNESCO/Sayyed Nayyer Reza

**Amar es un verbo
distinto al verbo
comprar: no admite
el imperativo.**



BORDEANDO LOS SENTIDOS

Conversaciones en la estación



© Ximena Prieto

El Presidente de Chile, Ricardo Lagos, con los participantes del Día Mundial de la Filosofía.

El 25 de noviembre fue celebrado el Día Mundial de la Filosofía, en el Centro Cultural Estación Mapocho de Santiago (Chile), con la presencia de importantes especialistas de todos los continentes¹. Las siguientes páginas presentan un compendio de las ideas más interesantes surgidas de tres conversaciones en relación al tema de los llamados pilares de la educación y sobre los sentidos de la misma.

1. OBSOLESCENCIA DE MODELOS CLÁSICOS

Hoy la educación permanente es vista como la gran herramienta para enfrentar las exigencias y transformaciones del nuevo siglo. Sin embargo, para mucha gente resulta difícil hacer el nexo entre educación y sentido de vida y, por eso mismo, no comprenden el profundo y humano valor de estudiar a lo largo de la existencia. Lo que sigue son algunos pensamientos sobre esta materia y otras vinculadas, en palabras del filósofo coreano IN SUK CHA².



© Ximena Prieto

¹ Aprovechando la oportunidad, un equipo de la OREALC/UNESCO Santiago de Chile –integrado por los profesionales Gilles Cavaletto (Italia) y María Eugenia Meza (Chile)– conversó con algunos de ellos.

² In Suk Cha es profesor emérito de Filosofía social de la Universidad Nacional de Seúl, titular de la Cátedra UNESCO de Filosofía de la misma universidad y vicepresidente del Consejo Internacional de Filosofía y de Ciencias Sociales (CIPSH).

Estudiar sirve, en primer lugar, para mantener intacta la integridad de las personas.

Un artículo reciente publicado por el New York Times mostraba que, en Estados Unidos, mucha gente jubilada se muda cerca de las universidades para tener acceso a clases y a las bibliotecas. Ellos han tomado conciencia de que estudiar sirve, en primer lugar, para mantener intacta la integridad de las personas. Por esto, la educación a lo largo de la vida es fundamental. Nuestra misión, la de los profesores y de la UNESCO, consiste en iluminar sobre esta necesidad. Y en hacer el máximo esfuerzo en acercar a las personas a la educación, una disciplina que viene sufriendo transformaciones desde los años sesenta, cuando los estudiantes alemanes se rebelaron en contra de los sistemas tradicionales, en que los profesores eran vistos como reyes indestronables. Gracias a estas protestas, el sistema cambió y se convirtió en democrático.

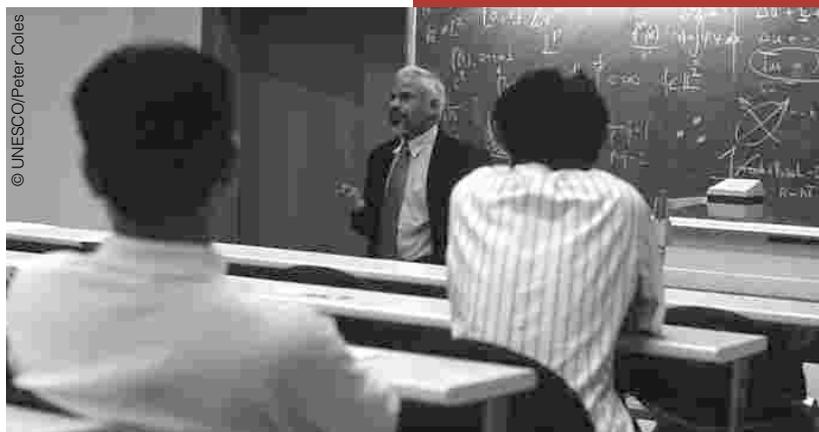
Este mismo fenómeno se produjo –más o menos contemporáneamente y con modalidades parecidas– en América Latina. Sin embargo, aquí los efectos no fueron duraderos, a raíz de la instauración en todo el continente de regímenes totalitarios que impulsaron la regresión al conservadurismo de los métodos de enseñanza, provocando el éxodo de los mejores profesores, muchos de los cuales fueron exiliados.

Los Estados autoritarios –de los que este continente finalmente se liberó– estaban en contra de una educación democrática y esto explica, en parte, la disminución en la calidad de la educación que sufrió América Latina. Porque en sociedades no democráticas es difícil que existan las condiciones para propagar un pensamiento crítico, o para que los filósofos motiven a las personas a desarrollarlo, y a relacionarse con la sociedad y con ellos mismos.

Hoy, sin embargo, en América Latina las cosas están cambiando –lentamente, pero con paso seguro–, también en materia de educación. Equipados de la necesaria paciencia, los intelectuales, periodistas, escritores y académicos podrán trabajar para que las nuevas generaciones piensen, vivan y actúen como individuos autónomos. Y este es el objetivo de la educación: hacer a las personas responsables, ayudarlas a encontrar el sentido de la vida y el valor de la autonomía de pensamiento de todo ser humano.

El reto de la UNESCO es encontrar un camino para que la educación democrática, los derechos humanos, la libertad de los individuos, la justicia social, todos estos valores que le pertenecen, sigan existiendo en circunstancias como éstas. Hoy día, en particular para América Latina, el desafío asume los rasgos de superar efectivamente las diferencias que todavía rigen a estas sociedades para que la educación democrática sea una realidad.

La UNESCO tiene grandes ideas, y para que ellas sean reales es necesario un fuerte compromiso. Siempre ha existido una distancia entre teoría y práctica, ideas y concreción. Aunque nunca nada debería detener nuestra capacidad de soñar, hay que recordar al filósofo alemán Max Sheller, que planteaba la existencia de los factores reales –como la política o el dinero–, como bases para realizar los factores ideales. Es decir, una base real desde donde materializar los sueños. Estos dos factores –realidad e ideales– juegan un papel en el proceso educativo, por lo que debería existir un compromiso entre pragmatismo y teoría, entendido como el camino para acortar la brecha que todavía separa las ideas de la realidad.



Hoy no es posible huir de la tecnología: hay que aceptarla en nuestros estilos de vida y, al mismo tiempo, tratar de armonizar nuestra existencia con ella.

Por otra parte, el mundo está volviéndose cada vez más científico y tecnológico. Esa es una tendencia que no es posible cambiar o detener. Si antes acostumbrábamos a trabajar con las manos, ahora las máquinas se han convertido en partes de nuestras manos. El computador no representa ya a un monstruo raro –como solía ocurrir años atrás cuando su uso se limitaba a pocos privilegiados–, sino que es imprescindible, incluso en el nivel de los jardines de párvulos. Hoy no es posible huir de la tecnología: hay que aceptarla en nuestros estilos de vida y, al mismo tiempo, tratar de armonizar nuestra existencia con ella y evitar sus efectos negativos, como las diversas adicciones que provoca.

Enseñar las nuevas tecnologías, entonces, es hoy una responsabilidad, dado que representan una necesidad para vivir en el mundo moderno. Sin embargo, la cybercultura puede también representar un impedimento al aprendizaje si no se hace un uso responsable de los recursos que proporciona. Internet permite a las nuevas generaciones tener una relación privilegiada con estas tecnologías, y el espacio de diálogo democrático que encuentran en ella las vuelve más independientes con respecto a los lugares y los sistemas de enseñanzas tradicionales.

Estas mismas enseñanzas tradicionales, o los modos tradicionales de acercarse a ellas, también están cambiando. En Asia, la influencia de las religiones –budismo, cristianismo, taoísmo, confucianismo– ha perdido un rol fundamental en las clases escolares y en la universidad. La objetividad ha logrado afianzarse frente a las tradiciones. La mentalidad holística, clásica de Oriente, deja paso al análisis occidental. Pero en Occidente pasa otro tanto y, por ejemplo, los filósofos contemporáneos alemanes de orientación hermenéutica tienden a ser más integradores y, en lo que compete a la educación, se refuta progresivamente el modelo analítico. Por lo tanto, creo que los modelos están evolucionando, y esos pensamientos característicos están aplicándose fuera de su lugar de origen.

Esto es transculturación. Y este fenómeno, así como el intercambio cultural, raramente es un camino de una sola vía. Eso es verdad en la transculturación que tuvo lugar en el mundo durante las épocas coloniales y es verdad en la era del ciberespacio. Pensemos, por ejemplo, en que los ritmos de la música africana han influido a la música *country* estadounidense, o cómo coreanos y japoneses cantan canciones francesas o temas del folclore ruso. La cultura es siempre un crisol bullente de asimilación y unidad a la vez. Por lo mismo, la cultura está siempre en el borde de la inestabilidad, porque transgrede límites y confines. Durante la historia de la humanidad, muchos factores han precipitado ese proceso, pero en los tiempos modernos, quizás el preponderante sea la fuerza de la ciencia y de la tecnología. Es por ello que deben ser considerados en cualquier debate sobre los sentidos de la educación. **e**



© UNESCO/Dominique Rogger

Por medio de la educación debemos buscar, en nuestros países, la generación propia de conocimiento, y aprovecharlo para resolver nuestros problemas.

2. COMENTARIOS SOBRE LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN

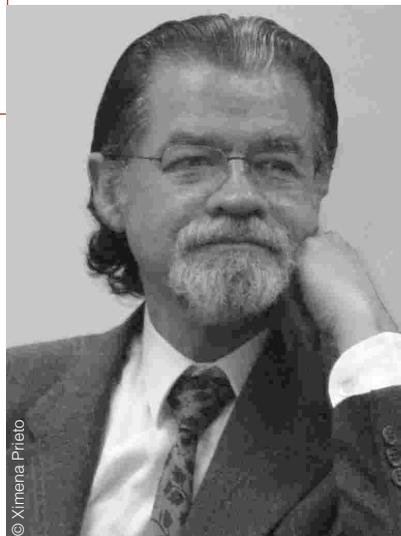
Desde sus perspectivas, y su mirada como filósofo mexicano, LEÓN OLIVÉ³ analizó los cuatro pilares de la educación conceptualizados por Jacques Delors y asumidos por la UNESCO, parte esencial del Foco 1 sobre los sentidos de la educación⁴.

Aprender a conocer o aprender a aprender

En América Latina nos pasa mucho que miramos con ojos ajenos y desdecimos lo que podemos aprender de nuestros pueblos originarios. Así como debemos adquirir la capacidad de generar el conocimiento y la tecnología necesarios para resolver los problemas mediante soluciones que nos parezcan aceptables, también deberíamos aprender a revalorar los conocimientos tradicionales de nuestros pueblos y aprender a aprovecharlos.

Nuestros pueblos podrían tener un proyecto común –lo que permitiría el desarrollo mutuo de nuestras sociedades y de las distintas comunidades que la componen–; pero, en vez de realizarlo por medio de nuestro conocimiento, tendemos simplemente a asimilar aquel producido en otras partes del mundo y, en el mejor de los casos, a tratar de aplicarlo. Las compañías transnacionales nos inundan de su tecnología, y no nos damos cuenta de que, a menudo, éstas se apropian de nuestros conocimientos populares. Así sucede, por ejemplo, con la medicina tradicional, que es llevada y patentada por esas compañías y luego devuelta, pero obligándonos a pagar derechos por productos derivados de la riqueza de nuestras tradiciones.

Por medio de la educación debemos buscar, en nuestros países, la generación propia de conocimiento, y aprovecharlo para resolver nuestros problemas. En este sentido, la educación serviría para identificar los medios aceptables de utilizar, con respecto a las exigencias de todos, contrariamente a lo que se verifica por la vía de la explotación del conocimiento por intereses extranjeros. Es decir, debemos desarrollar nuestras capacidades cognitivas. A eso nos referimos cuando hablamos de *aprender a aprender*.



© Ximena Prieto



© UNESCO/German Soliris

³ León Olivé es master en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México (UNAM) y doctorado en la Universidad de Oxford. Desde 1985 es investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y, a la fecha, coordina el proyecto interinstitucional y transdisciplinario "Sociedad del conocimiento y diversidad cultural", de la Coordinación de Humanidades de la UNAM, así como el proyecto colectivo "Filosofía analítica y filosofía política de la ciencia".

⁴ En estos comentarios, Olivé no hace mención a un quinto pilar, incluido por el PRELAC y llamado aprender a emprender, que algunos pensadores aprecian como extensión del aprender a hacer y otros separan para enfatizar su dimensión de creación y construcción.

Aprender a hacer significa identificar los problemas y resolverlos.



© UNESCO/Sothy Tang Chhin

Aprender a hacer

Aprender a aprender tiene sentido sólo en función de generar un conocimiento que pueda aprovecharse socialmente. Por tanto, *aprender a hacer* significa identificar los problemas y resolverlos. Hacer cosas e intervenir en la realidad natural y social; pero siempre con soluciones aceptables y acordes a los valores y creencias de los diferentes pueblos.

Los grandes problemas de nuestras sociedades son salud, vivienda, alimentación. En ese sentido, sus soluciones deben ser compatibles con las distintas realidades. Muchas de estas dificultades pueden solucionarse por medio de organizaciones laborales de las propias comunidades. Es decir, no se trata de pensar únicamente en las instituciones y en las relaciones económicas establecidas –que obligan a los pueblos a emigrar para buscar trabajos, a menudo poco calificados–, sino a tener políticas educativas orientadas al desarrollo del *aprender a aprender* y del *aprender a hacer* en esas mismas comunidades.

Entonces, aprender a hacer también significa aprender a organizar instituciones u organizaciones para el aprovechamiento de los recursos del medio, y la puesta de estos recursos en beneficio de una comunidad, para que sean utilizados en modo sustentable y con la responsabilidad que tenemos hacia las futuras generaciones.

Aprender a convivir

En la cultura de la interculturalidad, *aprender a convivir* representa uno de los temas centrales.

Aprender a convivir con los demás implica la necesidad de desarrollar una política educativa –y normas éticas– con contenidos explícitos que permitan identificar qué tipo de valores son indispensables. Es necesario pensar un modelo para una sociedad auténticamente diversa, donde los ciudadanos aprendan a tolerar a otros, aunque, y sobre todo, cuando éstos elijan acciones que no son compartidas pero que deben ser respetadas, si no son un impedimento a la realización de los planes de vida de los demás. Un ejemplo contrario a este principio, y que involucra a la educación, es el caso que están viviendo las inmigrantes musulmanas en Francia, donde, en aras del laicismo, no pueden llevar velo en las escuelas públicas.

Para aprender a vivir en sociedad debemos aprender que existe un valor que debe estar por encima de todos: la convivencia. En aras de ella hay cuestiones que es preciso tolerar; pero no se trata de que el Estado obligue a la gente a determinadas actitudes, sino que está relacionado con el compromiso de los Estados –y de los organismos internacionales– de promover la interculturalidad por medio de políticas educativas explícitas dirigidas a todos. Y no únicamente a los pueblos indígenas –en el caso de América Latina– o a los inmigrantes, como para Europa y Estados Unidos. Tanto los europeos originarios como los estadounidenses y latinoamericanos necesitan ser educados sobre cómo hacer funcionar esta interculturalidad desde los niveles más básicos de la escuela.

Debemos aprender que existe un valor que debe estar por encima de todos: la convivencia.



© UNESCO/Sothy Tang Chhin



© UNESCO/Dominique Rogier

En una sociedad auténticamente plural, ésta se aplica al nivel horizontal del Estado. Un Estado auténticamente plural y laico debería estar al servicio de todas las comunidades que en él existen, y promover –al contrario de tolerar– la convivencia gracias a la educación que tienda a ella. En la pluralidad no sólo entra el tema de las etnias originarias, sino también los de género y aquellos relativos a opciones que para ciertos puntos de vista parecen reprobables. En este sentido, y desde mi punto de vista, los proyectos de crear instituciones de educación superior especializadas para indígenas son un aspecto erróneo de las políticas educativas, dado que significaría continuar con políticas de segregación, con la probabilidad de que se conviertan en instituciones de segunda clase con pocos recursos, en lugar de llevar adelante políticas que permitan auténticamente el acceso de los pueblos indígenas a las mejores instituciones.

La pluralidad es parte de los derechos humanos, por lo que es deber de todos los pueblos, comunidades culturales o naciones, enfrentar ese aspecto y llevar a cabo las transformaciones necesarias para que sea posible llevar esta convivencia; proceder a reformas que establezcan –incluso legalmente– nuevas normas de convivencia. El objetivo deberá ser la creación de un proyecto común, cuyo fundamento sea un consenso sobre el mínimo conjunto de normas y valores que regularán esta convivencia, siempre que esas normas y valores no impidan el desarrollo y la capacidad de realizar sus planes de vida para cada comunidad o pueblo.

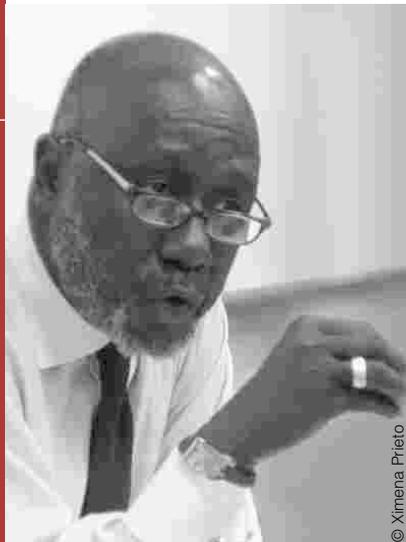
Aprender a ser

En este sentido, la filosofía debe hacerse una profunda autocrítica, para entender el desvío que sufrió en tiempos recientes, que la volvió incapaz de que la gente considere su indispensabilidad para vivir. Porque su gran objetivo es hacer que las personas reflexionen sobre su propia vida, las normas y los valores bajo los cuales actúan y la manera en la que adquieren experiencia. Es necesario enseñar a la gente que la filosofía está relacionada con todo lo que cada uno está suponiendo cada vez que actúa.

Lo que es cierto es que, en las sociedades occidentales, la filosofía dejó de ser formadora de las concepciones del mundo y, en gran parte, este papel ha sido tomado por las ciencias empíricas. Pero la filosofía tiene el papel de hacernos críticos de nuestras experiencias, de nuestras formas de actuar y de vivir, más allá de presentarnos una concepción del mundo.

Por ello, en la educación es indispensable que sus sentidos, desde la básica hasta la universitaria, estén ligados a los intereses de la gente. Y la filosofía, en particular, debe ayudar a descubrir los valores y normas por los que vivimos y llevarnos a la revisión crítica de ellos. *e*

La filosofía tiene el papel de hacernos críticos de nuestras experiencias, de nuestras formas de actuar y de vivir.



© Ximena Prieto

La búsqueda de la felicidad define el sentido mismo de la vida.

3. APUNTES DE UNA REFLEXIÓN

Advierte que de educación no va a hablar. Que deja ese espacio a los especialistas. Quien plantea el rigor es PIERRE SANÉ⁵, director adjunto de la UNESCO para las Ciencias Sociales. La conversación tiene como punto de partida, entonces, una idea recurrente: la pérdida de sentido de las sociedades de hoy.

Hoy día existe la tendencia a creer que nuestras sociedades sufren por una pérdida de sentido. Aunque esta afirmación pudiera tal vez aplicarse a algunos aspectos de nuestras sociedades ligados, por ejemplo, al credo religioso, lo que sin duda sigue existiendo en los seres humanos es el proceso de búsqueda del sentido de la vida. Éste se podría definir en la búsqueda de la felicidad que es propia de cada persona desde la antigüedad, sea ésta material o espiritual. Aunque este concepto parezca simple, podemos decir que la búsqueda de la felicidad define el sentido mismo de la vida, incluso para esa parte de la humanidad que llevando una existencia que no es posible definir como “gloriosa”, aspira a mejorar su condición.

Se trata de una meta muy concreta y modesta a la vez, sin duda en contraste con los ideales más trascendentales; pero como nuestras sociedades están permeadas por valores y necesidades simples, nos debería llevar a repensar la gran responsabilidad que recae sobre los habitantes más favorecidos de nuestras sociedades. Y las ciencias sociales pueden contribuir a alcanzar estas metas, interpretando el mundo y formulando pistas de reflexión y de acción que apunten a trasformarlo.

Las sociedades, ricas o pobres, no han perdido la conciencia del valor de la felicidad, pero sí han dejado atrás la importancia de la solidaridad. El problema, entonces, no radica en la riqueza sino en la falta de solidaridad y en la ausencia de redistribución de lo que posee cada sociedad.



© UNESCO/Jean Mohr

⁵ Pierre Sané es senegalés, doctor en Ciencias Políticas de la Universidad de Carleton (Ottawa/Canadá), tiene una maestría en Ciencias de la Administración Pública y Políticas Gubernamentales de la Escuela de Economía de Londres y otra en gestión de negocios (MBA) de la Escuela Superior de Comercio y Administración de Empresas (Burdeos/Francia). Fue Secretario General de Amnistía Internacional. Antes, y durante quince años, trabajó en el ámbito del desarrollo internacional.

En este sentido, la UNESCO –como plataforma de intercambio entre las distintas culturas, tradiciones y escuelas de pensamiento– tiene el objetivo de recordar permanentemente el compromiso de las sociedades de realizar una distribución más equitativa de la riqueza. Y cuando hablo de esto subrayo que no hago referencia sólo a los recursos materiales, sino también al acceso a los valores necesarios de compartir para que la sociedad –en su conjunto– se desarrolle, alcance la felicidad y, principalmente, el conocimiento. Es, por ende, un trabajo de vasto alcance que nunca puede considerarse por finalizado. A cada nueva generación corresponde una nueva búsqueda, y las sociedades siempre corren el riesgo de recaer en la barbarie, pese a haber alcanzado niveles de desarrollo sofisticados, como ocurrió para en el caso de la Alemania nazi.

La UNESCO debe instaurar un flujo continuo y directo entre las comunidades intelectuales de todos los países y regiones del mundo, para crear esta visión compartida de la sociedad humana y de sus necesidades, entre ellas y de modo muy importante la educación y sus sentidos. **e**



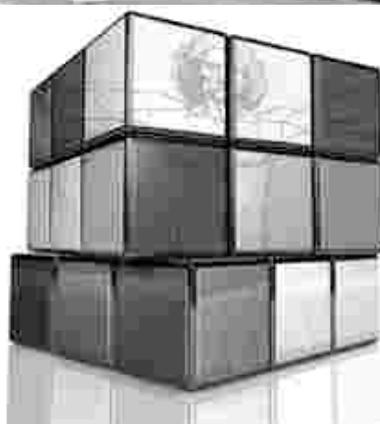
© UNESCO/Cécile Nirengarten

**A cada nueva
generación
corresponde una
nueva búsqueda.**



© UNESCO/Dominique Roger

"SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA" Un encuentro suscitador



En marzo del 2005 fue realizado, en Santiago de Chile, el encuentro internacional Sentidos de la Educación y la Cultura, bajo el lema de "Cultivar la humanidad", convocado por la OREALC/UNESCO Santiago, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile.

En él participaron prestigiosos intelectuales de diversos campos, como la educación, filosofía y ética, ciencias, cultura, comunicación y el derecho: Roberto Carneiro, de Portugal; Álvaro Marchesi, de España; Luc Ferry, de Francia; Raúl Leis, de Panamá; Araceli De Tezanos, de Uruguay; Ana María Machado y Polan Lacki, de Brasil; Martín Hopenhayn y Humberto Maturana, de Chile. Además, fue posible dialogar por videoconferencia con el filósofo español Fernando Savater.

La actividad, que generó un espacio de reflexión en torno a la esencia de la labor educativa desde miradas trascendentes e interdisciplinarias, combinó tres modalidades: un encuentro abierto con actores educativos del país, un taller interno de los especialistas y una difusión amplia por la vía de los medios de comunicación. Fue abierto por las intervenciones de José Weinstein, ministro del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile; María Ariadna Hornkohl, subsecretaria de Educación de Chile y Ana Luiza Machado, directora de la OREALC/UNESCO Santiago.



José Weinstein y
Ana Luiza Machado

SÍNTESIS Panel 1

Sentidos de la educación frente a un mundo globalizado: generación, distribución y uso del conocimiento en la era global.

Participantes:

Roberto Carneiro, Álvaro Marchesi, Ana María Machado, Humberto Maturana, Ximena Dávila.

Moderadora:

Beatrice Ávalos, Ministerio de Educación de Chile.

ROBERTO CARNEIRO, Portugal

Un principio clave: la creación de sentido es parte de la esencia de lo humano.

Es posible distinguir dos visiones sobre el conocimiento: conocimiento por control y sus relaciones con la fragmentación, la alineación, la homogenización; su dirección [va] hacia el desencanto y el miedo. Y conocimiento por participación, y sus relaciones con la diversidad, la inclusión; su dirección [lleva] hacia la esperanza y la diversión.

Persiste una disfunción entre dos fenómenos: el aumento permanente de complejidad y de exigencia sistémica, por una parte, y por otra, la fragmentación creciente del conocimiento y de la responsabilidad.

El trayecto desde la información hacia el sentido es una verdadera sinfonía en cuatro movimientos: información, conocimiento, aprendizaje y sentido. Un trayecto desde lo simple a lo complejo, de lo cuantitativo a lo cualitativo, del individuo hacia la comunidad. El sentido es el lugar de convergencia de las búsquedas humanas. Sentido: un significado que guía.

La necesidad de aprender es un nuevo puzzle. Aprender a ser: saberes interpretativos; aprender a conocer: saberes cognitivos; aprender a hacer: saberes resolutivos; aprender a vivir juntos: saberes relacionales. Prioridad por un nuevo contrato social: educarse como un derecho y aprender como un deber moral.

ÁLVARO MARCHESI, España

El mensaje sobre sentidos debería tener tres condiciones: ideas transformadoras de la educación y sus objetivos; distribución de la responsabilidad para evitar asignarla sólo a los gobiernos o a las sociedades; aportes para lograr una dimensión transformadora de la desigualdad.

Sobre *objetivos de la educación*: búsqueda del conocimiento, ansia de amor e insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad. Deseo de saber, desarrollo afectivo y formación moral de las sociedades. El incremento de conocimientos conduce a extender temas y competencias, y los planes se vuelven más amplios y requieren ritmos veloces. Es preciso formar en competencias, integrar conocimientos, profundizar en vez de extender, despertar el deseo de saber.

Formar en *interrelación* no es fácil en el contexto actual. La escuela tiene que ser el lugar de encuentro entre distintas culturas, sectores, capacidades. Una escuela integradora, abierta a todos, es imprescindible en el contexto actual para generar condiciones de encuentro de la ciudadanía. No hay peligro en reunir a diferentes culturas; no hay peligro en juntar niños con diferentes capacidades. El desarrollo moral debe anclarse en el núcleo afectivo de los alumnos y traducirse en la acción, abrir cauces para que los niños puedan ejercer la solidaridad, la tolerancia.

Entre las *estrategias de cambio* destaca la lectura, una de las actividades más placenteras y que más despierta a los niños. Los alumnos deben leer en todas las materias. Es preciso configurar con todos los actores "comunidades de lectores".

Sobre la *equidad* y el cómo se distribuyen los conocimientos, sólo cabe responder: de manera desigual. Debemos preguntar: ¿qué es lo que debe distribuirse en forma igualitaria?, ¿qué desigualdad es culpa de la sociedad? Las respuestas se encaminan hacia los medios educativos, la formación de maestros, la contribución de los que tienen más educación, los textos, etc. Particularmente, pensar los modelos de evaluación: a la calidad hay que incorporar elementos de equidad educativa.

En relación con el *compromiso con los maestros*, su reflexión debe ser cómo enfrentarse con valores y con valor para hacer frente a sus tareas. Deberíamos trabajar la percepción de los profesores sobre la valoración de la enseñanza que implica una opción moral. Los valores, el significado que cada profesor encuentra en su acción es fundamental. Debemos apoyarlos para que se comuniquen y creen espacios para reflexionar, se estimule la proposición de proyectos propios.

Tres aspiraciones claves: que todos los alumnos estén en las escuelas, juntos; valorar al máximo el trabajo de los profesores, e incorporar la lectura todos los días.



Mauricio Toro

ANA MARÍA MACHADO, Brasil

A través de la narrativa y la historia se llega al conocimiento. El relato es una búsqueda de sentido. Narrar es ordenar hechos en un determinado sentido, ordenar un caos de fragmentos, encontrar una forma en el caos de la experiencia humana, darle un marco temporal.

La lectura permite ampliar experiencias, abrirse más allá de la propia vida, buscar sentidos. Aporta a la transformación de ciudadanos más preparados, a los que se puede engañar menos. El rol de las narraciones es amar y desear la verdad. Permite reflexionar sobre el bien y el mal, formar los propios juicios de valor.

Por medio de la narrativa de la historia es posible comprender los hechos. Son necesarias las dos formas: la literatura y la historia. Sin ellas, se cae en el olvido. Del encuentro entre filosofía y literatura surge la ética. Una sociedad democrática debe garantizar el derecho a leer.

Es imprescindible que los docentes lean narrativa de calidad. Deben convivir con las artes y hay que facilitarles esa convivencia. Ofrecer un programa guiado, constante, que les haga descubrir sus preferencias y formas de satisfacerlas. La historia y la literatura deben ser parte de la visión del mundo de los profesores.

Hemos pasado a un exagerado tecnicismo y cientificismo. Hay un excesivo culto al cuerpo que nos cierra al "otro", un desprestigio del gozo duradero frente al placer de lo efímero. Hay que preservar espacios para el humanismo en la educación.

HUMBERTO MATURANA / XIMENA DÁVILA

La educación, la cultura, lo humano, el amor, son conceptos que parten desde uno mismo. El mundo es generado por cada uno de nosotros. La importancia del individuo es vital. La cultura se cambia desde cada uno, desde el vivir cotidiano.

La convivencia transforma. Los niños se transforman en el ámbito de los adultos. La educación es lo que posibilita escuchar nociones de responsabilidad, de ética, etc. El aprendizaje de la responsabilidad, de la ética, etc., se hace y entiende desde la vida cotidiana. El mundo se adquiere en la convivencia con los adultos.

Los humanos damos el sentido a la vida si queremos algo de ella, damos sentido a la educación si queremos algo de la educación. La educación es un modo artificial por el que los niños se transforman en adultos. Se aprende viviendo con los adultos. Enseñar es mostrar el uso de habilidades.

**SÍNTESIS Panel 2**

Sentidos de la educación: participación, diversidad, equidad y desarrollo social.

Participantes:

Luc Ferry, Araceli De Tezanos, Polan Lacki y Raúl Leis.

Moderador:

Jorge Pavez, Colegio de Profesores de Chile.

LUC FERRY, Francia

Hay tres concepciones filosóficas sobre educación que explican su sentido y su fin.

La concepción **aristocrática**, que supone el poder de los mejores. Responde a la filosofía aristotélica de una disposición natural, que sería potenciada por la educación. Se educa para ser el mejor, para la excelencia, para potenciar los talentos naturales.

La concepción **meritocrática**, que implica que por medio del trabajo cada cual puede llegar lo más lejos posible. Existen estándares comunes en el país reflejados en los programas escolares. El educador no aprecia los talentos naturales, sino el esfuerzo para alcanzar los estándares. Hay unas normas universales. Se sale de la aristocracia a partir del trabajo, es el ideal moderno, el ideal del trabajo, por medio del cual la persona se desarrolla. Lo que sirve es el esfuerzo personal.

Y la concepción **de la ética de la autenticidad**, que surge en los años sesenta, y donde el objetivo es desarrollar

la personalidad de cada individuo. Ya no se trata de ser el mejor, ni de disciplinarse a través del trabajo. Proliferan técnicas, psicoterapias, etc., para la realización humana. Se busca que cada individuo pueda realizarse.

ARACELI DE TEZANOS, Uruguay

El continente ha absorbido diferentes corrientes de pensamiento, lo cual es fuente de oportunidades, pero también de peligros. Oportunidades para revisar los fundamentos epistemológicos, filosóficos e históricos; peligros como la apropiación de modelos sin cuestionamiento, que pueden no adaptarse a una realidad particular.

Los conceptos han sido traducidos de otras lenguas y ello ha generado una discusión que sigue vigente acerca del estatuto epistemológico; sobre los fines y propósitos de la educación. Ha desaparecido el concepto de formación dentro de la noción de educación. Se tiende a asimilar educación a escolarización.

Si la delimitación de la educación es ambigua, las relaciones que establece pierden claridad y sentido. Esto favorece el fracaso de algunas reformas. Los fines educativos son una discusión filosófica, no un proceso de evaluación. Hay una tendencia a ver la educación como mercancía, más que como bien público.

El sistema educativo debe responder a estas necesidades esenciales de la sociedad; en tanto responsable de la formación de los ciudadanos de una nación, está intrínsecamente comprometido en la construcción del sentido de las relaciones que articulan la convivencia y el desarrollo socioeconómico-cultural del país. El principio de igualdad de oportunidades está ligado, desde los contenidos sustantivos de la tradición pedagógica, al vínculo entre educación y democracia.

La cultura está presente en los currículos, por tanto éstos son expresión de la cultura. La educación se concreta cuando la escuela es capaz de formar seres cultos, capaces de distinguir la belleza, ser autónomos, incorporarse en la sociedad, cuestionarla y contribuir a su desarrollo. Lograr esto es la función de la escuela. La escuela es el lugar de apropiación de la cultura, es la puerta de acceso para construir seres cultos; permite la apertura al mundo y ver al otro como un igual, pero a la vez distinto, para poder vivir en una sociedad mejor.

POLAN LACKI, Brasil

Las demandas que habitualmente se hacen a los gobiernos en educación están referidas al incremento de días y años de escolarización, infraestructura, recursos, salarios. Son demandas a las que los gobiernos no han podido responder. Hay escepticismo también ante la capacidad de los organismos internacionales para resolver los problemas. Por lo tanto, es necesario buscar soluciones no dependientes.

Lo que se aprende en la escuela no sirve para resolver problemas cotidianos, hay un total desencuentro. La solución pasa por la adecuación de currículos, lo que es factible hoy con las políticas de descentralización. Hay que mirar las potencialidades de los docentes, que son quienes pueden cambiar lo que enseñan.



© UNESCO/A. Wagner

RAÚL LEIS, Panamá

Hay que preguntarse sobre los sentidos desde la realidad latinoamericana. Están presentes cuatro ejes claves: desigualdad, pobreza, democracia electoral y paz.

Preguntas esenciales: ¿puede la búsqueda de sentidos aportar a las visiones de cambio de la sociedad y la vida?, ¿es posible aportar en pro de paradigmas emancipatorios?

La cultura se transmite hoy día por la vía de los medios de comunicación de masas, que resultan más atractivos que la escuela. Hay una cultura transnacional, uniforme y, sin embargo y por otra parte, existe un afianzamiento de la cultura local.

Entre los aportes para crear paradigmas emancipatorios, que involucran no sólo a la educación, sino a la sociedad, se pueden pensar: combatir toda forma de exclusión y discriminación; fomentar la cultura democrática participante y la relación gobierno-sociedad civil; incidir en las políticas públicas para una mayor inclusión y calidad; apoyar movimientos sociales que generen cambios por presión democrática.

La búsqueda de los sentidos supone tanto los sentidos en sí mismos, como sus capacidades para construir paradigmas emancipatorios, considerando la realidad de América Latina. **e**



© UNESCO/M. Soler-Roca

Foco estratégico 1

EN LOS CONTENIDOS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR SENTIDOS ACERCA DE NOSOTROS MISMOS, LOS DEMÁS Y EL MUNDO EN QUE VIVIMOS.



Magaly Robalino Campos

El sentido de la educación deberá reflejarse en sus finalidades y sus contenidos. La escuela no es sólo un espacio de transmisión de cultura y de socialización, es también un lugar para la construcción de la identidad personal. Hacer de la escuela un sitio centrado en el sujeto implica cambios no sólo en el currículo sino también en las formas en cómo son abordados los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, resulta difícil discernir sobre el sentido de la educación, debido a los cambios y a la aparente inestabilidad del conocimiento. Este proyecto pretende contribuir a descifrar cuál es el sentido de la educación en un mundo de incertidumbre, donde los conocimientos cambian a gran velocidad y se duplican cada cinco años.

Esta situación plantea una serie de interrogantes a la educación: ¿Qué otras competencias hay que enseñar, además de las básicas?, ¿en qué momento y bajo qué modalidades?, ¿qué capacidades emocionales hay que promover en los alumnos y alumnas?, ¿cómo organizar en el currículo un conocimiento de carácter crecientemente interdisciplinario y en permanente cambio?, ¿qué peso hay que dar al conocimiento de las disciplinas y a la adquisición de competencias de carácter general?, ¿qué enseñanzas pueden asumir las escuelas y cuáles han de ser asumidos por otros ámbitos?, ¿cómo puede la escuela aprovechar los aprendizajes adquiridos fuera de ella?

Puesto que la educación está al servicio de los seres humanos, es importante promover el desarrollo de las capacidades humanas para construir sentido en un contexto crecientemente carente de este. La construcción de sentido, si bien está influenciada por determinantes externos, es función principal de la conciencia de cada ser humano. Esto significa que sea concebido no sólo en su dimensión racional, sino que se amplíe esta visión a sus otras dimensiones como la emocional, corporal y relacional.

Ya no es suficiente, aunque sigue siendo fundamental, que la educación proporcione las competencias básicas tradicionales. También ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación tiene una función cívica y liberadora del ser humano. Los denominados "pilares del aprendizaje del siglo XXI", definidos por la UNESCO, constituyen una excelente guía para interrogarse acerca de los sentidos y contenidos de la educación: **Aprender a ser** para conocerse y valorarse así mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida. **Aprender a hacer**, desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones, trabajar en equipo y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales. **Aprender a conocer**, para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desenvolverse en la sociedad del conocimiento. **Aprender a vivir juntos** ampliando la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. A ellos hay que añadir **aprender a emprender**, para la formación de una actitud proactiva e innovadora, haciendo propuestas y tomando iniciativas.

Los aprendizajes señalados han de capacitar a cada persona para construir su proyecto de vida, y han de orientar la acción de las instituciones educativas para que esto sea posible.





Es posible concretar la reflexión constante sobre el sentido y contenidos de la educación y su adopción en el currículo y prácticas educativas por medio de:

- **Realización de debates públicos y foros permanentes de reflexión** en el ámbito de la sociedad y de las instituciones educativas, en los que participen alumnos(as), educadores(as), académicos(as), representantes del mundo político, familias y diferentes organizaciones de la sociedad civil. Es fundamental generar ideas públicas acerca de la educación, que sean compartidas por múltiples grupos de la sociedad. Estas ideas deberán servir de base para formar alianzas y movilizar grupos que pidan su inclusión en la agenda pública, y la destinación de recursos por parte de los Estados.

El aprovechamiento de la información y del conocimiento disponibles es necesario para llevar a cabo debates públicos informados. La participación de los y las docentes es vital para la reflexión sobre el sentido y el contenido de la educación, por lo que es indispensable crear y/o fortalecer los mecanismos para que puedan participar de forma efectiva en los foros y debates que sean llevados a cabo. Igualmente, hay que estimular el interés y la acción sostenida de los medios de comunicación para crear conciencia y avanzar hacia una sociedad educadora.

- **Diseño de currículos abiertos y flexibles** que permitan la revisión, construcción y actualización constante por parte de los(as) docentes y de la administración educativa. Esto significa que el área académica no sea considerada como mera ejecutora de las decisiones adoptadas por los diferentes niveles del sistema educativo. Ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida supone, además, diseñar el currículum como un continuo de aprendizajes y que éste incluya de forma equilibrada enseñanzas para el desarrollo integral de las personas.
- **Considerar la diversidad social, cultural e individual** como un eje fundamental en el diseño y desarrollo curricular para lograr la equidad en la calidad de los aprendizajes. A tal fin, hay que fortalecer la dimensión intercultural y el aprendizaje en la lengua materna, y considerar la igualdad de género. Hay que promover asimismo actitudes de valoración y respeto de las diferencias, evitando estereotipos, prejuicios y discriminaciones de etnia, cultura y género. La flexibilidad curricular también ayudará a adecuar el currículum para dar respuesta a las necesidades educativas individuales de alumnos y alumnas, procurando desarrollar al máximo las potencialidades individuales.



© UNESCO/Tessa Garschagen

- **Revisión y transformación de las formas de enseñar a aprender.** Los docentes requieren marcos teóricos para reflexionar sobre su práctica y transformarla. La educación ha de tener como centro a los alumnos y considerarlos como protagonistas de su aprendizaje y no como receptores de la enseñanza. En este sentido es preciso promover y fortalecer la capacidad de investigación de los alumnos desde los primeros años de escolaridad. Se requiere utilizar una variedad de estrategias metodológicas para ajustar el proceso de enseñanza a las diferencias de los estudiantes, fortaleciendo al mismo tiempo el aprendizaje cooperativo entre ellos.

El cambio en los procesos pedagógicos requiere oportunidades de formación e intercambio de experiencias y el trabajo colectivo entre los docentes. Requiere también disponer de materiales educativos diversos que sean significativos para todos y pertinentes desde el punto de vista cultural, lingüístico y de género.

- **Incorporación de las nuevas tecnologías y medios de comunicación** en la educación, en el contexto de un proyecto pedagógico. El uso de estos medios ofrece importantes oportunidades para el aprendizaje de estudiantes y de docentes, para la gestión y administración del sistema educativo y de las escuelas, y para el intercambio de conocimientos y experiencias. Una pregunta que surge es cómo la educación puede enseñar nuevas competencias si no ha logrado el pleno aprendizaje de las básicas. En realidad no es excluyente sino, por el contrario, han de darse simultáneamente.

Es preciso asegurar el aprendizaje de competencias básicas, ya que éstas son necesarias para desempeñarse en la sociedad global de la información y del conocimiento. Pero, simultáneamente, hay que incorporar lo más pronto posible en todas las escuelas las tecnologías de la información y comunicación, para resolver viejos problemas y evitar que se amplíe la brecha social entre quienes tienen y no tienen acceso a ellas. Hay que potenciar, asimismo, el uso de radio, prensa y televisión, ya que constituyen un medio muy valioso no sólo para el aprendizaje de los estudiantes sino también de la sociedad en general. Avanzar hacia una sociedad educadora implica potenciar estos medios. **e**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

"Educación, evolución e individuación".

Victor Molina

Braudel, F. 1969, *Ecrits sur l'histoire*, Flammarion, París.

Bruner, J. 1967, *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento*, Pax, México.

Bruner, J. 1971, *The relevance of education*, Norton & Co., N.Y.

Coll, C. 1991, *Psicología y Curriculum*, Paidós, Barcelona.

Dennett, D. 1996, *Kinds of Minds*, Orion, Londres.

Dewey, J. 1961, *Democracy and Education*, MacMillan, Nueva York.

Dobzhansky, T. 1962, *Mankind evolving*, Yale.

Dobzhansky, T. 1972, *On the evolutionary uniqueness of man*, en Dobzhansky, Hecht & Steere, *Evolutionary Biology*, Vol. 6, Meredith, N.Y.

Durkheim, E. 1989, *Education et sociologie*, 2nd Edition, PUF, (1st Edition 1922), París.

Freud, S. 1908, *La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna*, en Freud, S., *Obras Completas Vol. 9*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1911, *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, en Freud, S., *Obras Completas Vol. 12*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1915, *De guerra y muerte. Temas de actualidad*, en Freud, S., *Obras Completas, Vol. 14*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1917, *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, en Freud, S. *Obras Completas Vols. 15 y 16*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1927, *El porvenir de una ilusión*, en Freud, S., *Obras Completas Vol. 21*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1930, *El malestar en la cultura*, en Freud, S., *Obras Completas Vol. 21*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1932, *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, en Freud, S., *Obras Completas Vol. 22*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1932, *New introductory lectures on psychoanalysis*, en Freud, S. *The Penguin Freud Library Vol. 2, edited by J. Strachey*, Penguin Books, Londres, 1991.

Geertz, C. 1973, *The interpretation of cultures*, Fontana, Londres.

Gregory, R. 1984, *Mind in science*, Penguin Books, Londres.

Huxley, J. 1957, *Evolution in action*, Mentor, N.Y.

Marx, K. 1973, *Grundrisse*, trad. Martin Nicolaus, Penguin Books, Londres.

Mayr, E. 1963, *Animal species and evolution*, Harvard.

Morgan, T.H. 1943, *La base científica de la evolución*, Espasa-Calpe, Madrid.

Morin, E. 1973, *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Seuil, Francia.

Morin, E. 1977, *La méthode. 1. La nature de la nature*, Seuil, Francia.

Morin, E. 1980, *La méthode. 2. La vie de la vie*, Seuil, Francia.

Morin, E. 1999, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Francia.

Morin, E. 2001, *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité*, Seuil, Francia.

Piaget, J. 1950, *Introduction a l'épistemologie génétique. Tome III. La pensée biologique, la pensée psychologique, la pensée sociologique*, P.U.F., Francia.

Piaget, J. 1969, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, México.

Piaget, J. 1972, *A dónde va la educación*, UNESCO, Teide, Barcelona.

Piaget, J. 1973 *La psicología*, en Piaget, Mackenzie, Lazarsfeld y otros, *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, UNESCO, Alianza, Madrid.

Piaget, J. 1978, *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, Siglo XXI, México.

Piaget, J. 1986, *El comportamiento, motor de la evolución*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Prochiantz, A. 1990, *La construcción del cerebro*, Akal, Madrid.

Simpson, G.G. 1951, *The meaning of evolution*, Mentor, N.Y.

Simpson, G.G. 1953, *The major features of evolution*, Colombia.

Touraine, A. 1994, *Qu'est-ce que la démocratie?*, Fayard, Francia.

Touraine, A. 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Fayard, Francia.

Touraine, A. 2000, *La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet*, Fayard, Francia.

Touraine, A. 2005, *Un nouveau paradigme*, Fayard, Francia.

Varela, F. 2003, *La habilidad ética*, Debate, Barcelona.

Vygotsky, L. 1978, *Mind in society*, Harvard.

Vygotsky, L. 1986, *Thought and language*, M.I.T., Massachusetts.

Vygotsky, L. 1997, *Obras Escogidas, Vol. I*, Visor, Madrid.

Waddington, C.H. 1961, *The evolution of an evolutionist*, Edinburgh, Inglaterra. 

"La educación en la actual inflexión epocal".

Martín Hopenhayn

Bonilla, Marcelo, "Investigación del impacto socio-cultural del Internet en América Latina y el Caribe en miras al diseño de políticas públicas de la comunicación y cultura equitativas", ponencia presentada al seminario "América Latina hacia la era digital", CEPAL, Santiago, 28 a 30 de noviembre del 2001.

CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992.

Cuban, Larry, *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Cambridge, Massachusetts y Londres, Inglaterra, Harvard University Press, 2001.

Freire, Paulo y Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and Reading the World*, Massachussets, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1987.

García, Hernán y Marc Pruyn, "Critical Theory in Education: Remembering the Lessons of *El Abuelito*", en *Journal of Critical Postmodern Organization Science*, Vol. 1(1), 2001. www.zianet.com/boje/tamara/issues/volume_1/issue_1

González, J. Luis. "Perspectivas de la 'educación para los medios' en la escuela de la sociedad de la comunicación", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 24, OEI, Madrid, 2000, versión electrónica, www.campus-oei.org/revista/rie24a04.htm

Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone, *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Jara Schnettler, Felipe, y Angélica Pávez, "Nuevas tecnologías y escuelas: aprendizajes y desafíos del Programa Enlaces de Chile", ponencia presentada al seminario "América Latina hacia la era digital", CEPAL, Santiago, 28 a 30 de noviembre del 2001.

Martin Barbero, Jesús, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Revista Nómades* N° 5, Santa Fe de Bogota, septiembre de 1996.

Martínez Santiago, Roberto, Introducción al Número 24 de la *Revista Iberoamericana de Educación*, versión electrónica, 2000. (www.campus-oei.org/revista/rie24a00htm).

Orozco, Guillermo, "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación", en *Revista Nómades* N° 6, Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1996.

Ray, Kathlin, "The Postmodern Library in an Age of Assessment, 2000. (www.ala.org/acrl/papers01/kray).

Tellez, Magdaly, "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo", en *Revista Relea* N° 5, Caracas, mayo-agosto 1998.

Touraine, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, París, Fayard, 1997.

Trahtemberg, León, "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 24, versión electrónica, 2000. (www.campus-oei.org/revista/rie24a02.htm). 

"Construcción de sentidos esenciales de la educación".

Raúl Leis

Adorno, Teodoro. 1967. *La industria cultural*. Galerna, Madrid.

Beneri, María Luisa. 1993, *El Futuro Viaje a Través de la Utopía*. Editorial Hacer, Barcelona.

Brecht, Bertolt. 1973. *Me-Ti, El Libro de las Mutaciones*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Galeano, Eduardo. 1991. *Ser como Ellos*. Brecha, Montevideo.

García Canclini, Néstor. 1990. *Escenas sin Territorio, en La Comunicación desde las Prácticas Sociales*. Universidad Iberoamericana, México.

Iguíñez, Xavier. 1991. *Hacia una Alternativa de Desarrollo*. Fondad, Lima, Perú.

Kaplun, Mario. 1991. *El Entretenimiento como Necesidad*. Guarrura, Caracas.

Lechner, Norberto. 1990. *Los Patios Interiores de la Democracia*. FCE, Santiago de Chile.

Leis R. y Ulloa Luis. 1993. *Esas formas de Comunicación que Andan por ahí*. Guaymurás, Tegucigalpa.

Martí, José. 1984. *Nuestra América en Las Entrañas del Monstruo*. CEM, La Habana.

Matterlat, Armand. 1985. *Multinacionales y Sistemas de Comunicación*. Siglo XXI, México.

McLullan, Marshall. 1969. *La comprensión de los Medios como Extensiones del Hombre*. Diana, México.

Núñez, Carlos. 1990. *Más Sabe El Pueblo*. Imdec: Guadalajara, México.

Pontual, Pedro. 1991. *Metodología, métodos y técnicas en la educación popular*, Cencoph, Tegucigalpa, Honduras.

Roger, Rouse. 1988. *Mexicano, Chicano, Pocho. La Migración Mexicana y el Espacio Social del Posmodernismo*, Página Uno, suplemento de *Unomásuno* N°31, XII, México DF.

Sánchez U., Adolfo. 1980. *Filosofía de la Práctica*. Editorial Grijalbo, México.

Sime, Luis. 1991. *Los discursos de la Educación Popular*. Tarea, Lima. 