



Pensar la educación para *Iberoamérica*

Pensar la educación para *Iberoamérica*

Tomo I

Editores
Omar Parra Rozo
Omar Asdrúbal León



Pensar la educación para Iberoamérica Tomo I

Dirección Científica

Horacio Ademar Ferreyra

Omar Parra Rozo

Editores

Omar Parra Rozo

Omar Asdrúbal León

Consejo Editorial
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

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

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

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

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

Omar Parra Rozo
Director Unidad de Investigación

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

María Paula Godoy Casasbuenas
Editora

Autoridades
Universidad Católica de Córdoba
Córdoba, Argentina

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

Dr. Diego Osvaldo Fonti
Vicerrector Académico

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

Esp. Arturo Eduardo Sandiano, SJ
Vicerrector de Medio Universitario

Esp. Olga Concepción Bonetti
Decana Facultad de Educación

Lic. Delia Lozano
Secretaria Técnica de Facultad de Educación

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

© Derechos Reservados
Universidad Santo Tomás

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

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

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

PENSAR LA EDUCACIÓN PARA IBEROAMÉRICA (TOMOS I y II)

Dirección científica

Horacio Ademar Ferreyra (Argentina)

Omar Parra Rozo (Colombia)

Editores

Omar Parra Rozo (Colombia)

Omar Asdrúbal León (Colombia)

Autores:

Alegre Yazmin (Argentina)

Bambozzi, Enrique (Argentina)

Blanas Georgia (Argentina)

Bima, Hugo J. (Argentina)

Bonetti, Olga Concepción (Argentina)

Caelles Arán, Susana (Argentina)

Casanova, María Antonia (España)

Castro, Julio Luis (Argentina)

Celma, Luis Claudio (Argentina y Paraguay)

Eberle, Jacinta (Argentina)

Ferreyra, Horacio Ademar (Argentina)

Fili, María Beatriz (Argentina)

Gallo, Griselda (Argentina)

Garzón Vanegas, Vidal (Colombia)

Giacchino de Ribet, María Isabel (Argentina)

León, Omar Asdrúbal (Colombia)

López Sánchez, Javier (México)

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

Muñoz Sandoval, Carlos (Colombia)

Tamer, Norma Liliana (Argentina)

Olmos, Alicia (Argentina)

Ortega, Ana María (Argentina)

Pariente, F. José L. (México)

Parra Rozo, Omar (Colombia)

Pasut, Marta (Argentina)

Peretti, Gabriela (Argentina)

Pozner, Pilar (Argentina)

Rimondino, Rubén Edgardo (Argentina)

Rodríguez H., Humberto J. (México)

Sentana, Claudio Javier (Argentina)

Uriá, Soledad C. (Argentina)

Verde, María Fernanda (Argentina)

Vergara Fregoso, Martha (México)

Vidales, Silvia (Argentina)

Agradecimiento especial

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

Contenido del Tomo I

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

Contenido del Tomo II

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

Contenido

Introducción	9
<i>Horacio Ademar Ferreyra</i>	
Prólogo	13
<i>Omar Asdrúbal León</i>	
Dinámicas inseparables en educación: investigación, lectura y escritura	19
<i>Omar Parra Rozo</i>	
Educar en tiempos difíciles	75
<i>Olga Concepción Bonetti</i>	
Espacio educativo latinoamericano	87
<i>Enrique Bambozzi</i>	
Educar para la democracia. Algunas contradicciones internas del sistema educativo mexicano	97
<i>José Luis Pariente</i>	
La coexistencia paradigmática: el reto de la investigación hoy	111
<i>Horacio Ademar Ferreyra, con la colaboración de Georgia Blanas</i>	
Aproximaciones conceptuales a la educación no formal desde la reflexión pedagógica	125
<i>Claudio Javier Sentana y María Fernanda Verde</i>	

Actualizar el debate en la educación inicial <i>Marta M. G. Muchiutti de Buenamelis</i>	139
Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales <i>Alicia Eugenia Olmos</i>	163
Resignificaciones conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe. Algunas reflexiones desde México <i>Javier López Sánchez</i>	181
La inclusión educativa. Reflexiones y algunos retos que nos urge afrontar <i>Humberto J. Rodríguez</i>	219
Una experiencia compartida: la pedagogía hospitalaria <i>Soledad Casimira Uria y María Beatriz Fili</i>	243
“Puertas que llevan a la calle...”: aportes para una pedagogía en los contextos de encierro <i>María Isabel Giacchino de Ribet</i>	263
Educación de adultos: una mirada al futuro <i>Norma Liliana Tamer</i>	287
La formación profesional consolidando su identidad. Reflexiones en torno a la relación entre educación y trabajo desde la experiencia de gestión en la Provincia de Córdoba <i>Julio Luis Castro</i>	309

Introducción

En el siglo XXI, la educación se encuentra frente a nuevos retos relacionados con las problemáticas sociales emergentes de los últimos años. Los fenómenos de globalización de la economía, la mundialización de la cultura y la planetarización de la política que caracterizan a los tiempos actuales nos muestran las dos caras de una misma realidad; en este caso: exclusión e inclusión. Es por ello que concordamos con Winfried Böhm cuando afirma que: “la pedagogía [...] se encuentra con nuevos desafíos que están relacionados con los nuevos focos sociales surgidos en los últimos años. Dichos focos son: la nueva pobreza, el trabajo de los desocupados, el trabajo con los desamparados (sin techo) [...] el trabajo con drogadependientes” (Böhm, Flores D’Arcais, Fuchs, Ortega, Schiefelbein, Schweizer et al., 2002, p. 26), a los que habría que agregar el trabajo con las personas hospitalizadas, los adultos mayores, los indígenas, los sujetos privados de la libertad, los estudiantes de contextos rurales, entre otros.

Es así como, a la hora de hablar de educación, es imprescindible no tener sólo en cuenta el presente y el pasado sino fundamentalmente el futuro, para que desde la comprensión de lo ya acontecido y la toma de conciencia acerca de lo disponible, sea posible la proyección hacia lo deseable, sin que esto se confunda con una utopía. Según afirma John Swope, muy pocos hoy en día discuten la importancia de la educación para el

bienestar presente y futuro de personas y países —especialmente en Latinoamérica— y esto sí es preocupante (Böhm, Flores D'Arcais, Fuchs, Ortega, Schiefelbein, Schweizer et al., 2002).

Con el propósito de superar este estado de *preocupación* y tratar de reemplazarlo por otro de *ocupación*, un grupo entusiasta de colegas, profesionales de la educación, decidimos abordar las grandes ideas pedagógicas, y también las extraordinarias, desde un enfoque teórico-práctico diferente. Más que la búsqueda de todas las respuestas, en nuestros aportes —y desde un punto de vista metodológico— lo que nos planteamos son preguntas, partiendo de la observación crítica de la realidad, y decidimos presentar el texto con una perspectiva innovadora de lo investigado. Nos obligamos a pensar y a expresarnos de una manera diferente de la que nos es habitual y, a la vez, a precisar nuestras propias respuestas en contexto, desde una praxis emancipadora.

De esta manera, los textos que compartimos son el fruto de un arduo proceso de interacciones e interactividad académica (clases, exposiciones, debates, intercambio de correos electrónicos, entre otros) en el que no faltaron ejemplos, citas de autoridad, preguntas retóricas, analogías, metáforas, paradojas, anécdotas. Desde la ciencia, y en algunos casos desde la ficción, la construcción de un nuevo texto nos movilizó a tejer una nueva trama socioeducativa y a crecer en un diálogo argumentativo; diálogo en el que pretendemos incluir a nuestros lectores. En este sentido, hemos de reconocer que si bien los textos han sido ordenados a partir de una determinada lógica, el lector podrá, a partir de sus intereses e inquietudes personales, diseñar su propio itinerario de lectura. Y es así porque nuestra intención es compartir algunos textos desde otra óptica y a partir de diferentes estilos, con el pre-texto de hacer pedagogía, de habilitar el debate en torno a la educación.

La publicación, cuya edición ha sido financiada por la Universidad Santo Tomás, se presenta organizada en dos volúmenes. El primero de ellos

incluye artículos que abordan cuestiones de índole general en torno a la actualidad del campo pedagógico. El segundo da cabida a reflexiones y comunicación de experiencias vinculadas, de modo más específico, a una mirada prospectiva, entendida como una construcción a futuro, que hace foco en el presente, sin olvidar el pasado.

El punto de partida es entonces la premisa de que lo pedagógico no es una cuestión de índole meramente técnico-instrumental y centrada sólo en el aprendizaje individual, sino que asume los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación como instancias de producción dialógica colectiva y de negociación cultural. Porque estamos convencidos de que el acto educativo es esencialmente dialógico, es decir –como afirma Birguitta Fuchs–, “se realiza y convence interpersonalmente mediante ejemplos y argumentos” (Böhm, Flores D’Arcais, Fuchs, Ortega, Schiefelbein, Schweizer et al., 2002, p. 63). Deseamos, por tanto, prácticas que sean el reflejo de una educación auténtica, aquella que hace al hombre capaz de un proyecto personal viable en su contexto social de pertenencia y con capacidad de transformar la realidad y no sólo de adaptarse a ella (Ferreya y Peretti, 2006).

Horacio Ademar Ferreyra

Referencias

Bohm, W., Flores D’Arcais, G., Fuchs, B., Ortega, J., Schiefelbein, E., Schweizer, M. et al. (2002). *Empeñado en educar*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.

Ferreya, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Prólogo

Abre este primer tomo de la obra *Pensar la educación para Iberoamérica* el trabajo de Omar Parra Roza, “Dinámicas inseparables en educación: investigación, lectura y escritura”, en el que se hace una aproximación a estas realidades que forman parte de la cotidianidad del quehacer educativo, pero que con frecuencia se abordan de manera individual. El autor se adentra en el tema a partir del análisis de la importancia de los recursos tecnológicos contemporáneos en la investigación, para pasar luego a vincular los procesos de lectura y escritura como herramientas para explicar la realidad, siempre en un lenguaje que acude a lo literario y mira el deseo humano de comprender el mundo como expresión permanente de la incansable curiosidad infantil.

A continuación, Olga Concepción Bonetti retoma, en “Educar en tiempos difíciles”, algunas reflexiones ya vertidas en otra publicación suya titulada “La educación en este momento crucial”, que forma parte de la publicación *Jacques Maritain: homenaje*, editada por la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). La autora señala el siglo XX como el siglo de las grandes contradicciones, un siglo de grandes cambios y crisis sin precedentes en todos los ámbitos, y desde allí se adentra en la obra de Maritain, publicada en 1943 y titulada también *La educación en este momento crucial*, de la cual siguen estando vigentes los “errores” enunciados

y los “camino” que propone seguir, los cuales le permiten reflexionar sobre la educación en las conflictivas instancias del presente.

En “Espacio educativo latinoamericano”, Enrique Bambozzi, profesor-investigador en las universidades Nacional de Villa María y Católica de Córdoba (Argentina), tras la pretensión de leer en clave pedagógica el contexto latinoamericano, se apoya en dos hipótesis que orientan el análisis de lo que ha acontecido con la educación en nuestro continente en orden a esbozar alternativas superadoras. La primera de ellas sostiene que la educación ha sufrido un vaciamiento de su intencionalidad originaria al dejar de ser un “bien público” para convertirse en un “insumo” que privilegia a pocos y excluye a la mayoría; la segunda afirma que la búsqueda de soluciones “de fondo” comienza por re-contextualizar las preguntas en un horizonte mayor del contexto “geográfico-espacial-local”, es decir, que situar la problemática educativa en el horizonte de un espacio latinoamericano facilita la construcción de genealogías comunes y, consecuentemente, de soluciones comunes. Para ello, aborda en un primer momento algunos rasgos identitarios del escenario latinoamericano, para atender luego a las tareas de la educación.

En “Educar para la democracia. Algunas contradicciones internas del sistema educativo mexicano”, José Luis Pariente, profesor emérito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México), partiendo del significado de los conceptos de confianza y de participación, ahonda de manera propositiva en esas contradicciones que impiden que la educación contribuya a su consolidación en los ciudadanos, y lo hace a partir de cinco aspectos que reclaman una transformación: en primer lugar, la formación de los docentes, entendiendo que el gran instrumento para orquestar la democracia es la forma como el profesor se comporta en el aula, y que, en virtud de ello, y en segundo lugar, el currículum ha de transformarse con el fin, de modificar profundamente el clima y la cultura democrática en el aula, para lo cual, en tercer lugar, las nuevas tecnologías educativas constituyen una excelente estrategia. Resulta fundamental, además, la inclusión de otras instancias organizacionales que no sean las educativas

institucionalizadas y destaca, por último, la importancia de la educación artística que, en su opinión, sigue siendo la gran ausente en el sistema educativo mexicano.

A continuación, Horacio Ferreyra y Georgia Blanas, en “La coexistencia paradigmática: el reto de la investigación hoy”, profundizan en el estado y dinámicas actuales de construcción de las ciencias, partiendo de la natural curiosidad y asombro humanos ante la realidad que atravesando el estado inicial del mito comienza a construir modelos y paradigmas de comprensión que sustentan las prácticas investigativas. Desde allí plantean la necesidad de construir nuevos modelos fundados en la coexistencia paradigmática, y específicamente proponen un modelo alternativo que desde el “enlace” permita el desarrollo personal y social del ser humano en cuanto ciudadano.

Claudio Javier Sentana y María Fernanda Verde constatan la carencia de un espacio en la agenda de investigación educativa de Argentina para la educación no formal, a pesar de la multiplicidad de experiencias educativas extraescolares que emergen a partir de la insatisfacción de la sociedad respecto de la oferta actual de la educación formal. En virtud de ello, su trabajo titulado “Aproximaciones conceptuales a la educación no formal desde la reflexión pedagógica” asume una reflexión pedagógica en torno al hecho educativo en la dimensión no formal, entendiéndola como fenómeno social atravesado por dos categorías que lo determinan de modo particular —el *espacio* y el *tiempo*—, a partir de las cuales se consideran dos fenómenos emergentes: el hombre como sujeto histórico-temporal, creador de cultura, y el contexto, configurado tanto por el paisaje natural como por el paisaje modificado culturalmente, los cuales tienen incidencia en la construcción del “sentido” e identidad de un pueblo.

“Iniciar educando” es el título del trabajo de Marta M. G. Muchiutti de Buenamelis, en el que, tras constatar que a pesar del aumento de la inversión educativa y a pesar de los procesos de reforma que la mayor parte de los países de la región han desarrollado, las desigualdades educativas

persisten y en algunos casos han aumentado. En este sentido, puesto que la educación se convierte en un factor significativo en lo referente a la inclusión o exclusión de las personas y los grupos en la sociedad del mañana, en la preparación para el ingreso al mundo del trabajo y el protagonismo político en la vida democrática, se evidencia cómo la escuela necesita construir nuevos modelos institucionales de socialización para favorecer más y mejores aprendizajes y se reflexiona acerca de la educación inicial en los escenarios globales y locales.

Compartiendo los planteamientos desarrollados en el marco del trabajo “La gestión del conocimiento en contextos de pobreza. Escuelas rurales de personal único”, tesis doctoral en Sociología de la Universidad de Alicante (España), Alicia Olmos plantea, en su artículo titulado “Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales”, una serie de preguntas relativas a la escuela rural, ámbito en el que se está configurando un nuevo escenario educativo, fruto de la interrelación de las presiones que ejerce la sociedad actual sobre las instituciones y los movimientos causados en el interior de las mismas por parte de sus integrantes. Aborda la pregunta por el contexto en el que actúa la escuela rural, por los criterios de gestión del conocimiento inherentes y por el tipo de conocimientos pertinentes, y plantea las experiencias cotidianas de la población rural como ejes para la selección de contenidos.

Partiendo de la realidad de la escuela como espacio de la diversidad y de la necesidad, bastante expresada a lo largo de los últimos años, de una educación con enfoque intercultural, el trabajo de Javier López Sánchez, “Resignificaciones conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe. Algunas reflexiones desde México”, busca contribuir a la reflexión sobre la necesidad del conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad, en lo que respecta al ámbito de lo social y, de manera puntual, en lo que concierne a la escuela y al aula como espacios reales de diversidad; en tal medida, desarrolla algunas ideas en torno a referentes conceptuales de la educación intercultural bilingüe, desde un intento de

resignificación de términos como cultura, identidad, lengua, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad que propician la discusión.

A través de su artículo “La inclusión educativa. Reflexiones y algunos retos que nos urge afrontar”, Humberto J. Rodríguez pone en evidencia antiguos problemas como la falta de cobertura de los servicios educativos, la inasistencia, la deserción y la reprobación escolar, a los que se suman nuevos desafíos como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de aprendizaje, la participación de los padres, las familias y otros agentes educativos, la respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes, entre otros, desde los cuales analiza las relaciones escuela-sociedad, calidad-equidad educativa, educación especial-integración-inclusión y el papel de los docentes en cuanto factor clave en la inclusión educativa.

Soledad Casimira Uria y María Beatriz Fili presentan a continuación su trabajo “Una experiencia compartida: la pedagogía hospitalaria”, que parte igualmente de la necesidad de reconocer y respetar la diversidad cultural, étnica, social y biológica, atendiendo a los principios de integración e inclusión, en el marco del hecho pedagógico y, en particular, en el ámbito de la pedagogía hospitalaria y su contexto educativo, en el que se desenvuelven tanto el paciente-alumno como el docente hospitalario. Consideran las autoras que si bien la pedagogía hospitalaria está plenamente fundamentada en la pedagogía general, tiene como características especiales su contexto, la realidad de sus alumnos, el perfil particular del docente y la especificidad de su tarea, la especial selección de sus contenidos y el diseño de sus adaptaciones, desde las cuales se trabaja en pro de un mismo objetivo: mejorar la calidad de vida del niño enfermo.

María Isabel Giacchino de Ribet, en “‘Puertas que llevan a la calle...’: aportes para una pedagogía en los contextos de encierro”, aborda la pedagogía para tales contextos, donde la educación y la cultura se convierten en herramientas fundamentales para facilitar a los individuos privados de libertad condiciones para avanzar en su desarrollo personal y

la adquisición de las competencias necesarias para la elaboración de un proyecto de vida que contemple su inserción positiva en la sociedad. Su pretensión es aportar elementos para la comprensión del escenario, de los alumnos protagonistas, de sus docentes, de los objetivos buscados y de los problemas habituales que dicha pedagogía afronta.

Acto seguido, se presenta el trabajo de Norma Liliana Tamer, “Educación de adultos: una mirada al futuro”, cuyo objetivo es contribuir a la reflexión, en este caso teórica y operativa, sobre la educación de las personas adultas. Un doble supuesto sirve de base a la argumentación: por un lado, que es fundamental repensar ese campo dentro de un contexto nacional y particular, para resignificar su función hoy y en las circunstancias políticas y socio-culturales actuales; y por otro, que resulta urgente posicionar la educación de adultos en el horizonte de las decisiones educativas y de las prácticas de intervención en la realidad. Esto nos lleva a revisar alternativas sobre el acceso y la permanencia en una educación que prepare para ejercer una ciudadanía crítica, activa y responsable, con posibilidades concretas de participación a lo largo de la vida.

Por último, Julio Luis Castro cierra este primer tomo con el artículo “La formación profesional consolidando su identidad. Reflexiones en torno a la relación entre educación y trabajo desde la experiencia de gestión en la Provincia de Córdoba”. En él reflexiona en torno a la formación profesional como un acto contextualizado y situado, en virtud de las características de las personas que participan en ella y del espacio y el tiempo en los cuales se produce; por ello, parte de la experiencia personal acerca de esas dos realidades, revisa los imaginarios de educación y trabajo e invita a reflexionar sobre la formación profesional desde las administraciones del sistema educativo y del sistema productivo, para llegar a una institucionalidad posible que busca una gestión innovadora todavía en proceso de consolidación.

Dinámicas inseparables en educación: investigación, lectura y escritura*

Omar Parra Rozo**

Las nuevas tecnologías y la satisfacción de investigar y enseñar

La ciencia experimental que Francis Bacon profetizó nos ha dado ahora la cibernética, que ha permitido que los hombres pisen la luna y cuyas computadoras son, si la frase es lícita, tardías hermanas de los ambiciosos redondeles de Lulio.

Mauthner observa que un diccionario de la rima es también una máquina de pensar.

Jorge Luis Borges

* El trabajo que acá se presenta recoge y conecta los argumentos abordados en los capítulos “Las nuevas tecnologías y la satisfacción de investigar y enseñar” y “Lectura y escritura, siameses inseparables de la investigación”, del libro *El placer de investigar* de Omar Parra Rozo, publicado por la Universidad Santo Tomás en 2008.

** Pos-doctor en Métodos, Metodologías y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia); Magíster en Administración de la Educación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia); Licenciado en Ciencias de la Educación - Filología y Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Director de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia); Director del programa de pos-doctorado en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás; Comisionado de la Sala de Humanidades y Ciencias Sociales de CONACES, Ministerio de Educación Nacional de Colombia; líder del grupo de investigación reconocido por Colciencias: Relaciones, redes y narrativas (categoría A). Correo electrónico: omar-parra@usantotomas.edu.co

En el trabajo de gestión se hace imperiosa la obligación de estimular la actitud de investigar sin sentir que hay que hacerlo por una obligación: hay que hacerlo por degustarla, por sentir alegría y felicidad ante el hecho concreto; sentir que enseñar y aprender son un placer y que estas dos acciones son parte fundamental de la vida. El desarrollo de una actitud investigativa, de un proceder científico, se origina, entre otros elementos, primordialmente en el aula. El docente y el investigador tienen un arma invaluable: la tecnología, una herramienta indispensable, no un fin, que ayuda en el trasegar en pos de la verdad. El acto de formar, de informar, de llevar al otro, de ir con el otro, de indicarle el camino, de andar con él, de vencer obstáculos, de trasegar en pos de la verdad, fundamenta nuestro trabajo, le da vida al proceso investigativo, docente y proyectivo.

En este momento recuerdo que en uno de mis primeros artículos, titulado “¿Y para qué leer?” (Parra, 1994, p. 45), empecé a cuestionar el eterno problema que tenemos los pedagogos y que se agudiza día tras día, sintetizado en frases sencillas que encierran un mundo problemático: “Esos muchachos que entran a la universidad no tienen ni idea de la lectura”, “no sé qué pasa pero cuando entro al aula de clase mis estudiantes no han leído lo que les puse”, “los mandé a buscar un tema muy sencillo y no fueron capaces de encontrar lo que quería”, e infinidad de comentarios alrededor de la lectura, luego de la escritura y, ahora, de la investigación. Aquí se agudiza la cuestión, porque para investigar necesariamente hay que introducirse en la red, con el problema complejo que significa meterse en un objeto lleno de huecos, porque esa es la red, en su sentido más estricto: “un aparejo que sirve para cazar o pescar”; un instrumento que caza, que apunta a una infinidad de posibilidades y logra que algunas de ellas queden ahí; un tramado elemental, un tejido de mallas. En informática, el concepto de red connota un sistema de computadores o de aparatos, en la mayoría de las ocasiones, separados por el tiempo y la distancia, pero conectados o unidos por las múltiples formas y oportunidades que brinda el lenguaje y la tecnología de las telecomunicaciones. En nuestro caso específico, se refiere a un conjunto

de investigadores individuales o agrupados en pequeños círculos que se unen a otros, interrelacionados por propósitos comunes; un universo de educadores enlazados por formas de comunicación que probablemente incomunican y sólo son relevantes en cuanto tocan, no nuestros intereses, sino mi interés, lo que yo busco.

Muchos siglos antes de la aparición del mundo en línea y de los múltiples significados, investigaciones y escritos que se han hecho acerca del fenómeno de la comunicación interactiva universal, fenómeno que a finales del siglo XX volvió a resquebrajar la historia, un ícono de la literatura, Homero, mostró en *La Odisea* lo que significa navegar sin rumbo, adentrarse en un mar caótico gobernado por el azar y el destino inexorable que nos puede conducir a cualquier parte, el mismo caos que encuentra un docente, un investigador o un navegante desprevenido al adentrarse en la Web, en la red o en la línea —los especialistas en informática diferencian estos términos con otras formas significativas más complejas y más exactas—; yo simplemente manifiesto que adentrarse en la red es exactamente lo que connota su primer significado: introducirse en un objeto lleno de huecos, con infinitas posibilidades de salirse de la misma y con igualdad de posibilidades para pescar algo.

No podría olvidar otro significado que tiene la red y es el de *ardid* o *trampa*. No por azar, o tal vez sí, Ulises, el héroe central de *La Odisea*, es el rey de los ardidés, el navegante que se adentra en el caos que le organiza Poseidón; es el mismo personaje que en *La Iliada* logró vencer la resistencia de los troyanos al introducir en la ciudad inexpugnable su caballo de Troya. El ardid del navegante consiste en echar bien la red, en pescar, en sumergirse en la línea con propósitos bien definidos.

Hoy podemos apreciar organizaciones complejas que nos brindan servicios muy sistematizados y posibilidades infinitas de acceso a la información. Uno de los insignes escritores del habla hispana, Jorge Luis Borges, consideró siempre que su felicidad más grande era morir y encontrar que

el paraíso era una biblioteca infinita. Si seguimos al pie de la letra su consideración de la felicidad, podríamos decir, sin temores, que el Edén se localiza aquí, en medio de nosotros; o por lo menos el paraíso de los datos incontables, unido paradójicamente al infierno de los mismos, porque el cúmulo informativo que uno puede percibir no tiene parangón, y ahí está la tarea del docente, ahí se encuentra la labor del investigador, ahí está la expectativa del alumno.

Entonces, como estudiante, como asistente investigador, como aprendiz, me encuentro a las puertas de la información y el profesor, el tutor, es exactamente un acompañante, un guía. En este punto, vuelvo a la metáfora, a la literatura, y miro en el espejo del tiempo a Virgilio, introducido por Dante en la *Divina Comedia*, que, en palabra de los expertos sólo era *Comedia* (el término de “divina” llegó posteriormente). Virgilio va a ser el conductor, el mediador, el introductor, el símbolo del docente, del tutor, del facilitador, en su expresión más cercana a la figura que hoy se quiere tener para los profesores y para los modelos pedagógicos, presentes en este mundo atiborrado de información. Al igual que Dante, nos vamos a “encontrar en mitad de una selva oscura”¹, en una clara alegoría de la confusión en la cual se puede hallar un investigador frente a la información, de cara a otro mundo; un investigador solo, perdido, aislado (un peligro enorme, un reto para el aprendizaje autónomo, para el aprendizaje colaborativo y para cualquier forma de abordaje del conocimiento y de la formación). No en vano, ni por azar, la *Divina Comedia* se encuentra escrita en primera persona, haciendo del viaje un compromiso íntimo, donde el personaje, en este caso el maestro, afronta y confronta, viaja y hace suyo el proceso, el itinerario:

1 “En medio del camino de nuestra vida, me encontré con una selva oscura, por haberme apartado de la buena senda. Difícil es decir cómo era aquella salvaje selva, áspera y tupida, cuyo recuerdo evoca su pavor. Tan amargo pavor, que de la muerte poco se distingue; pero voy a contar otras cosas que vi en ella, para tratar del bien que en ella encontré” (Alighieri, 1971, p. 19). El cúmulo de información semejante al mundo atiborrado de experiencias se encuentra claramente planteado en el Canto I de la *Divina Comedia* e invita a la reflexión sobre el dilema que se le presenta a un docente o a un investigador a través de la metáfora de iniciación del poema.

Conocemos profundamente a Dante por un hecho que fue señalado por Paul Groussac: porque la *Comedia* está escrita en primera persona. No es un mero artificio gramatical, no significa decir “vi” en lugar de “vieron” o de “fue”. Significa algo más, significa que Dante es uno de los personajes de la *Comedia* (Borges, 1980, p. 18).

Tan asustados como Dante frente al dintel² de la puerta que transporta al otro mundo, nos vamos a encontrar los docentes, los investigadores y los estudiantes, al dar vuelta al pistillo que nos introduce en un universo lleno de posibilidades infinitas, el orbe inencontrable de la era informática.

Hace unos pocos años se hablaba de una educación para toda la vida como de una meta o una quimera que debía buscarse. Hoy en los albores del siglo XXI, el concepto no es un ideal; es una necesidad. El paradigma que enmarcaba la existencia humana, desde un niño que aprendía, un adolescente que consolidaba el aprendizaje y un joven que se graduaba y salía en pos de su trabajo, asegurando, cuando lograba situarse, un puesto en la vida, ha cambiado. La transformación del horizonte la dio un pequeño bit que hizo volcar toda perspectiva hacia el conocimiento y el avance tecnológico. Sin ninguna duda, la relación didáctica - aprendizaje - trabajo - vida tiene un sustrato elemental que es el conocimiento. Ningún profesional –en nuestro caso, ningún docente o investigador– puede dar por sentado que su ciclo ya acabó, que el haberse titulado y haber trabajado duramente asegura su futuro. Si el maestro no se encuentra constantemente relacionado con el medio, si no actualiza su bagaje de conocimiento y si no está a la vanguardia en los cambios que suscita el avance tecnológico, quedará fuera del círculo de aprendizaje y, por

2 La inscripción famosa del poema de Dante ha trascendido el escrito y se ha introducido en la mente y la concepción de mundo a través del tiempo. Múltiples metáforas hacen alusión a su mensaje, lo mismo que el significado escueto se encuentra grabado en tumbas y cementerios incontables, expresando la introducción al otro mundo como caos eterno: “Por mí se va a la ciudad del llanto, por mí se va hacia el dolor eterno, por mí se va hacia la perdida gente. La justicia movió a mi autor supremo. Hicieronme la potestad divina, la suma sabiduría y el amor primero. Antes de mí no hubo cosas creadas, sino eternas, y yo terrenamente permanezco. Abandonad toda esperanza, los que aquí entráis” (Alighieri, 1971, p. 26).

consiguiente, sus procesos didácticos se encontrarán desactualizados y su capacidad investigativa estará cuestionada.

Una reflexión sobre las nuevas tecnologías y su influencia en las tendencias educativas actuales nos brinda elementos para lanzarnos a la aventura pedagógica, al albur del conocimiento, y creemos que este punto de partida es acertado. Supongamos por un momento que Simon Murison-Bowie, quien ha sido Director de Aprendizaje Interactivo de Oxford, en Oxford University Press, y un defensor incansable de los elementos tecnológicos como suscitadores del aprendizaje a distancia permanente —en el transcurso de la vida—, tiene razón y, además, sus investigaciones y aportes nos hacen pensar que no puede haber un aquí y un ahora que determinen la educación. Más aún, la respuesta científico-técnica varía constante y velozmente; en este momento en el que estamos interactuando y reflexionando acerca de la influencia tecnológica, en el mundo entero se están conectando millones de personas y se intercambian los más variados mensajes, algunos creando conocimiento, otros adaptándolo y unos más aprendiendo de manera diversa y con medios y mediaciones que escapan a nuestro alcance:

Al considerar el impacto de las redes digitales, es tiempo de llevar el argumento a las interrogantes del “qué” y del “cómo”. ¿Cuál es el impacto causado sobre qué se aprende y cómo se aprende? Olvidando la imperativa realidad por un momento, si la naturaleza de lo que los educandos aprenden y la de los métodos mediante los cuales aprenden no se cambian en términos materiales y de beneficios, entonces, a pesar de la conveniencia de cuándo y dónde, debemos olvidarnos de la tecnología. Si el medio no afecta el mensaje, entonces olvidemos el medio; sería mejor distribuir el gasto educativo de otras maneras. No obstante, debido a que la tecnología puede y causa impacto sobre aquello que aprendemos y cómo lo aprendemos es que debemos permitir que la tecnología permanezca en la ecuación (Murison-Bowie, 2001, p. 143).

Volviendo a Dante y ya introducidos en el caótico mundo de la informática, empezamos a cuestionar y a ser cuestionados. No oiremos los suspiros

ni las quejas de los que vivieron sin alabanzas ni vituperios, de los que no son merecedores del cielo ni del infierno, que escucharon Dante y Virgilio, pero sí estaremos enfrentados a las preguntas y a los temores de los estudiantes, docentes e investigadores que dudan y se interrogan frente a los adelantos tecnológicos: ¿cómo elegir un docente virtual?, ¿un docente presencial puede ser un docente virtual?, ¿cuál es el rol del estudiante y cuál el de la institución?, ¿los nuevos medios reemplazarán el papel del profesor?, ¿qué le pueden aportar unos datos fríos y un cúmulo informativo a una investigación?, ¿puedo enfrentarme al estudio y a la investigación sin ayuda, sin intercambio? Una transformación de esta naturaleza no tiene sentido: para qué las nuevas tecnologías si lo que existe funciona bien y así debe quedarse...

Los anteriores cuestionamientos, unidos a juicios, mitos, prejuicios y realidades, nos van dando una idea del camino por el cual transitamos, el áspero pero esperanzador sendero de Dante. Creemos que la tarea más ardua en este punto es seleccionar la tecnología y los sistemas más apropiados para nuestras necesidades, paralelamente a las formas esenciales de aprendizaje, con el horizonte claro y quizás lejano de la producción del conocimiento.

Los sistemas cambian constantemente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) varían. Un investigador o un docente, de cualquier lugar, inmerso en cualquier enfoque o tendencia, debe distinguir algunos elementos mínimos comunes, desde la unidad más pequeña que un computador puede procesar (un bit) hasta el dispositivo instruccional electrónico para un computador que se puede ejecutar en un hardware: el software. Debe tener conciencia de la existencia de los mecanismos sencillos que tienen una relación determinante con el proceso de búsqueda, con la razón básica de la investigación: la pregunta. Debe saber, por ejemplo, que existen fuentes especializadas en la búsqueda, que hay métodos sencillos que agilizan el proceso en la Web, que se puede utilizar indistintamente el plural en la búsqueda, que algún signo (+) nos hace

más ágil el acercamiento a la respuesta o, de una manera más compleja, que en nuestro proceso investigativo podemos crear webs, nidos de investigación y aprendizaje colectivo. En este aspecto, cada vez más, las empresas tecnológicas nos brindan mayores herramientas y se preocupan, desde sus intereses particulares, por abrir el campo investigativo, las posibilidades de información y de avance científico que pueden ser utilizadas por los docentes de una manera eficaz.

Algunos docentes estarán familiarizados con lo que estamos diciendo; para otros, estaremos hablando en un idioma extranjero. Precisamente, ese es el mundo que encontramos con nuestros estudiantes, profesores e investigadores: un universo múltiple, lleno de diversas perspectivas. Similar al dantesco universo, saltando los nueve círculos del infierno, podemos adentrarnos sin temores en el purgatorio, sabiendo que es “el monte más alto de cuantos hacia el Firmamento se elevan sobre las aguas”. Esta comparación puede servirnos para ver nuestro enfrentamiento con las tecnologías y, por supuesto, con la incidencia de las mismas en el proceso pedagógico. Son innumerables las amenazas que asaltan a los docentes —un poco menos a los investigadores— al enfrentar las nuevas tecnologías, miedos que salidos de la oscuridad nos recuerdan los temores infantiles cuando no queríamos dormir a oscuras o cuando sufríamos por el temor de los monstruos que podían acompañar nuestros sueños. En nuestro correlato empieza a aparecer un elemento determinante en la subida a la montaña del Purgatorio: Virgilio, el tutor, el acompañante, el facilitador: “Entonces mi guía me cogió, y con palabras, gestos y señas me indicó que doblase la rodilla con reverencia y bajase los ojos” (Alighieri, 1971, p. 140).

La búsqueda de lo esencial en el aprendizaje connota diversos acercamientos. De manera similar a como los alquimistas medievales querían descubrir la piedra filosofal que transformara el metal en oro o los simbolistas indagaban por un símbolo integrador o una palabra que sintetizara el universo, también algunas religiones buscan su origen en el verbo que

llene la existencia, y la educación pretende hallar la fórmula mágica que responda a las necesidades de aprendizaje y de autogestión del conocimiento. Sin mayores dificultades, podemos encontrar la propuesta de diversos métodos que tratan de mostrar la facilidad para apropiarse de la realidad o por lo menos para acercarse a ella. Durante mucho tiempo la mnemotecnia fue una clave para memorizar y se buscó, a través de este método, la mejor forma de grabar datos, números, frases, textos, colores, objetos; en fin, acercamientos que, en últimas, siempre vuelven a una operación elemental que dicta el cerebro: la asociación.

En el artículo “Mnemotecnia de la palabra clave: efectividad en el aprendizaje”, Ángeles Amor y María Ángeles González, de la Universidad da Coruña, y Alfredo Campos, de la Universidad de Santiago de Compostela (2000), tratan de hallar la significación de la palabra clave en el aprendizaje, basados en diversas investigaciones, pretendiendo acercarse a una explicación de la influencia del método mnemotécnico, en la aprehensión de idiomas extranjeros y de otras formas de conocimiento. Aludiendo a dos autores reconocidos en este ámbito (Atkinson y Raugh), recuerdan uno de los criterios clave en el aprendizaje mnemotécnico, que va a ser de mucha ayuda en los procesos de utilización de las nuevas técnicas de comunicación e información: “la imagen interactiva recordable”. El criterio recordado considera que la palabra clave en el proceso mnemotécnico “debe permitir elaborar una imagen interactiva recordable, una vez puesta en relación con la traducción de la palabra no familiar, por este motivo se aconseja la elección de las palabras concretas sobre las abstractas” (Amor y Campos, 2007).

Hemos querido traer a colación la palabra clave dado que, en el mundo de las TIC y en su relación más estrecha con la docencia y la investigación, esta noción constituye el carburante de los llamados “motores de búsqueda”. ¿Cuál docente, investigador o estudiante no ha utilizado en estos tiempos de las nuevas tecnologías un motor de búsqueda para el encuentro de una *palabra clave*? Lo terminamos de poner en práctica,

acabamos de buscar el vocablo griego referente a la memoria, a la *mne-mosis*, a la *mnemotecnia* y encontramos varias direcciones, una de ellas nos llevó al artículo anteriormente citado. Los motores funcionan de diversas maneras y naturalmente cubren toda la Web. Uno de los primeros motores de búsqueda fue *Altavista* con su facilidad para las noticias, los diversos temas y las consultas con palabras clave. Existen numerosos motores de búsqueda, pero es quizás Google el que ha desbordado las expectativas e inclusive ha puesto la información y el aprendizaje a la mano. Este instrumento de exploración ha pasado a constituirse en una herramienta didáctica y de aprendizaje determinante y en un componente clave en los procesos de investigación, suministrando desde las definiciones más elementales, hasta las conexiones con temas sumamente complejos. Cada día se pueden observar los avances incontenibles del monstruo informático que brinda múltiples herramientas para el aprendizaje autónomo, la autogestión del conocimiento, la puesta en práctica del aprendizaje interactivo, el fomento del aprendizaje creativo y las posibilidades de asegurar, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, las competencias cognitivas, comunicativas e investigativas.

En la red se encuentra todo, a todas horas, para todos los gustos, una puerta abierta a una gama infinita de posibilidades. Desde esta perspectiva abrumadora, los docentes y los investigadores tenemos que buscar y rebuscar diversas formas de apropiación racional de los contenidos y la información que nos apabullan. Constantemente suelen encontrarse advertencias sobre la utilización errada que se le puede dar a la red. Los avisos sobre la navegación segura y sobre el mal uso que se le puede dar a la información puesta en las autopistas se volvieron un pan cotidiano. En las tareas y en las investigaciones nos vemos abocados al proceso común denominado “corte y pegue” que inclusive trasciende el abordaje pedagógico y se convierte en un problema ético que no solamente está en el ámbito educativo sino en todos los campos sociales. Sabemos y somos conscientes de que el hecho de encontrar la información y “bajarla” no es suficiente. Nuestra tarea, como en la recordada serie de “Misión

imposible”³, si decidimos aceptarla, y de hecho, debemos hacerlo, es no solamente tener un acercamiento a las TIC, sino manejar algunos elementos que nos den facultades para poder indicar, guiar y facilitar un proceso mínimo de acercamiento crítico a la información para que los estudiantes y nuestros colegas docentes e investigadores podamos aproximarnos a la información con un pie puesto en el análisis y la evaluación de lo encontrado y otro en la posibilidad de su utilización ética.

Durante mucho tiempo se ha hablado de la dosificación del aprendizaje, de dividir las unidades en sus partes constitutivas, de dar clases, de semestralizar, de periodizar, etc., y de pronto aparece una posibilidad que brinda la información de una manera distinta, se puede tener lo que uno quiera, sin horarios, sin restricciones, sin días determinados, sin nadie que toque la campana, sin escuelas, ni normas, ni maestros y lo más grave, sin recreo. Esto último parecería un chiste de mal gusto, pero es una verdad. Cortar un rito o ponerle punto final a un elemento determinante en el cual se socializa, se comparte, se juega, puede ser contraproducente. Los visionarios de las nuevas tecnologías lo han visto así y están tratando de introducir el juego y la incertidumbre, el divertimento, la emoción y un sinnúmero de elementos que acompañan la información para que esta no se pierda en una fría y desordenada comunicación. Otra vez se vuelve a la dosificación, no de la misma manera que fue y es, dentro de un formato tradicional pedagógico, pero sí dentro de una lógica, movida por lo menos por los procesos mentales que hacen que el ser humano cambie de objetivo, fije su atención, resalte su aprendizaje, basado en una comprensión espacio-temporal determinada.

3 A finales de la década de 1960, una serie televisiva llamada “Misión Imposible” impactó al mundo por su novedosa versión en la cual unos agentes simbolizaban, cada uno, una parte del ser humano: inteligencia, fuerza, belleza, ciencia, tecnología, arte y trabajo individual y en equipo. Esta serie transmitió a los televidentes diversas formas de ver el mundo. Una de sus frases favoritas: “Su misión Jim, si decide aceptarla, será...” se volvió un lema que recorrió diversas culturas. A finales del siglo XX y comienzos del XXI, la serie fue llevada al cine y se hicieron tres versiones de gran impacto, tratando de rescatar el mensaje que tenía la serie televisiva.

Desde este horizonte, suele acudir a los llamados bloques de información que brindan determinados contenidos, a las ayudas “didácticas” o publicitarias que enfocan la información, a los llamados blogs y a los diseños tecnológicos variados que se adaptan a una sociedad de rápidos contrastes donde los cambios son casi instantáneos.

Nos afanamos por ver la información en bloques rápidos, olvidando que existe una cultura, un ambiente que invita a ver imágenes sincrónicas antes que diacrónicas. Tampoco podemos dejar de lado la experiencia que nos indica que la lectura de temas largos en la pantalla es muy complicada y tediosa —por lo menos esta es una de las inquietudes de Bill Gates, quien prefiere leer un tema largo en un libro antes que enfrentarlo largo tiempo en una pantalla—. Las nuevas formas expresivas nos lanzan a lenguajes rápidos y directos, de manera que se suele encontrar en el lenguaje comunicativo de nuestros adolescentes palabras incompletas, frases que se han vuelto cotidianas, que economizan y que quizás matan el encanto del lenguaje o, por lo menos, la magia de las frases y los párrafos que nosotros conocemos, pintando de otro color la ortografía, la redacción, la investigación, la forma de aprender y de comunicarse.

Observemos el siguiente ejemplo, en el cual no se tiene en cuenta el orden lógico de las letras:

Los maestros y los investigadores teneoms la paalrba y maenjamamos las herrameinats; noostors sooms los convocaods a responedr si nos aporpiamos de las nueavs teconolgías y las utiilzaoms en bein de nuesrto procseo de arpendzijae o las dejaoms de lado y tartaoms de oimitr una raeliadd que cada día es más aavsalladroa.

Igual que con este ejemplo sencillo, se encuentran otros ejemplos derivados de las formas de comunicación que establecen nuestros estudiantes y los mismos docentes e investigadores: *porfa* o *pofo* o *pof* o *pf*, en lugar de “por favor”. Y así, podríamos hacer un listado extenso con estas nuevas formas de comunicar. Los mensajes no se dan solamente con palabras,

las imágenes visuales cobran sentido y, en muchas ocasiones, desbordan las formas verbales, se mezclan con ellas, las eliminan. Los docentes y los investigadores tenemos que estar atentos a estas maneras diversas de comunicación y de relación con el medio.

Si antes nos maravillábamos con lenguajes plasmados en bloques de tiras cómicas como Mafalda, Benitín y Eneas, Calvin y Hobbes y Olafo el amargado, entre otras muchas, hoy tenemos que visualizar modernos lenguajes plenos de técnicas visuales, colores, adelantos científico-técnicos e infinitas posibilidades de interacción e inclusive de modificación del mensaje. Por ahora, recordemos a Olafo, tira cómica creada por Richard Browne en 1973: *Hägar the horrible*, conocida en nuestro idioma como Olafo el amargado u Olafo el vikingo, o simplemente Olafo. Su personaje principal representa la interacción del pasado con el futuro, los elementos modernos entremezclados con el pensamiento tradicional, el juego del lenguaje en su máxima expresión, unas posibilidades didácticas y artísticas que no quieren dejarse avasallar por los modernos tratamientos. Exactamente lo que nos ocurre a los docentes y a los investigadores actuales, en esta etapa de transición en la cual nos enfrentamos a los adelantos científico-técnicos sin dejarnos acomplejar por los modernos sistemas que quieren apropiarse del mundo, y de la realidad: un reto a nuestra creatividad y a nuestra forma de pensar y de sentir. La relación de Olafo, un aventurero vikingo, con el mundo está determinada por su entorno familiar, por la formación de sus hijos, por el imperante de su ataque simbólico a castillos inexpugnables, por la visita del recaudador de impuestos y por la atención al médico, dentro de una batalla eterna, constante, realista y mágica. Eddie, el afortunado, contrasta con la visión “realista” de Olafo y plantea alternativas que desde su ingenuidad suenan muy lógicas. Helga, la mujer de Olafo, siempre pendiente del ingenuo y audaz trotamundos, nos devuelve a los docentes las tareas que pueden generarse en el hogar y en el entorno familiar, recordándonos siempre que no estamos solos en el mundo. Los requerimientos pedagógicos se encuentran reflejados en Hamlet, hijo de Olafo, un símbolo del

futuro y de las amplias posibilidades que nos puede deparar el desarrollo pedagógico e investigativo. Honi, una niña, aparentemente sin rumbo y sin metas concretas, puede definir el destino de la humanidad en cualquier momento, caminando por una delgada línea entre el saber y el no saber. Los otros personajes: el pato Kvack y el perro Snert, son los aprendices permanentes que encuentran realidades diversas en cada ocasión; simbolizan la posibilidad de escape y de creatividad, de poner en funcionamiento una serie de alternativas de ejemplo, perseverancia y progreso que llaman la atención de los lectores y seguidores de estas opciones de lenguaje didáctico, pedagógico, investigativo y de divertimento que propuso Richard (Dick) Browne y ahora su heredero de pensamiento, Chris Browne.

Más allá del lenguaje del *comic*, del lenguaje científico, del lenguaje artístico e, inclusive, del metalenguaje educativo, la tecnología desbordaría los desarrollos didácticos en el aula de clase y, por supuesto, los métodos investigativos. La teleinformática ha dado un vuelco sorprendente en el ámbito pedagógico y ha hecho de las computadoras un apoyo cotidiano esencial en la elaboración de materiales didácticos, comunicación simultánea de voz, multiplicidad de imágenes, datos, videos, etc. Prácticamente no podemos vivir sin el apoyo de Internet, sin la consulta diaria del correo electrónico, sin el envío y la recepción de información en las más diversas, sencillas y complicadas formas. Variadas investigaciones hacen referencia a la invasión del lenguaje tecnológico en el diario vivir y en el ámbito profesional, en todas las dimensiones. Se habla de consultas en Internet hechas desde la oficina, la alcoba, el patio de la casa, el parque, el baño y hasta desde el más íntimo y secreto rincón de la existencia.

Los avances y el acelerado desarrollo tecnológico desbordan los pronósticos más insólitos. La vida y el ejemplo de los grandes revolucionarios de la ciencia y la tecnología se encuentran al alcance de la mano, tanto como sus invenciones y sus aportes. Nadie puede negar que el Outlook y el Word, entre otros íconos tecnológicos, constituyen el pan diario de los

profesores e investigadores, aparte de los innumerables productos científicos que se inventan y reinventan permanentemente y que alimentan los marcos diarios de la implementación de las tecnologías en la didáctica, en la investigación, la ciencia, el arte, la industria y el vivir cotidiano.

Bill Gates, uno de los creadores más brillantes del siglo XX, podría catalogarse como un enseñador de una nueva didáctica, como el iniciador de otras formas de acceso al conocimiento y a su gestión, como el propulsor de alternativas distintas de investigación⁴. No sólo por él y su gestión como persona e investigador, sino por el monstruo que creó: los aportes a las TIC desbordan cualquier planeamiento didáctico e influyen profundamente en los ámbitos del aprendizaje y la investigación. Cualquier elemento informativo, formativo y creativo tiene que ver con las TIC, no hay escapatoria, quiéranlo o no quienes trabajan en el avance de las tecnologías, querámoslo o no nosotros mismos.

Los nuevos conceptos de aprendizaje significativo, colaborativo, de autogestión y de autoaprendizaje independiente tienen como referente, de una u otra forma, las nuevas alternativas tecnológicas que día tras día invaden el ámbito pedagógico. El auge y el impacto de las nuevas tecnologías con sus tentáculos universales llegan hasta los más apartados lugares del planeta. Windows, Word, Outlook, Internet Explorer, así como el software libre, seguirán haciendo parte de nuestros paquetes educativos, por lo menos por un tiempo. Entre tanto, por los caminos tecnológicos proseguirá la búsqueda de diversas formas pedagógicas de acceso al conocimiento, dentro del riesgo de lo inesperado, del juego de la enseñanza y el aprendizaje, de la investigación, del diario vivir.

4 Al mostrar a Bill Gates como ejemplo de uno de los revolucionarios de la ciencia, la tecnología y la informática, no se pretende desconocer la influencia ni el aporte de otros creadores, críticos, descubridores de la tecnología y de diversos instrumentos tecnológicos. Se podría citar a otro ícono tecnológico: Richard Matthew Stallman, una de las figuras revolucionarias opuestas a la privatización y al manejo particular y exclusivo del software. Sus creaciones apuntan a un movimiento de software libre y a un método que lleve a la administración, el manejo y la transformación del software sin licencia y con plena libertad. De amplio reconocimiento en el mundo entero, "inventó el concepto de copyleft el cual se utilizó en la Licencia Pública General GNU (conocida generalmente como la 'GPL') en 1989" (www.stallman.org).

No por azar se puede deducir que la importancia del aprendizaje significativo favorece el análisis, el aprendizaje de hechos, procedimientos, conceptos y actitudes; un aprendizaje que se inserta en el mundo y encuentra significación. Las nuevas tecnologías favorecen estas formas de aprehender la realidad, de hacerla nuestra, pero vale la pena adentrarnos en la posibilidad de plantear alternativas, de visualizar propuestas formativas e investigativas, nuevas formas didácticas, las cuales se generan en determinado contexto y obedecen a un marco espacio-temporal determinado. El aquí y el ahora juegan un papel importante, primordial. El juego requiere que se calcule, no necesariamente si se va a ganar, pero sí cuánto se requiere y qué se arriesga, cuestionándonos no sólo por lo que perseguimos, por la forma de lograr nuestras metas, por los medios para alcanzar nuestros propósitos, sino que también nos interrogará acerca de quiénes entramos en el juego, con quiénes jugamos y quiénes quedan afuera.

Vale la pena detenernos por unos momentos en el planteamiento acerca de la necesidad del otro, del equipo, del grupo, el cual es tan apremiante que determina el grado de sobrevivencia y hace realidad la premisa de que nadie puede vivir solo, como nadie puede investigar aisladamente. Los niños constituyen un elemento claro que ratifica esta idea, confirman que el aprendizaje supone al otro, sus intereses, expectativas, metas, anhelos y sueños. La colaboración, la significación, la resignificación, el signo y el símbolo, la ciencia y el arte cobran sentido y conforman un sustrato educativo que supone un avance permanente, un preguntarse constantemente, una búsqueda continua de la verdad. El juego de las nuevas tecnologías queda planteado y de nosotros depende la respuesta y el papel que desempeñemos desde adentro o desde afuera del mismo.

Ahora rememoremos una conversación de Carl Sagan⁵, un investigador y formador por excelencia que simboliza la combinación entre lo exacto

5 Profesor de Astronomía y Ciencias espaciales, científico especializado en resolver misterios como el de la alta temperatura de Venus, entre otros muchos. Fue un estudioso del cerebro y sus alcances.

y lo metafórico, entre la ciencia y el lenguaje común, entre lo racional y lo simbólico. Sagan, en diálogo con su abuelo, contado por el mismo científico en el Prefacio a la obra *La conexión cósmica*, manifiesta que:

Cuando yo tenía doce años, mi abuelo me preguntó –mediante un traductor, pues nunca había aprendido bien el inglés– qué quería ser cuando fuese mayor. Le respondí que “astrónomo”, palabra que, al cabo de unos momentos le tradujeron. “Si –respondió–, pero ¿cómo te ganarás la vida?” (Sagan, 1985, p. 7).

Casi que podríamos hacernos la misma pregunta y tratar de respondernos como maestros con nuestra perspectiva y nuestra visión de futuro. También se nos podría cuestionar, de manera similar, acerca de la forma de sobrevivir, problema que se acrecentaría si manifestáramos que, aparte de ser docentes, quisiéramos ser investigadores y que, junto a ello, pretendiéramos utilizar las novedades tecnológicas y los adelantos científicos que día tras día sobrepasan los ámbitos de la ciencia y la tecnología y se incrustan, no sólo en el campo educativo, sino en la vida personal.

Los avances tecnológicos no se adentran exclusivamente en la ciencia misma y en las diversas profesiones, sino que entran a formar parte de cada ser humano: el celular, por ejemplo, pasó de ser un instrumento útil para la comunicación interpersonal a ser una extensión del cuerpo y una parte más de nuestra cotidianidad. En los salones de clase, en las conferencias y, en general, en los eventos públicos, es común oír, antes que todo: “por favor, apaguen sus aparatos tecnológicos, apártense del iPod y, de manera especial, no interrompan nuestra conversación o conferencia o taller con sus celulares”.

Siguiendo con el ejemplo, podemos apreciar que nuestros estudiantes se preocupan porque el panel de navegación de su iPod no abarca lo

suficiente o porque en algunos sitios la conexión se pierde, porque la interfaz es confusa o porque las opciones de carga y descarga de canciones no son suficientes.

Las muestras de la incursión de diversas tecnologías son abrumadoras y cuestionadoras; pero volvamos los ojos a nuestro campo pedagógico-investigativo y recordemos a Isaac Asimov⁶, un científico y literato (hermosa combinación de profesiones) que, junto a Sagan y Feynman, dedicó toda su vida a tratar de poner al alcance, de los niños y de las personas sencillas, en un lenguaje común, los postulados de la ciencia y de la explicación de la realidad, desde un lenguaje que rebasara lo preciso y que sin perderlo fuera fácilmente entendido. De una u otra manera, se sentaron las bases de la introducción de la ciencia y la tecnología en la labor pedagógica e investigativa de los educadores.

Hablar de la investigación a través de las nuevas tecnologías también es darle razón a los postulados de la ciencia ficción que poco a poco se hacen realidad. Hacia la mitad del siglo XX fue conocido en el mundo de la literatura de ciencia ficción uno de los cuentos más cuestionadores del futuro de la educación: “Lo bien que se lo pasaban”, del escritor Isaac Asimov. El cuento llama la atención sobre la incursión de la ciencia y la tecnología en la pedagogía. En este punto, es interesante comparar el momento de la publicación con los descubrimientos y adelantos contemporáneos a la misma. En el mismo año de la publicación del cuento (1951) se inventó el computador UNIVAC I, calculado para una vida activa de doce años con trabajo permanente de 24 horas al día. Cinco años atrás, en 1946, se había creado el primer computador, formalmente hablando, fruto del proyecto ENIAC (Electronic Numerical Integrator

6 Isaac Asimov es un bioquímico que se constituye en otro de los grandes escritores que se une a Sagan y a Feynman al tratar de llevar la ciencia al lenguaje pedagógico, artístico y cotidiano. Escribió y editó más de 500 volúmenes de ciencia ficción y de carácter científico y 90.000 cartas. Se le conoce como uno de los más sobresalientes representantes de la ciencia ficción. Su obra *Fundación* y todos los escritos sobre robots muestran un gran conocimiento y una visión futurista muy clara. Su lenguaje didáctico facilita la comprensión de la realidad.

and Calculator), pero todavía no se tenía en mente el desarrollo de la informática, ni siquiera la primera generación de computadores que, en 1959, hizo que se hablara de lenguaje almacenado en tarjetas perforadas.

Podríamos ampliar el recorrido, pero por cuestión temática, de tiempo y espacio, nombremos solamente algunos eventos significativos: en la llamada segunda generación, aparecen los lenguajes de programación FORTRAN, COBOL y BASIC (de 1959 a 1964). En la tercera generación, durante los cinco años siguientes, se investiga sobre la inteligencia artificial y comienzan las primeras aplicaciones del computador para administrar el conocimiento. En la década de los setenta se dispara el desarrollo de los computadores y se empieza a hablar de las redes y autotopistas de la información. A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, ya en la sexta generación de computadores, las nuevas tecnologías se enfocan a la robótica, la inteligencia artificial y la posibilidad de procesar conocimientos en lugar de datos. La informática se vuelve un factor determinante en la vida y en el progreso humano. Las herramientas virtuales, los desarrollos de multimedia y la tecnología se adaptan y se adoptan en todas las disciplinas. El sueño de los futurólogos es una realidad, la Primera Ola de la sociedad agraria marcada por la ocupación ha dado paso a la Tercera Ola, al universo de la información: la realidad de Alvin Tófler, que estaba a la vuelta de la esquina, nos sorprende al llegar más rápido de lo esperado.

Lo que en un principio era ciencia ficción y se esbozaba tímidamente, se volvió un factor determinante. El mismo Massachusetts Institute of Technology (MIT), creado en 1861 para responder al crecimiento industrial de Estados Unidos y distinguido, al principio, por sus estudios en ciencia, particularmente en ingeniería y luego en los diversos campos, centró, a finales de la década del sesenta del siglo XX, la idea de crear las computadoras con el más alto índice de inteligencia, queriendo al principio investigar en las operaciones mentales e igualar las acciones

que se desarrollaban en el cerebro humano con las operaciones de las computadoras.

Íconos de la informática como Bill Gates cambiarían la historia y nos harían *tecnodependientes*⁷ y seres humanos para quienes la información y la sistematización van unidos a la vida y a la supervivencia. La ciencia ficción se salió de los libros y de las películas para dar paso a una realidad avasallante. Stanley Kubrick, en su célebre película *2001, Odisea en el Espacio*, siembra la duda y la alerta al hablar de un computador capaz de pilotear una nave espacial y dejar entrever un posible paso intermedio evolutivo entre el hombre y la máquina. El mismo Isaac Asimov plantea en su cuento “Satisfacción garantizada” las posibilidades de relación afectiva que se pueden generar en un robot que llega a tener emociones y sentimientos. Pero es en la primera narración mencionada de este célebre científico y escritor, “Lo bien que se lo pasaban”, donde queremos revisar algunos conceptos de una manera rápida.

La narración comienza cuando Margie, una niña de once años, protagonista del cuento, quien escribe en una de las páginas de su diario, fechada el 17 de mayo de 2155, una frase contundente y terrible, pero sumamente real: “¡Hoy Tommy encontró un verdadero libro” (Asimov, 1968, p. 9), y prosigue el cuento:

Era un libro muy viejo. El abuelo de Margie dijo en una ocasión que, cuando era niño, su abuelo le contó que hubo un tiempo en que todos los relatos estaban escritos sobre papel.

7 La influencia determinante y el poder de la tecnología se pueden constatar simplemente con la observación del medio, con un vistazo a la vida cotidiana. Diversas corrientes marcan el mundo de la vida actual en todos sus ámbitos; el educativo no puede escaparse a esta realidad. La discusión se abre y roza tópicos que antes ni siquiera se consideraban; por ejemplo, si el software debe ser propiedad de una empresa o si es propiedad colectiva. Richard M. Stallman (Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia, Bogotá, 2006) expresa que el software es libre y que se pueden ejecutar los programas que uno quiera y como quiera, que no puede haber restricción para el estudio de fuentes, que se pueden distribuir las copias como se quiera y que se pueden publicar las versiones cambiadas, es decir, que la tecnología debe ser de útil y de libre manejo; por tanto, los diccionarios y las enciclopedias como Wikipedia deben ser libres. Tal vez las obras que se escapan de esta concepción son las obras de pensamiento y probablemente los artículos científicos. Queda planteada la duda y el andamiaje de los derechos de autor, de las patentes, el rol mismo del profesor, del estudiante y de la misma formación.

Hojearon las páginas, que estaban amarillentas y quebradizas, y fue muy divertido el leer palabras que permanecían quietas en vez de moverse como siempre en la pantalla, como ustedes ya saben. Y, además, cuando giraban hacia atrás volviendo a la página de antes, tenía en ella las mismas palabras que cuando la había leído por primera vez.

– ¡Fiu! –dijo Tommy–. ¡Qué derroche! Supongo que cuando uno ha acabado el libro, lo tira. Por nuestra pantalla de televisión deben haber pasado un millón de libros, y aún sirve para muchos más. Yo no la tiraré.

– Igual que la mía –dijo Margie–. Tenía once años, y no había visto tantos telelibros como Tommy. Él tenía trece.

Tengamos en cuenta que el cuento fue publicado en 1951, cuando la teleducación y las plataformas de aprendizaje con las que contamos hoy en día eran un sueño, una ficción. Desde la narración empieza un cuestionamiento hacia los medios y las mediaciones educativas y, por supuesto, hacia los instrumentos que pueden ayudar o complementar la investigación.

– ¿Dónde lo encontraste?

– En mi casa –señaló sin mirar, pues estaba ocupado leyendo–. En el ático.

– ¿De qué trata?

– De la escuela.

Margie se mostró despectiva:

– ¿La escuela?, ¿qué puede escribirse acerca de la escuela? Yo odio la escuela.

Margie siempre odiaba la escuela, pero ahora la odiaba más que nunca. El maestro mecánico le había puesto un examen de geografía tras otro, y ella los había ido haciendo cada vez peor, hasta que su madre había agitado apesadumbrada la cabeza y mandado a buscar al inspector regional (p. 10).

En este lugar de la narración aparece el sitio donde los niños aprenden. Más que un sitio es una concepción, una forma de ver la relación

existente entre la niña y el aprendizaje. También surge “el maestro mecánico”, aquel que se había atrevido a colocarle un examen. Todavía no sabemos si es un maestro tecnológico o si es un ser humano mecanizado por la rutina y el diario acontecer, aunque este manejo metafórico no se ajusta al estilo de Asimov.

Era un hombrecillo regordete, con rostro rojizo, y toda una caja de herramientas con cables y cuadrantes. Le sonrió, le dio una manzana y desmontó a su maestro. Margie había esperado que no lo supiera montar de nuevo, pero sí sabía y, al cabo de una hora más o menos, allí estaba de nuevo, enorme, negro y feo, con una gran pantalla en la que se mostraban las lecciones y se hacían las preguntas. Pero esto no era tan malo. Lo que ella odiaba era la ranura por la que tenía que meter los deberes y los exámenes. Siempre tenía que escribirlos con el código que le habían hecho aprender cuando tenía seis años, y el maestro mecánico calculaba su nota inmediatamente.

El inspector había sonreído al terminar, y le había dado unas palmaditas en la cabeza. Luego, le había dicho a su madre:

– Señora Jones, no era culpa de su hija, creo que el sector geográfico estaba programado un tanto rápido. Estas cosas ocurren a veces. He disminuido su velocidad al nivel medio de los diez años. En realidad los resultados totales de su progreso son bastante satisfactorios –y palmeó de nuevo la cabeza de Margie (p. 10).

Aparece el inspector, mostrando una figura un tanto ridícula y utilizando un símbolo que ha sido muy trabajado en la literatura para dar a entender que se está dando un paliativo o se está engañando a la persona que recibe el presente: la manzana. Acto seguido se muestra la máquina que enseña con su gran pantalla, sus lecciones y sobre todo, algo que nunca dejará al hombre: las preguntas. Posteriormente, surge la temática más importante en la educación, especialmente en las nuevas tecnologías: la evaluación.

Margie se quedó defraudada. Había esperado que se llevaran al maestro. En una ocasión se habían llevado al maestro de Tommy

durante casi un mes, porque su sector histórico se había borrado completamente.

Así que le dijo a Tommy:

– ¿Por qué iba nadie a escribir acerca de la escuela?

Tommy la contempló con una mirada de gran superioridad:

– Porque no es nuestro tipo de escuela, estúpida. Es el viejo tipo de escuela que tenían hace cientos y cientos de años –y luego añadió, pronunciando cuidadosamente la palabra–: Hace siglos.

Margie se sintió ofendida.

– Bueno, no sé qué tipo de escuela tenían hace todo ese tiempo

–leyó el libro sobre su hombro durante un rato, y luego dijo–: de todos modos, tenían un maestro.

– Seguro que tenían un maestro, pero no era un maestro normal. Era un hombre.

– ¿Un hombre?, ¿cómo podía un hombre ser maestro?

– Bueno, les contaba cosas a los chicos y chicas, les ponía deberes, y les hacía preguntas.

– Un hombre no es lo bastante listo como para hacer eso.

– Seguro que sí. Mi padre sabe tanto como mi maestro.

– No puede ser. Un hombre no puede saber tanto como un maestro.

– Te apuesto lo que quieras a que sabe tanto.

Margie no estaba dispuesta a pelearse por eso, por lo que dijo:

– Yo no quería que un desconocido viniera a mi casa a enseñarme.

Tommy lanzó alaridos de risa (p. 10).

Persisto en la importancia de cada párrafo, de cada frase narrativa. De la simple pregunta acerca de por qué nadie podría escribir sobre la escuela. De la concepción educativa, la percepción de aprendizaje, la comparación de sistemas, la significación, la discusión y una serie de posibilidades de debate que se originan desde estas reflexiones futuristas que hoy están en nuestras casas y en nuestras mentes. En tan corto diálogo se puede apreciar la correspondencia hombre-máquina, las relaciones familiares, las decisiones de los padres en la educación, en fin. Surge un elemento que hoy cuestiona a muchos maestros y nos hace preguntarnos: ¿será que las nuevas tecnologías nos desbancan?, ¿nos quitarán puestos de trabajo?, ¿cómo puede un hombre enseñar y aprender al mismo tiempo de la tecnología?; habiendo tantas alternativas informativas, ¿cuál es el papel del profesor?, ¿cómo puede evaluar un docente?, ¿qué puede enseñar

que no se encuentre en las nuevas y sofisticadas autopistas de la información?, ¿será que un profesor “no es lo bastante listo”, como dice Tommy, para enseñar, crear alternativas de aprendizaje y evaluar, en un medio que está siendo “invadido” por las nuevas tecnologías? Las preguntas siguen rondando y surgirán muchas más porque la realidad está a nuestro alrededor y se encuentra plena de tecnologías diversas que pueden ayudar o trastocar los procesos pedagógicos, investigativos, didácticos y de aprendizaje, pero que definitivamente los han cambiado. Podemos decir con nuestro Premio Nobel, Gabriel García Márquez, que “si yo hubiera tenido la computadora hace veinte años tendría el doble de libros escritos” (Rubiano, 1991, p. 51) o podemos expresar con el trovador castellano Jorge Manrique (s. XV) “como a nuestro parecer / cualquier tiempo pasado / fue mejor ...”.

- Desde luego, no sabes nada, Margie. Los maestros no iban a casa. Tenían un edificio especial, y los niños iban allí.
- ¿Y todos los niños aprendían las mismas cosas?
- Claro, si tenían la misma edad.
- Pero mi madre dice que un maestro tiene que ser ajustado para que se adecúe a la mente de cada chico o chica al que enseña, y que cada uno tiene que ser enseñado de una forma distinta.
- De cualquier modo, entonces no lo hacían así. Si no te gusta, no tienes por que leer el libro.
- No dije que no me gustase –Contestó rápidamente Margie. Quería leer acerca de aquellas raras escuelas (Asimov, 1968, p. 11).

Hasta este punto de la narración podríamos estar observando un acalorado debate de los defensores del aprendizaje significativo, quienes seguramente estarían muy pendientes de la intervención en el proceso del aprendiz, de la misma manera que se vería la situación del aprendizaje en relación con las experiencias vitales de la persona que aprende. También podríamos apreciar el alcance del aprendizaje en el que intervienen diversos individuos, medios y mediaciones que pueden enriquecer el proceso o entorpecerlo; o mejor cambiarlo de perspectiva.

No habían llegado aún a la mitad cuando la madre la llamó:

– ¡Margie, a la escuela!

Margie alzó la vista.

– Aún no mamá.

– Ahora –le respondió la señora Jones–. Y probablemente también debe ser la hora de Tommy.

– ¿Puedo leer un poco más el libro contigo después de la escuela?

–le dijo Margie a Tommy.

– Quizá –respondió él displicente– Se marchó silbando, con el polvo-riente y viejo libro bajo el brazo.

Margie entró en la habitación-escuela. Estaba situada junto a su dormitorio, y el maestro mecánico estaba conectado y esperándola.

Siempre lo estaba a la misma hora, cada día excepto los sábados y domingos, porque su madre decía que las niñas aprendían mejor si estudiaban horas fijas.

La pantalla estaba encendida, y en ella se veía; <La lección de aritmética de hoy es acerca de la suma de fracciones. Por favor, coloca los deberes de ayer en la rendija> (p. 11).

La comparación entre dos sistemas pedagógicos se hace patente en este fragmento. La escuela no es lo que Margie había leído en el libro que narraba una forma anticuada de aprendizaje, la enseñanza mediada por aparatos sofisticados era un hecho, el progreso se encontraba a la orden del día y nadie podría cambiarlo. No había regreso, las nuevas tecnologías esperaban al discípulo. Margie debería responder a las exigencias del medio, como los estudiantes de ahora, como los investigadores que se aventuran con las diversas tecnologías, como cualquier persona que ve cambiar su futuro. Todos tenemos que responder de una u otra manera y mejor, si colocamos de manera real y metafórica nuestros “deberes de ayer en la rendija”.

Margie lo hizo con un suspiro. Estaba pensando en las viejas escuelas que tenían cuando el abuelo era un niño. Todos los niños de todo un barrio llegaban riendo y gritando, al patio de la escuela, y se sentaban juntos en un aula, y volvían juntos a casa al final del día.

Aprendían las mismas cosas, así que podían ayudarse los unos a los otros en los deberes y comentarlos.

Y los maestros eran personas...

El maestro mecánico proyectaba en la pantalla: <cuando sumamos las fracciones $\frac{1}{2}$ y $\frac{1}{4}$...>.

Margie estaba pensando en lo mucho que debían haber querido los niños a sus escuelas en los viejos tiempos. Estaba pensando en lo bien que se lo pasaban (p. 11).

En este último fragmento podemos apreciar la nostalgia por los procesos pedagógicos pasados, cuando aparte de los elementos cognitivos y de las habilidades y destrezas de conocimiento que el estudiante debía adquirir, también había espacio para el juego y el amor, para la risa y los gritos, para la apertura y el diálogo, para el aprendizaje significativo y colaborativo, para los momentos en que se compartía, para poder ir y venir juntos, para ayudarse unos a otros, para corresponder y comentar, para ser personas, en el sentido estricto del término. ¡Qué bella enseñanza y qué profundo cuestionamiento en tan pocas palabras! Sobre todo, que los maestros eran personas y todos la pasaban muy bien. Lo anterior no es solamente una narración, sino también una llamada muy seria a que juguemos un papel determinante. Las nuevas tecnologías, igual que lo fueron hace pocos años los esferos y los tableros, más allá de las pizarras, constituyen unos elementos, unas herramientas útiles que no pueden rebasar su papel de instrumentos, que no pueden manejar ni determinar a su antojo la relación docente-investigador-estudiante; relación de la cual depende el futuro, nuestro futuro. Nosotros tenemos el lenguaje y el instrumento en la mano. De nosotros es la decisión, la última palabra, el destino, la supervivencia. Podemos acercarnos a las nuevas tecnologías para investigar, de una manera sencilla o podemos complicar nuestro acercamiento; esa es nuestra decisión y más que nuestra decisión es nuestra opción, so pena de alejarnos del entorno y de nuestros estudiantes, semilleros, nuevos talentos y grupos de investigación. La satisfacción de podernos introducir en este mundo corre a la par de la probabilidad de alejarnos del mismo.

En la educación a distancia, en otra metodología o en cualquier proceso de aprendizaje o de investigación “mediado” conviene que existan redes

colaborativas o, por lo menos, contactos entre los diversos intervinientes que generen situaciones de aprendizaje y climas investigativos. La implementación de las TIC en los acontecimientos diarios, y a largo plazo, abre los espacios para que los estudiantes y los investigadores accedan a determinada información y la administren. Tenemos aquí un factor determinante en el proceso de investigación o de aprendizaje: *la administración*, término que se refiere al manido esquema del planificar, hacer, verificar y actuar, pero que cae acertadamente en este punto. Las nuevas tecnologías rebasarán el término escueto del aprendiz y lo llevarán a ser un planificador de su aprendizaje o de su investigación, lo mismo que un hacedor o un actor, un verificador y un personaje práctico, con sus múltiples facetas derivadas de este marco administrativo.

Las nuevas tecnologías nos brindan la posibilidad de transformar la educación, la didáctica, la docencia, la pedagogía, la investigación. La llamada sociedad del conocimiento nos plantea nuevos retos, diversas formas de mirar el entorno, múltiples accesos a la información y a la comunicación, posibilidades y alcances para transformar los métodos, la manera de formar, de enseñar y aprender. La apertura de espacios brinda un campus y un aula virtual que eliminan barreras de tiempo y de lugar. Las nuevas generaciones, administradoras de las tecnologías, empujan de la misma manera a quienes los anteceden y nos hacen dar un viraje en nuestra forma de ver el mundo. El reto se encuentra ante nuestros ojos, prácticamente no existe otro camino: nos valemos de las nuevas tecnologías en nuestra docencia y en nuestra investigación o nos marginamos del proceso.

Parodiando el artículo que les mencioné al principio (“¿Y para qué leer?”), me pregunto ahora ¿y para qué me introduzco en el mundo de los computadores y de la informática? No para abandonar la lectura y no solamente para buscar nuevas didácticas, ni para visualizar otras formas de aprendizaje, formación e investigación, sino para encontrar de alguna forma lo mismo que en la lectura: la felicidad, que es el fin último del hombre.

Lectura y escritura, siameses inseparables de la investigación

La cuestión, ya lo advirtió Aristóteles, se centra en distinguir entre el antes y el después. Los sucesos que ya han ocurrido ahí están, escritos en el gran libro del universo. Es un libro en el que ninguna corrección es posible. Ni una coma. El lector de la historia, raro y minúsculo habitante de la última página, comprueba efectivamente que las cosas ocurren para tejer así un pretérito que existe y que es único (...) Pero todo empieza cuando nuestro héroe vuelve el rostro hacia el después, hacia las páginas (se diría que) en blanco. En este momento su alma se agita. Existe un solo pasado, pero ¿cuántos futuros?

Jorge Wagensberg

Al escoger el título para el presente apartado surgió la necesidad de relacionar la lectura con la escritura y estas, a su vez, con la investigación. La idea central que unió estos tres tópicos fue la relacionada con el andar, trasegar, transitar, recorrer, discurrir, en fin, construir un camino. Luego vino el segundo problema: buscar un epígrafe que, de una y mil maneras, interpretara el proceso investigativo, incitara a la lectura, buscara la motivación y, probablemente, suscitara algunas líneas entre aquellos que se acercaran a las ideas tratadas. La búsqueda desembocó en varios textos trabajados sobre estas ideas y en autores referenciales, en científicos muy reconocidos y en literatos muy leídos y admirados, todos ellos persecutores de la verdad y la felicidad. Ganó, si se puede decir de esta manera, el físico español Jorge Wagensberg, quien ha trajinado por los caminos de la biofísica, lector empedernido y, por supuesto, autor de una vasta obra científica, entre la que cabe destacar *Nosotros y la ciencia* (1980), *Proceso al azar* (1986), *Si la naturaleza es la respuesta ¿Cuál era la pregunta?* (2003). Precisamente su libro *Proceso al azar* resume un encuentro de científicos, filósofos y artistas citados para discutir sobre el papel del azar en la ciencia. Wagensberg, en su hermosa y contundente introducción al tema titulada “Las reglas del juego”⁸, reitera

8 En esta obra se recogen de una manera magistral las investigaciones y el pensamiento de seis científicos: Peter Theodorus Landsberg (Alemania), en el ámbito de la electrónica y la biología; Günther Ludwig (Polonia), con investigaciones en física y mecánica cuántica; René Thom (Francia), matemático, creador de la teoría de las catástrofes; Evry Schatzman (Francia), con investigaciones en astrofísica; Ramón Margalef (España), dedicado a la biología marina y a la biología teórica; Ilya Prigogine (Rusia), Premio Nobel de Química por sus contribuciones a la termodinámica del no equilibrio y, en especial, por la descripción de las estructuras disipativas. Todos ellos se reúnen con el propósito de brindar sus aportes, desde las diversas disciplinas, a la esencia de la investigación con una pregunta

su constante preocupación por la lectura, la escritura y la búsqueda de una explicación de la realidad. Manifiesta que existe un pasado agradable, placido, susceptible de ser leído, y otro, en el que se pierden algunos detalles. Los dos pasados importan tanto como la lectura que se pueda hacer de los mismos a través de la inteligencia. Si de verdad existe un pasado —de hecho hay pruebas de su existencia—, entonces, la primera pregunta que surge es la que se encuentra manifiesta en el epígrafe: “Existe un solo pasado, pero ¿cuántos futuros?” (Wagensberg, 1996), interrogante que inmediatamente sugiere, por lo menos, dos preguntas:

Primera pregunta: de lo escrito y de lo que puedo leer ¿es posible conseguir alguna garantía para hacer apuestas sobre lo que está por escribir?

Segunda pregunta: ¿acaso no puedo incluso influir, por modestamente que sea, en la redacción de lo todavía no escrito? (p. 11).

Parecería que las dos preguntas son muy sencillas, pero, según el físico español, la primera es, ni más ni menos, el punto de partida del conocimiento científico y la segunda abre la puerta a “la posibilidad de elegir nuestro devenir”. El cuestionamiento inicial implica un lenguaje preciso, exacto, sin múltiples interpretaciones y, además, un lenguaje que se rige por principios que nos llevan a leyes y a un análisis de lo estudiado desde un punto de vista objetivo con un método que apunta a la realidad, la inteligibilidad y la dialéctica y que, según lo reitera Wagensberg, hace posible la ciencia. Un indagador, si es objetivo, observa el fenómeno sin alterar la observación: “hipótesis realista” desembocando en un primer principio que prefija el método científico. Un segundo principio lleva a un “determinismo”, el cual, a su vez, fija que si “los sucesos ocurren”, se debe a un concepto de ley de la naturaleza. Finalmente, una ley que se

referente, formulada por su anfitrión: ¿Es el azar un producto de la ignorancia o un derecho intrínseco de la naturaleza? Cuya primera respuesta, la empieza a formular y a dejar en el aire un encantador de las formas, y otro de los anfitriones del encuentro, Salvador Dalí, al referirse a las infinitas posibilidades de la relación y la asociación de ideas y procesos: “El fenómeno estético está estrechamente ligado a la Historia de la Ciencia, aunque sólo sea por el mero hecho de que en ambas se da la elección experimental” (Wagensberg, 1996).

inscriba en el plano de la ciencia debe someterse a un tercer principio: “el de la dialéctica entre su enunciado y la experiencia”.

Ello requiere la invención de un método de contraste, llámese verificar, corroborar o falsar, y de ciertos mecanismos con el mundo real, llámese percibir, experimentar o simular. La esencia de la ciencia es, pues, la investigación con un método que empuñe estos tres principios: de la realidad, de la inteligibilidad y de la dialéctica (Wagensberg, 1996, p. 12).

Con la segunda pregunta se vuelve la mirada hacia las múltiples posibilidades de la interpretación que van desde la ideología que puede marcar la ciencia o una disciplina hasta las creencias, los intereses y las emociones de quien investiga. El cuestionamiento empieza a enredar las posibles respuestas del primer interrogante, del lenguaje científico, el cual, a su vez, hace tambalear los postulados emotivos y estéticos. Lo único que queda flotando en el aire es que existe un pasado, se han dado unos sucesos y yo me puedo acercar a los mismos, leerlos, buscar la verdad y escribir sobre ella. No sé cuántos futuros se abren, lo único que sé es que el camino está al frente y debo transitar por él, con mirada de artista, de científico o de simple caminante. Yo tengo la elección, afortunadamente, y tengo las herramientas para leer, investigar y escribir en un eterno juego dialéctico.

En este punto, el comentario al epígrafe se ha vuelto un tema complejo que nos ha lanzado, incluso, a las posibilidades de entrever la realidad desde el método científico, de la misma forma como puedo apreciarla desde un lenguaje estético o desde uno cotidiano. Teniendo en cuenta lo anterior y viendo que la investigación, la lectura y la escritura parten de las preguntas, traté de buscar un científico o un artista que manifestara un cuestionamiento sencillo, el interrogante más simple, y me encontré con Albert Einstein, un investigador que no solamente fabricaba cuestionamientos elementales desde sus primeros pasos sino que se perdía

en ellos, hasta en sus últimos días. A través de sus preguntas y de sus respuestas se puede reconocer su talante, el fondo que lo acompañó siempre, y que debe custodiar permanentemente a un artista, a un científico: el alma infantil, la perenne seguridad de albergar invariablemente un ser preguntón.

Evelyn Einstein, nieta del físico eminente, en el hermoso prólogo de la obra de Alice Calaprice, *Querido profesor Einstein*, muestra la faceta bonachona del genial y distraído inventor y su desmedido amor por el espíritu infantil, no sólo por el niño corporal, juguetero y creativo, sino también por aquel infante que se esconde detrás de cada soñador, de cada proyecto de científico, de cada germen de escritor, de un ávido lector. En determinado momento quise cambiar el epígrafe o la dedicación como lo hiciera Saint-Exupéry⁹, pero no lo cambié, opté más bien por reafirmarlo, como lo hizo el escritor francés, pero a través de las propias palabras de Evelyn y desde la figura del inventor alcahuete que regala el preciado material para leer la vida y trasegar por el universo:

De niña me encantaba la astronomía. Era un placer asomarse de noche por la ventana y contemplar el enorme firmamento despejado. Tomé por primera vez conciencia de las maravillas celestes cuando me encontraba en un campamento de verano en el valle central de California y cuando pasábamos temporadas en las montañas. Más tarde en el internado, observaba la belleza especial de las estrellas en los Alpes Suizos. Buscaba las constelaciones y dejaba volar mi imaginación hacia fantasías de viajes siderales a los confines del universo. Mi abuelo conocía mi fascinación por la galaxia y me regaló un libro que todavía conservo, titulado *The stars for Sam*. Me lo dedicó con una bonita nota donde apreciaba mi curiosidad por el universo. Con el transcurso de los años nunca he perdido el interés por los confines del

9 El juego de palabras del autor de la obra *El Principito*, Antoine de Saint-Exupéry, a lo largo de toda la narración, queda claro desde la introducción misma. En la dedicatoria se detiene en la primera frase: "A León Werth", pidiendo disculpas a los niños por dedicar el libro a una persona mayor, la cual es su mejor amigo. A continuación, remata bellamente, corrigiendo la dedicatoria: "A León Werth, cuando era niño". Aquí se encuentra condensado todo el acercamiento que puede hacer el hombre al universo, con un espíritu infantil.

espacio, y he llegado a ser incluso una ferviente adepta de *Star Trek* (Calaprice, 2003, pp. 13-14).

El regalo de un libro puede parecer un hecho fortuito similar a regalar un chocolate o una tarjeta, pero esta ofrenda difiere profundamente de cualquier obsequio. Un libro, para un lector, supone la puerta de otra realidad, la posibilidad del conocimiento de mundos diversos, de personas, lugares, aventuras, sentimientos y pensamientos que con una apertura sencilla se encuentran ahí, al alcance de la mano. El abuelo científico lo sabía muy bien y le entregó a su nieta una de las llaves que la dejarían volar y realizar sus viajes siderales hasta los confines del universo.

Los investigadores, al igual que los ávidos lectores y que los escritores persistentes, buscan en los libros, en las obras diversas y en las distintas lecturas la respuesta a los interrogantes sobre el mundo, sobre la realidad. Mientras que en el transcurso de la vida un niño o un adulto se detienen a mirar la difracción de un palillo al entrar en el agua y leen sin más disquisiciones un fenómeno cotidiano, un científico como Heisenberg¹⁰, leyendo con otra perspectiva, afirmarí­a que no hay posibilidad de señalar la posición exacta de una partícula subatómica, o un mago del verbo como Octavio Paz (1992) matizarí­a el fenómeno de la palabra, de la distorsión, recreando el mismo hecho, leyéndolo, desde una recóndita construcción poética:

Cristalizaciones de sustancias translúcidas flotando en la memoria...
pirámides ópticas; rascacielos de aberraciones cromáticas; encrucijadas de perspectivas; universos hechos de una gota de agua y otra de tinta; espejos donde navega la mirada y la razón se extravía... zara-
bandas de reflejos, ecos, formas... objetos animados y que, sin decir

10 Werner Heisenberg, físico alemán, leyó, en el término exacto, la mecánica clásica de Newton y se aventuró a desarrollar técnicas matemáticas que lo condujeron a calcular las intensidades y otras características de las radiaciones emitidas en el átomo. Su versión interpretada en lenguaje matemático se denominó "mecánica de las matrices". No le interesaba precisar la posición y la velocidad de un electrón en órbita alrededor del núcleo atómico, pues esta magnitud, a su modo de ver, no era directamente mensurable. Con el llamado principio de incertidumbre hizo un gran aporte a la física y a la ciencia en general, dado que el mismo ha tenido aplicación en disciplinas distintas a la física, como la filosofía (Ben-Dov Yoav, 1999, pp. 230-238).

una sola palabra, nos hablan en dialectos desconocidos por nosotros que nosotros, sin entenderlos, al punto comprendemos (p. 126)¹¹.

Los lectores apasionados que buscamos en nuestro alrededor una explicación de la realidad, solemos introducirnos en los libros no solamente para interrogar o encontrar respuestas, sino para disfrutar en la construcción de las preguntas y, por supuesto, para tratar de fabricar soluciones, en una eterna dialéctica entre la lectura, la investigación y la escritura. Dado que desde el mismo epígrafe empezamos cuestionándonos, llegados a este punto es interesante problematizarnos un poco más. Existe un libro fascinante: *Las mil noches y una noche*¹², que creo, desde mi sentir estético, que es una obra inacabada, al igual que cualquier texto artístico que cada vez que se lee, se recrea, se renueva. Es un libro que no finaliza sino que persiste en el tiempo. Una madrugada de estas, enfrascado en la lectura, recordé un problema sencillo que hoy me permito traerle a los lectores: los dos tomos que poseo sobre estas maravillosas narraciones orientales tienen 990 y 978 páginas, cada uno de ellos. Si cada madrugada leo ocho

11 Octavio Paz recoge diversos comentarios, ensayos, traducciones y trabajos en su libro *Al paso*. Al referirse a Marie José Paz, una artista de las formas, el poeta mexicano no deja de asombrarse ante las asociaciones, las combinaciones y las distorsiones que explican la realidad y la hacen ver de un modo distinto. Su ensayo *La espuma de las horas: Marie José Paz*, constituye una hermosa manera de ver "la transformación de las sensaciones en visiones y la visión en un objeto vivo".

12 Parra (2007a) señala que un comentario aparte merece ese libro tan difundido llamado *Las mil noches y una noche*. El mismo título da referencia a lo enigmático y a lo preciso: la oscuridad y los números. Es muy probable que con este nombre se hayan recopilado cuentos de Egipto, Persia y Bagdad. Sherezada es el símbolo del lenguaje oral que se transmite cada noche, de la narración que nace al conjuro de la palabra y que muere con el silencio o con el acto de cerrar un libro. El relato puede sintetizarse así:

El rey Shahriyar es traicionado por su esposa y decide ajusticiarla y después casarse cada noche con una muchacha del reino y hacerla morir en la mañana. Esta venganza dura tres años hasta que la hija de uno de sus ministros, Sherezada, decide casarse con el rey. Esta bella joven ha leído muchos libros y tiene un plan para salvarse y salvar al reino. Durante la noche de bodas, su hermana menor entra y le pide que le narre un cuento antes de morir; Sherezada empieza la historia y al amanecer la interrumpe. El rey intrigado le concede otro día para acabarla. A la siguiente noche la historia acaba y comienza otra con la misma intensidad. Al pasar mil noches y una noche, Sherezada obtiene el perdón al mostrarle los hijos que han tenido y al haber encantado a su rey.

Los relatos que aparecen en esta obra son hijos del misterio y de la oscuridad, de lo velado y lo sagrado, de los números y de lo infinito. Alá, semejante al Dios terrible del Antiguo Testamento, cuida su reino y su ejército; sin embargo, la esperanza, la piedad o la caridad no alcanzan a salvar al hombre: lo que ha de ocurrir, ocurrirá. La fatalidad acompaña las andanzas de Harún al-Rashid, los viajes de Grano de Belleza y de Simbad. La magia llega con una lámpara que cumple los deseos. Con un diamante que aparece en el vientre de un pez, con un tesoro escondido y un genio maléfico que se inclina ante un niño. El goce de los sentidos se degusta con la belleza y con la palabra.

páginas en total, pero a partir de la segunda madrugada, vuelvo a leer una página de la madrugada anterior, para no perder el hilo de la narración, ¿cuántas madrugadas tardaré en leer toda la obra?

Podemos tomarnos, en la respuesta, el tiempo que creamos pertinente. En problemas de estas características se espera una solución en un tiempo aproximado de cuarenta segundos. Vamos al proceso que realicé y que me condujo a la respuesta. Se suman las dos cantidades de páginas, operación que nos da como resultado 1968 páginas. A este producto le resto ocho páginas y me da el total de páginas: 1960, cantidad que debo dividir por siete para que me dé el número de madrugadas, sin sumar la primera madrugada, en la cual leí ocho páginas. Al dividir 1960 por siete me darán 280 madrugadas, mas la madrugada de las ocho páginas. Es probable que haya otras soluciones matemáticas, yo apelé a la del sentido común y a las operaciones básicas. Al plantearme el anterior problema, me pasé de una lectura estética a una lectura matemática y a una lectura de lógica cotidiana; también escribí desde lo riguroso y, al unísono, me interrogué desde un lenguaje corriente, realizando un mínimo ejercicio investigativo.

Como se puede observar, no es sólo desde la literatura, la pintura, el arte y la cotidianidad, en general, que se busca la verdad, que se indaga, que se cuestiona; naturalmente la ciencia quiere responder, transformar, mostrar la realidad. Los ejemplos de lectura del universo y del entorno se multiplican permanentemente. Retornemos a la interacción entre la ciencia y los fenómenos diarios que le acontecen al ser humano. El profesor Francisco Rubia (2003), neurocientífico dedicado por entero a encontrar respuestas a las infinitas combinaciones cerebrales, al observar las creencias, las posibilidades internas humanas frente a una avasallante realidad externa, se pregunta: ¿cuál es la base neurológica de la experiencia mística? Sus experimentos, sus lecturas y sus escritos y, en general, sus esfuerzos científicos, tratan de dar respuesta a un fenómeno que cruza las

diferentes culturas y religiones y se incrusta en el diario acontecer, en el transcurso del tiempo y en los distintos lugares de la Tierra.

El área de asociación parietal posterior recibe aferencias visuales, auditivas y del hipocampo y las integra con aferencias sensoriales del cuerpo, integración que permite la percepción tridimensional y la manipulación de los objetos. Aquí se encuentran representados el espacio extra-personal y los mecanismos de atención a ese espacio. En el hemisferio izquierdo las células sólo se activan cuando el sujeto intenta alcanzar objetos que están al alcance de la mano, mientras que las células de esa región en el hemisferio derecho responden en relación a una localización más generalizada. De aquí se ha deducido que la diferenciación entre el yo y el otro puede ser una función de la región posterior del lóbulo parietal que procedería de una distinción más primitiva entre objetos al alcance y fuera del alcance de la mano (p. 182).

La lectura del universo y la indagación por el mismo suscitan diversas posiciones, brindan percepciones diferentes en cada disciplina y persona y distintas respuestas. Observemos un último ejemplo en este tratamiento del tema. El médico genetista, Emilio Yunis Turbay, uno de los investigadores colombianos que transita por el sendero de lo temático-social tanto como por el camino exacto, va mostrando la complejidad carnavalesca¹³ que nos brinda la vida a través de la ciencia, del arte, la literatura y la vida cotidiana. Nos devuelve de inmediato a la música y al son de Celia Cruz¹⁴, pero también nos lanza al mundo desenfrenado de lo que está por develarse. Una suma de múltiples factores que se agolpan y brindan

13 En su obra *El Carnaval*, Claude Gaignebet, folclorista, recuerda que el carnaval es como el ciclo litúrgico central de una religión: "Una religión sin escrituras transmitida en el seno de civilizaciones del libro que no la han comprendido, por la tradición oral y las fiestas ... La religión del Carnaval, lejos de ser el reflejo directo o inverso de cualquier otra, tiene su fuente en los mismos orígenes de la relación del hombre con el mundo" (p. 6). En esta obra se plantea un nuevo acercamiento a la teoría catártica de la fiesta, a la confluencia de risas, silencios, parrandas, sacralización y desacralización, elevación y profanación del hombre y del mundo. En este sentido, las tendencias actuales tratan de retomar el carnaval y lo carnavalesco como un elemento que explica o, mejor, interpreta una concepción del mundo (Parra, 2007b, p. 92).

14 "La vida es un carnaval" no sólo nos lo recuerdan los científicos y la vida diaria, sino que también nos lo perpetúan nuestros cantantes tropicales. Celia Cruz entregó esta interpretación quizás para la eternidad de la música (1998): /Todo aquel que piense/ que esto nunca va a cambiar/ tiene que saber que esto no es así que al mal tiempo, buena cara/ Ay, no hay que llorar, ay/ que la vida es un carnaval/.

posibilidades diversas de descubrimiento, de trabajo, de experimentación. Al cuestionarse sobre lo particular de la muerte en los seres humanos, Yunis (2006) trae a colación un tránsito histórico del deambular de la ciencia, en determinado momento: Ilya Illich Mechnikov¹⁵, bacteriólogo, premio Nobel de Fisiología y Medicina (1908), por su descubrimiento sobre la fagocitosis, abandonó las clases para dedicarse de lleno a la innovación, a la ciencia, y se encontró con que los más intrincados vericuetos de la investigación tienen relación con comportamientos sencillos, con la vida que transcurre:

Estaba tan convencido de las toxinas producidas por la flora intestinal como aceleradores del envejecimiento que proponía como remedio la ingestión de leche fermentada, leche agria o yogur porque los bacilos ácido lácticos utilizados para producirlos son benéficos y reemplazarían a los microorganismos dañinos, lo que sustentaba con la afirmación de la longevidad en los pueblos que consumían buena cantidad de leche agria (Yunis, 2006, p. 145).

La lectura de la ciencia nos dio paso a la lectura literaria y esta a la matemática y al sentido común para volver a la neurociencia y a la genética. Recordemos, con Wagensberg (1996), que “distintos estímulos científicos favorecen actitudes distintas frente a la concepción del mundo, y una misma concepción del mundo puede producir muy diferentes inquietudes existenciales en el alma humana” (p. 16). Los ejemplos que corroboran esta afirmación se pueden multiplicar hasta el infinito. El camino de la investigación, de la lectura y de la escritura supone incalculables operaciones mentales de asociación¹⁶ y de relación que nos ayudan a entender la realidad o, por lo menos, a acercarnos a ella. Cuando

15 Ilya Illich Mechnikov, investigador ruso, llamó, en el tránsito de sus indagaciones, fagocitos a unos corpúsculos o glóbulos blancos que tenían un efecto sobre los elementos dañinos que irrumpían en la sangre. Sus estudios sentaron la base de la inmunología.

16 En el artículo “Pensar y soñar” (Parra, 2003), se puede apreciar que el hombre es un ser que aprende merced a sus operaciones mentales de relación, selección, asociación, reacción y grabación. De igual forma, que el cerebro es mucho más complejo que una maquinaria lógica, dado que es capaz de imaginar, soñar y crear. También se reflexiona sobre las conexiones múltiples que se establecen entre las neuronas, las cuales constituyen la herramienta con la que nos podemos comunicar con los demás seres y llegar a entender la realidad.

nos enfrentamos al contexto, al mundo que está más allá, persisten los cuestionamientos y si estos se centran, por ejemplo, en la temática que estamos trabajando, bien podemos preguntarnos qué investigar, cómo leer y para qué escribir.

Si nos detenemos en el primer cuestionamiento, surgen otros interrogantes relacionados con el mismo: ¿qué proyectar? ¿Cómo hacer para que mi investigación persista? ¿Qué innovar para que mi proyecto tenga impacto? ¿Qué urdir para que mi producto sirva? Esta última pregunta que en el ámbito de la lectura y la literatura es deleznable, adquiere un peso enorme en el campo de la ciencia. Uno como investigador empieza a buscar términos comunes y se enfrenta a dos boxeadores que se golpean duro pero que irónicamente se acercan, se abrazan, se funden: por un lado, un púgil que esgrime su lenguaje exacto, preciso, aquel que aparentemente no puede tener múltiples significados ni connotaciones, el mismo que apunta a lo científico, a lo técnico; y por otro, un gladiador, débil en su propuesta, pero inmenso en su lucha, un contendiente que propone otras alternativas, que vacila y utiliza sus herramientas para ofrecer un lenguaje múltiple, de diversos significados, ambiguo, etéreo. No obstante, tanto el uno como el otro pretenden hacernos felices, que la pasemos bien, lo cual, finalmente, bosqueja el horizonte del ser humano.

Debemos suponer que la respuesta a los cuestionamientos trazados sigue enmarcándose por términos sencillos que nos devuelven constantemente a sospechar, imaginar, intuir, fantasear, ya sea desde el campo del artista que se conmueve ante lo mágico, lo bello, lo extraño, lo simple y lo complejo o, desde el ámbito científico, que más allá de la inteligencia, el sentimiento o la emoción, exige la comprobación, lo tangible, lo preciso, o como un hombre raso que simplemente apunta a su diario trajinar; enmarcación artística, científica y cotidiana que lleva al ser humano, en una suma de fractales, en una división interminable del entorno, en una multiplicación de interpretaciones, en una elemental operación, a tratar de buscar la verdad, de conocer, comprender, analizar, sintetizar, dar

juicios de valor y, ante todo, soñar. Tanto el hombre de la calle como el científico y el artista se introducen en el arroyo de la realidad buscando las constantes que lo agobian, escribiendo, leyendo e investigando sobre ellos mismos, sobre el mundo, lo trascendente, lo inmanente, la libertad, el amor, lo religioso, lo material, lo innato, lo eterno, lo inmutable, el átomo, el sueño, la vigilia, la conexión neuronal, los mecanismos que nos hacen pensar, sentir y actuar; en fin, un sinnúmero de elementos que nos devuelven permanente y dialécticamente a los cuestionamientos relativos a qué investigar, cómo leer y para qué escribir.

En la frontera intangible entre el siglo XX y el XXI nos encontramos con un insospechado regreso al interior más profundo del ser humano; parecería que los investigadores del lenguaje científico, al igual que los artistas del sueño, los magos de la palabra, quisieran recuperar su pasado, introducirse en los vericuetos más profundos de su yo interior para explicar la realidad, para tratar de dar indicios o profundas señales de su obra, para dejar huella y, probablemente, para ser inmortales. En algún momento de la historia se acudió a los dioses, al viaje, al mito, a la guerra, en fin, a los tópicos que cuestionaban el quehacer y el deambular del ser humano. En otros instantes se pensó que la ciencia podía responder a la cruda realidad. Algunas veces, rozando la eternidad, los artistas, pintores de la vida y retratistas del diario transcurrir, lo mismo que del cosmos y la eternidad, creyeron que habían encontrado la respuesta, pero la realidad siempre evasiva los regresó al espíritu infantil, sin el cual es imposible introducirse en la naturaleza. El mismo niño que llevaban los primitivos se adueña del alma científica y del espíritu estético y conduce al hombre de ciencia, lo mismo que al artista, desde siempre, a acompañar a Alicia para correr detrás del conejo blanco y encontrarse con la dura realidad de la reina de corazones o a escoltar a Einstein montado en su rayo de luz en pos de la relatividad y del confín del universo. Parece que una cosa queda clara para los investigadores, los escritores y los lectores: la sonrisa del Minino de Chester, presente con su ritornelo, nos recuerda que si no

sabemos para dónde vamos, cualquier camino nos puede conducir y que la naturaleza nos enseña todo aquello que queramos descubrir:

- Poco me preocupa a dónde ir –dijo Alicia.
- Entonces, poco importa el camino que tomes –replicó el Gato.
- Con tal que conduzca a alguna parte –añadió Alicia como conclusión.
- ¡Oh! Puedes estar segura de que llegarás a alguna parte –dijo el Gato– si caminas lo suficiente.
- Alicia pensó que esto era indiscutible, de modo que formuló otra pregunta:
- ¿Qué clase de gente vive aquí?
- En esa dirección –respondió el Gato moviendo la patita derecha– vive un Sombrero. Y en aquella otra –dijo moviendo la patita izquierda– encontrarás una Liebre de Marzo. Visita al que prefieras; ambos están igualmente locos (Carroll, 1992, p. 33).

Uno como investigador suele leer todo lo que aparece ante sus ojos y que, de una u otra forma, esté relacionado con lo que investiga, con su problema, con su meta. Probablemente se sature de información y no sepa qué seleccionar, qué escoger, qué preferir y, sobre todo, tenga dificultades en elegir aquello que se ajuste a sus necesidades de creación, de aporte, de innovación. Adentrados en este campo, se puede apreciar que la infinita gama de lecturas, de información, es avasallante. Si alguna vez Borges (1993) soñó con que el paraíso sería una biblioteca, se quedó corto porque la información digital ha rebasado tales ideas, tales fantasías y sueños:

Lento en mi sombra, la penumbra hueca /
exploro con el báculo indeciso, /
yo, que me figuraba el Paraíso, /
bajo la especie de una biblioteca (p. 72).

Ya no solamente el universo se encuentra contenido en una biblioteca que alberga libros y documentos; ahora también está en una biblioteca infinita de redes informáticas, al alcance de un botón y de un clic. Si ese era el paraíso de Borges, ya está entre nosotros, con un agravante: que ha

cambiado de aspecto y de definición y se ha convertido en un ser deforme e incontrolable. El monstruo está a la vuelta de la esquina y es salvaje, indómito y carente de racionalidad. Para el maestro avezado, el horizonte se complica y la doma del monstruo es cada vez más complicada y al unísono hace que con los discípulos y los investigadores se devuelva a la infancia y al eterno problema didáctico: ¿qué leer? Si el interrogante se amplía buscando cuáles son las lecturas apropiadas, ajustadas, posibles, convenientes, oportunas, proporcionadas, aptas, dentro de un largo etcétera y si de verdad hay interés por la lectura, el cuestionamiento se ensancha y se llena de mayores interrogantes: para qué, cómo y por qué, entre otros muchos, que hacen tambalear el campo científico, artístico y cotidiano, porque una persona no solamente lee libros, también lee fórmulas y pinturas, paisajes y el diario transcurrir. En este punto, el profesor ya no sabe qué hacer. El cuestionamiento se puede ir precisando: ¿cómo seleccionar la información? Aquí, por ejemplo, entran las múltiples capacidades personales y del grupo que se encuentra inmerso en la indagación. Se hace muy complicado indicar y encontrar aquello que sirve, que es útil en el proceso investigativo, en el complejo mundo de la lectura y, por supuesto, en el gelatinoso universo de la escritura. El planteamiento de ninguna manera quiere anular el proceso: hay que leer, hay que investigar y hay que escribir. Naturalmente, tenemos que hacerlo con cuidado y tenemos que tropezar a cada rato y levantarnos constantemente, queremos no equivocarnos, pero es difícil no hacerlo; la clave consiste en aprender de los tropezones. Si alguien no se equivoca en el camino de la lectura, la investigación o la escritura, probablemente ha leído, investigado o escrito muy poco o casi nada.

Siguiendo con el prólogo de Evelyn Einstein, ya citado, podemos traer a colación la apreciación que tenía la nieta por su abuelo, sintetizada en una frase que define al genial inventor y que encierra el mundo de un lector, de un investigador, de un escritor: “Le encantaban los juguetes de madera y los puzzles que se desmontaban y debíamos reconstruir” (Calaprice, 2003, p. 13). Exactamente, en esta oración se encuentra el meollo

del asunto, en el juego y en la reconstrucción, en el papel que tienen que asumir las personas que se acercan a la lectura, a la investigación o a la escritura: querer construir, estar encantado de hacerlo, ser capaz de montar y desmontar, de llegar y devolverse, de ubicar las piezas, de colocarlas y luego de ir en pos de otro rompecabezas, de un nuevo juego.

Incontables son las ocasiones en que nos enfrentamos a un acertijo, en las que entramos en el juego; aquellas situaciones en las que uno como investigador o como escritor se enfrenta a la página en blanco, tanto como innumerables son las veces en que uno no sabe cómo abordar un rompecabezas, una hoja escrita, un capítulo, un libro o una suma de libros. Investigación, lectura y escritura que en una sencilla operación matemática equivalen a una multiplicación infinita de dudas, sospechas, intuiciones. Parece que el asombro que suscita el contexto y la sencilla mirada de nuestro cuerpo y sus alrededores constituyen los primeros impulsos humanos que incitan a la observación.

Desde la más tierna edad, hasta el límite de su existencia, el ser humano se interroga por los fenómenos que lo acompañan, revive constantemente el espíritu infantil que se asoma cautelosamente a través del arco iris de una lágrima, se asombra con el fluir del agua de una corriente, recrea mundos insondables oyendo el golpeteo de un aguacero en la ventana, se *asombra* cuando el sol retrata una sombra monstruosa en la pared, manifiesta su *curiosidad* al ver el cambiante color de una rosa, revive su *capacidad de sorprenderse* al acercarse a un árbol de navidad repleto de regalos y sopesa su *riesgo, su temor y su temeridad* cuando aquellos compañeros lejanos de la infancia lo animaban para superar un obstáculo como el de asomarse a la ventana de la niña que lo miraba, entre asustada y amorosa, o el de atrapar la sonrisa de la profesora encargada de la disciplina y el orden de aquel querido y nunca olvidado colegio de la primaria.

El asombro, la curiosidad, la sorpresa, el riesgo, el temor y la temeridad, entre otros elementos, constituyen dispositivos que conducen al

planteamiento de interrogantes, a la búsqueda de caminos, de explicaciones orientadas a la resolución de enigmas, de pequeños problemas cotidianos tanto como de profundos vericuetos y, por supuesto, al encuentro de realidades y de horizontes que respondan a la solución de problemas científicos, precisos, con base en la lectura de textos, en la consulta de fuentes, en la selección documental y, por qué no, en la intuición. Los elementos trascendentes que caracterizan la investigación, la búsqueda, el hallazgo, se plasman en relatos orales y escritos que permean el tiempo y le permiten al adulto recrear los tiempos idos, vivir los presentes y visualizar los futuros. La sencilla observación nos lanza a la búsqueda, a la investigación y esta, a su vez, conduce a la lectura (mejor, la exige), y juntas desembocan en la escritura. Siameses inseparables de la investigación, la lectura y la escritura tienen necesariamente que articularse e invitar a la convivencia, al espíritu infantil.

Los libros, suma de esperanzas e ilusiones, multiplicación de nostalgias, división narrativa, operación infinita de memorias, nos dicen y nos desdicen que hay una realidad, una vigilia acechando al otro lado del mundo onírico, en la frontera de la ensoñación, otro espacio y otro tiempo. Borges lo decía mejor cuando hacía confluir en sus líneas el pasado, el presente y el futuro, el comienzo de una reflexión y su final, siempre mediado y siempre eterno.

Toda lectura es un viaje por el pasado, el presente y el futuro. Una introducción en un universo vacilante, una configuración y recuperación de trozos de memoria, de fractales que al final sumarán más que el todo, una composición, una recomposición y una creación de un rompecabezas interminable. La escritura, en cambio, se fija en el pasado, en la experiencia, en la memoria. El investigador, cazador furtivo de la verdad, cree que atrapa la realidad al formular una hipótesis, al procesar un dato.

No nos podemos engañar. La lectura, la investigación y la escritura, en este orden susceptible de cambio: la investigación, la lectura y la escritura,

nos suministran la aprehensión del oscuro objeto del conocimiento, de la borrosa meta que buscamos. Página tras página de lectura, cada libro abre un mundo desconocido, suscita múltiples posibilidades asociativas, vuelca la imaginación. Similar evento acontece al escribir y de la misma manera nos suele ocurrir al investigar.

Quienes leyeron por obligación jamás volverán a deleitarse con el fragor de las batallas de don Quijote, ni disfrutarán de sus aventuras caballescacas, ni se detendrán risueños ante las ocurrencias del fiel Sancho, ni se aterrorarán con la esfinge de Poe; tampoco gozarán ni apreciarán aquel desmedido amor del Principito por su rosa; mucho menos valorarán las incertidumbres de Heisenberg, ni las posiciones desfasadas de las estrellas de Eddington; por supuesto que ignorarán la caída de una gota de rocío en el pétalo de una rosa o las ingenuas preguntas de un niño que no sabe por qué la tierra le da vueltas al sol o para qué pensamos.

Para los lectores obligados será un desastre y una enumeración caótica la aparición griega de los dioses, las incursiones de los guerreros a Troya, el inolvidable papel de Nadie en la *Odisea* y, muchos siglos después, el huracán pasional y ciclópeo de Polifemo y Galatea, evocado por uno de los astros del Siglo de Oro español, don Luis de Góngora y Argote, en una transposición permitida por las licencias que se pueden dar los investigadores. Para aquellos lectores no obligados todo ello podría ser significativo, podría conducir al hombre a pensar, sentir y actuar, en una congruencia que explicara y tratara de darle razón a su paso por el mundo, a su comprensión de la realidad, siempre y cuando lo leído, lo escrito y lo investigado tenga sentido, nazca del corazón y, de alguna manera, perdure; siempre y cuando lo leído, lo investigado o lo escrito escape de la obligación y se haga inmortal, similar al amor que cruza más allá de la muerte, en la sentencia quevediana: “Su cuerpo dejará, no su cuidado; / serán ceniza, más tendrá sentido, / polvo serán, más polvo enamorado” (Neyret, 2007).

La investigación, como la lectura y la escritura, tiene que producir placer. Uno de los más grandes genios de la física, Einstein, después de estudiar las ecuaciones para entender, dígame mejor, leer y transformar las teorías newtonianas, dígame investigar y escribir sobre ellas, después de interminables cálculos, logró su sueño, rozó la felicidad¹⁷...

“Durante varios días estuve fuera de mí mismo a causa de la excitación... Mis sueños más atrevidos se han hecho realidad”. Einstein había realizado el sueño de una vida, encontrar las ecuaciones relativistas de la gravedad... “Imaginad mi alegría por la practicabilidad de la covariancia general y por el resultado de que las ecuaciones predicen correctamente el perihelio de Mercurio”. Con la nueva teoría recalculó la curvatura de los rayos de luz por el Sol (Kaku, 2004, p. 83).

Cuando uno se enfrenta a la escritura, a la lectura o a la investigación, encara algo nuevo, distinto, diferente, quizás aterrador. La hoja en blanco que afronta el escritor es la misma que aparece en el marco del investigador disfrazada de problema, hipótesis o planteamiento; es la página idéntica que el lector no quiere abrir, la que emperreza y deja para más tarde, la que no encuentra, o el libro que se cierra o que no se puede escoger en el maremágnum del conocimiento. En todos los casos pretendemos llegar a algo nuevo, desarrollarlo, ofrecerlo y compartirlo: algo aterrador, diría Poe; algo indispensable, necesario, algo susceptible de ser demolido, diría el anárquico Paul Feyerabend; algo absolutamente impensable, manifestaría un lector distraído.

El suceso de enfrentarse a la página crea expectativas y hace que el escritor divise un horizonte donde puede y debe haber algo nuevo. ¿Qué puedo producir en este ámbito?, es la primera pregunta del investigador. ¿Será que puedo generar un tema o una praxis que contribuya al campo

17 Michio Kaku, físico, autor de diversas obras en las que cabe mencionar *Hiperespacio*, *Visiones: cómo la ciencia revolucionará la materia, la vida y la mente en el siglo XXI*. En su obra *El Universo de Einstein* trata de intuir la visión del mundo del genial físico, su vida cotidiana, su comprensión del mundo, del tiempo y del espacio, su pensamiento político y su personalidad.

en el que trajino?, ¿será simplemente una reproducción de cosas que algunos han trabajado con anterioridad y que yo recojo, combino y coloco en un nuevo plano para beneficio de otros? Las preguntas empiezan a complicarse; mi postura frente a la hoja en blanco se vuelve más abrumadora. En la comunidad académica se hace imperioso que quienes están en ella la enriquezcan, la promuevan, la impulsen, la ayuden a sobrevivir. Lo anterior se convierte en un compromiso apabullante, ¿cómo hago para producir nuevo conocimiento y que este alimente a los que están conmigo, a aquellos que me irán sucediendo? Les decía que las preguntas se complican. Al lector le pasa algo similar, en otro plano: ¿qué voy a encontrar más allá?, ¿qué disfrute me depara el encuentro y el trasegar por las líneas que danzan ante mis ojos? Los cuestionamientos me pueden llevar, incluso, a querer saber el final de lo que estoy leyendo antes de haberlo analizado o disfrutado, según el tipo de lectura. En suma: ¿cómo me enfrento al rompecabezas?

En todos los casos (lectura, investigación y escritura), la ansiedad se nos viene encima y debe hacerlo, de lo contrario nos quedamos indiferentes y dejamos que la vida siga sin leer, ni escribir, ni investigar.

Michael Ende, escritor alemán, describe de una manera genial el papel del lector, del escritor y del investigador en su novela *La historia interminable* o *La historia sin fin*. En una clara alusión al enfrentamiento de un artista o de un científico con la página en blanco, con lo desconocido, trae al valiente Atreyu, personaje central de la novela, y lo coloca contra la Nada, la cual devora el paisaje y se apropia del mundo tratando de eliminar a la Emperatriz Infantil y a su reino de la Fantasía. ¿Qué mejores símbolos que el espíritu de niño, la nada que atosiga, el no saber qué hacer que acomete a cualquier escritor, a cualquier inventor, a cualquier lector? Y qué realidad tan avasallante la que se manifiesta cuando Bastián, el niño protagonista, se adentra en la librería, intenta penetrar el mundo del conocimiento:

Ante él tenía una habitación larga y estrecha, que se perdía en el fondo en penumbra. En las paredes había estantes que llegaban hasta el techo, abarrotados de libros de todo tipo y tamaño. En el suelo se apilaban montones de mamotretos y en algunas mesitas había montañas de libros más pequeños, encuadernados en cuero, cuyos cantos brillaban como el oro. Detrás de una pared de libros tan alta como un hombre, que se alzaba al otro extremo de la habitación, se veía el resplandor de una lámpara (Ende, 1995, p. 7).

Al escribir, atrapo lo que estoy pensando, lo encadeno y lo pongo a disposición de los demás; lo mismo ocurre cuando investigo. En este caso, selecciono, elijo con la seguridad de que mi elección supone como siempre una negación de aquello que no he elegido, y cuando leo, me evaporo, me convierto en el carcelero de los pensamientos y planteamientos de otros y creo. Bien lo decía Borges: no me jacto de lo que he escrito sino de lo que he leído¹⁸.

Bien puedo decir que la lectura constituye un presente que lee un pasado y algunas veces proyecta un futuro. La escritura, por el contrario, es un futuro que se hace presente y toma el pasado como instrumento. La escritura y la lectura se entrecruzan y toman vida, precisamente en un investigador para el cual no existe estrictamente un antes o un después: el eterno presente del personaje central de *La invención de Morel* se hace más patético que nunca¹⁹. Cuando el investigador introyecta una idea de investigación ya empezó la búsqueda, ya lee y, por supuesto, tiene que empezar a escribir, a proyectar, no es por azar que su primer ejercicio sea una propuesta, una hipótesis, un planteamiento, un proyecto. El pasado, el presente y el futuro se le vienen encima, lo atosigan, lo obligan a plasmar un pensamiento, una idea. Este proceso es connatural tanto para

18 En su maravilloso poema "Un lector", Borges combina la concepción de lectura y de escritura, entrecruzando estos dos mundos, iniciando con los versos que le dan la característica central: "Que otros se jacten de las páginas que han escrito; / a mí me enorgullecen las que he leído", concluyendo magistralmente con el papel del poeta, del investigador: "la tarea que emprendo es ilimitada / y ha de acompañarme hasta el fin, / no menos misteriosa que el universo / y que yo, el aprendiz". Recuperado el 9 de mayo de 2007 desde www.somoslatinoamerica.net/lautores/borges.htm

19 Adolfo Bioy Casares narra en esta obra la historia de un fugitivo que llega a una isla desierta, en la cual todos sus habitantes son figuras virtuales eternas, en un presente infinito.

el que investiga como para el escritor desprevenido. De alguna manera, ambos tienen que leer una bibliografía, una realidad, un contexto o una ensoñación, aun en la llamada escritura automática confluye el saber acumulado, ya sea afectivo o cognitivo. Se escribe para no olvidar, para no dejar pasar las ideas volátiles que circundan la búsqueda. ¿Cuántas veces no hemos tenido una idea novedosa que no se anota y que nunca regresa?, ¿cuántos versos quedaron a flor de piel en las madrugadas o en las noches de insomnio?, ¿cuántos experimentos y posibles planteamientos científicos murieron al cerrar los ojos y no anotar los indicativos que hubieran soltado el desarrollo? Tenían razón los poetas cuando hablaban de la musa, de la inspiración, del toque mágico que llegaba con la misma facilidad de huida. ¿Cuántos mundos y seres poblaron el universo de la lectura? ¿Cuántos mundos novedosos recorrieron el estudio y escaparon al no ser plasmados en un escrito? Estos interrogantes lo comprenden y lo lamentan muy bien todos los que de una y mil maneras se acercan a la lectura, a la escritura, a la investigación.

Es común ver en las entrevistas y estudios que se hacen a los escritores e investigadores el tópico manido: “yo escribo para mí, mis vivencias, mis querencias, mis posibilidades de indagación sobre éste o aquel tema técnico o científico”. El paso del tiempo nos da la razón de que la afirmación no es cierta, que ella constituye una costumbre o quizás una modestia, probablemente una forma más de manifestar la necesidad de ser leído, escuchado por otros. Si la escritura fuera tan privada como se pretende decir, no sería conocida, nadie tendría acceso a la misma, salvo un accidente, el azar o una serendipia²⁰.

Las pasiones humanas son un misterio, y a los niños les pasa lo mismo que a los mayores. Los que se dejan llevar por ellas no pueden explicárselas, y los que no las han vivido no pueden comprenderlas. Hay hombres que se juegan la vida para subir a una montaña. Nadie, ni

20 La *serendipia* es un término hermoso que designa los descubrimientos por “azar intencionado”, es decir, por un accidente que es fruto de un camino investigativo, de un proceso que persigue un propósito e inopinadamente se encuentra con otro...

siquiera ellos, puede explicar realmente por qué. Otros se arruinan para conquistar el corazón de una persona que no quiere saber nada de ellos. Otros se destruyen a sí mismos por no saber resistir los placeres de la mesa... o de la botella. Algunos pierden cuanto tienen para ganar en un juego de azar, o lo sacrifican todo a una idea fija que jamás podrá realizarse... (Ende, 1995, p. 12).

El literato y catedrático puertorriqueño Luis López Nieves, recordando en uno de sus ensayos: *Extractos de entrevistas* (al escritor Adolfo Bioy Casares), muestra algunos conceptos del creador argentino sobre la escritura:

Me atrevo a dar el consejo de escribir porque es agregar un cuarto a la casa de la vida. Está la vida y está pensar sobre la vida, que es otra manera de recorrerla intensamente. Escribir es un intento de pensar con precisión. Lo que me mueve a escribir es el placer de las historias. Es algo que va más allá de la técnica, es algo que tenemos en común con los muchachos que entraban en los cafés de El Cairo y contaban historias que hoy llamamos Las Mil y Una Noches. El consejo a alguien que empieza a escribir es que lean mucho, que traten de leer buenos libros, que no se crean infalibles... Escribir se parece a cocinar. Poner los ingredientes en la cantidad suficiente. Hay tanta gente que escribe para lucirse. Yo empecé así y fracasé hasta el día que olvidé todas esas pretensiones. Cuando escriban no olviden que todo libro es una máquina compuesta de papel impreso y de un lector.

La escritura es para describir en el tiempo y la pintura en el espacio. En los procesos de escribir y corregir se ordena el pensamiento (López, 2007).

Entre los diversos autores que se pueden encontrar y que reúnen las características de ser inventores, lectores y escritores, se encuentra Bloom²¹ (2000), un controvertido crítico, elogiado por algunos y vituperado por

21 Harold Bloom, profesor de la Universidad de Yale y de la Universidad de Nueva York, deja entrever en sus obras que la lectura nos hace escritores e inventores y que se debe conocer un cúmulo de fuentes que brindan la posibilidad de la creación y, por supuesto, del disfrute. Miembro de la American Academy of Arts and Letters, cuenta entre sus distinciones con el McArthur Prize Fellow (1985), el Premio Alfonso Reyes de México y el Premio Internacional de Catalunya (2002), concedido por la Generalitat de Catalunya. Autor de más de veinticinco libros, entre los que se pueden contar *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes, de todas las edades*, *El canon occidental*. *Las escuelas y los libros de todas las épocas* y *Cómo leer y por qué*.

otros. En su prólogo al libro *Cómo leer y por qué*²², nos invita a tomar uno de sus principios de lectura: “Para leer bien hay que ser un inventor”, y cita a Emerson, a Shakespeare y a Borges, con el ánimo de reafirmar que, “con frecuencia, aunque no siempre sabiéndolo, leemos en busca de una mente más original que la nuestra” (p. 18). Esta afirmación podría despertar partidarios y opositores de la misma. Lo importante es que el autor hace una relación directa con las fuentes y el saber leer, lo que a su vez es un buen principio que nos sirve para los investigadores y para la investigación y que nos lleva a su esencia misma: buscar y saber buscar.

Desde otro ángulo, una serie de discursos, textos, investigaciones y reflexiones recopiladas bajo el título mágico de *El susurro del lenguaje*, recogen hoy más que nunca la relación indisoluble entre la lectura, la escritura y la investigación, desde el pensamiento de Roland Barthes²³. No podía escaparme de este encantamiento y tenía que traerlo a colación. En especial, me parece que la palabra que define con mayor precisión y, a su vez, con mayor ambigüedad esa unión es el deseo, un término que sale a cada paso de la mano del escritor francés. En uno de sus ensayos, “Sobre la lectura”, Barthes (1987) reitera los cuestionamientos que acompañan al hombre desde la invención y la consecuente progresión de la escritura: “¿Qué es leer? ¿Cómo leer? ¿Para qué leer?” (p. 39), inquietantes interrogantes que también, en parte, hemos tratado de responder a lo largo de estas líneas. El maestro agrega que, si bien no existe una doctrina de

22 Con este libro, Bloom pretende acercar al lector al placer de la lectura y, aunque regresa a la incómoda posición dogmática que trabaja en *El canon occidental*. *Las escuelas y los libros de todas las épocas*, logra apartarse de la misma y muestra que la revisión detenida de un texto, su degustación, aunque sea solitaria, prevé unas circunstancias y un universo al que todos pueden acceder. Naturalmente que el acto de leer es un placer difícil, que implica un esfuerzo y conlleva una compenetración, los cuales suponen de una y mil maneras que el descubrimiento, la búsqueda de la verdad, lo posible y lo imposible “es realmente cercano y puede utilizarse para sopesar y reflexionar”. La última afirmación del prólogo es contundente e invita, no sólo a leer sino a investigar y, por supuesto, a escribir: “Los exhorto a descubrir [...] a leer profundamente, no para creer, no para contradecir, sino para aprender a participar de esa naturaleza única que escribe y lee”.

23 Roland Barthes (1915-1980, Francia) es considerado como uno de los más grandes pensadores del siglo XX. Él mismo se valoraba como un lector y precisamente la vida lo llevó a ese cargo en las universidades de Bucarest y Alejandría. Fue profesor de semiótica. Trajinó como investigador en Lexicología y Sociología en el Centro Nacional de Investigación Científica de París. Sus estudios abordaron siempre la reflexión sobre la lectura y la escritura, lo cual no escatimó la crítica de arte, música y cine. Vale destacar entre sus obras el *Grado cero de la escritura* y *El placer del texto*, entre otras.

la lectura, probablemente existirá una suma de temores, “un destello de ideas, de deseos, de goces, de opresiones” (p. 40). Su ensayo va más allá y nos regala, en primer lugar, la concepción de pertinencia, tomada de la lingüística y aplicada bellamente a la posibilidad de leer, acto que supone una saturación de complementos: “se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas” (p. 41) hasta el infinito. En esta operación, el objeto se escapa, se diluye y los niveles de acceso al mismo se deslizan. Aquí no se puede hablar de técnicas ni mucho menos de unos grados o reglas que conduzcan al saber leer.

Al desembocar en ese algo que conduce a la lectura, Barthes manifiesta que ello se denomina el deseo (o el asco). No hay escape, el lector tiene necesidad de la lectura, esta se da en el interior de una estructura, no la puede desbordar, tiene necesidad de ella, pero al leerla, accede a la misma y, por supuesto, la pervierte: “sería un suplemento interior de perversión” (p. 42). Al trasladarnos a la escritura, en otro de sus ensayos, “El estilo y su imagen”, Barthes (1987) retoma los tratados clásicos sobre el fondo y la forma, ligando el primero a la *inventio*, o “búsqueda de lo que podría decirse sobre un tema” (p. 150), unido a la manera, las figuras, los colores, los matices, el vestido del que se revestía el fondo:

Una relación ajustada entre el fondo (la verdad) y la forma (la apariencia), entre el mensaje (como contenido) y su médium (el estilo), y de que entre estos dos términos concéntricos (ya que el uno estaba dentro del otro) hubiera una garantía (p. 150).

Exactamente en este punto del discurso surge la pregunta clave: ¿puede la forma vestir al fondo o debe someterse a él? Después de diversos planteamientos, Barthes (1987) sólo podría responder al cuestionamiento con una hermosa metáfora referente al estilo o a la manera de escribir que se asemeja, en sus palabras, a una cebolla, cuya organización requiere de capas o pieles, niveles o sistemas, que en su conjunto forman el cuerpo. Más allá de tener un centro o un núcleo, más allá de enfrascarse en un corazón, la cebolla es una totalidad, la escritura es una totalidad, un cuerpo

que guarda todos los secretos del discurso, que puede ser despedazado, pero que debe ser considerado en su conjunto: “Cuyo volumen no conlleva finalmente ningún corazón, ningún hueso, ningún secreto, ningún principio irreductible, sino la misma infinitud de sus envolturas, que no envuelven otra cosa que el mismo conjunto de sus superficies” (p. 159).

Una vez plasmado el escrito, este requiere ser divulgado, socializado, puesto en común. La publicación de un escrito supone que este sea escrito y leído, leído y escrito, en una dialéctica permanente, dialéctica que, a su vez, conlleva en uno de sus vértices lo investigado. La investigación tiene la funcionalidad de ser publicada so pena de morir, lo cual implica que el texto sea escrito y leído. En el discurso sobre *Los jóvenes investigadores* llama la atención la concepción de Barthes (1987), en este aspecto:

La investigación se lleva a cabo para publicarse después, pero rara vez lo consigue, y más en sus comienzos, que no son forzosamente menos importantes que sus finales: el éxito de una investigación –sobre todo si es textual– no depende de su “resultado”, noción falaz, sino de la naturaleza reflexiva de su enunciación; en cualquier instante de su proceso, una investigación puede hacer volver el lenguaje sobre sí mismo y lograr así que ceda la mala fe del sabio: en una palabra puede desplazar al autor y al lector (pp. 105-106).

Esta cita extraída así conlleva una verdad inobjetable; el resultado de la investigación, de la escritura y de la lectura van más allá de sus autores, de sus lectores, de los investigadores. En cualquiera de estos tres procesos se renueva, se construye, se alimentan fantasías, se destruyen mitos, se avanza en el progreso científico, se reflexiona filosóficamente, se vive estéticamente, se camina cotidianamente. No hay escape. De todas maneras, los ejemplos sobre el anonimato en el que van cayendo los inventores, los escritores y, sobre todo, los lectores son abrumadores. El mundo recuerda los diagramas de Feynman antes que a Feynman, la teoría de la relatividad antes que a Einstein, la incertidumbre y sus vericuetos antes que a Heisenberg, el *Moisés* antes que las discusiones de Miguel Ángel con el Papa Julio II, el inolvidable jinete azul de Kandisky antes que su

vida azarosa... Yo recuerdo con mayor precisión los avatares de la *Iliada* o de la *Odisea* que a Homero, el viaje de Dante en *La Divina Comedia* que a Dante, Macondo antes que a García Márquez o el “báculo indeciso con el que Borges explora la penumbra hueca” en su terrible *Poema de los dones*, antes que a Borges y su ceguera.

Existe una cita muy manida, pero no por ello menos impactante, sobre la importancia del libro y, en particular, del asombro que causa en los lectores la suma de letras e ideas que inquietan al ser humano, que le producen placer, que son un marco de referencia para inventar y reinventar:

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación (Borges, 1995, p. 13).

Aquel interrogante que siempre me ha rondado, unas veces manifiesto por los que están cerca de mí y otras, desde mi más profundo interior (¿usted para qué lee?), podría responderse de múltiples formas y siempre quedaría un vacío. Hace unos años al tratar de responder la pregunta, escribí un artículo (Parra, 1994) en el cual, evocando a Borges, pude plasmar la cita anterior que se refiere a una concepción sagrada del texto, de la lectura, como elementos que unen al hombre con el mundo. Desde la más tierna edad, cuando el bebé lee la sonrisa de su madre hasta cuando se leen las páginas inmortales de los escritores que se han ido del mundo material, todo confluye en la lectura, la investigación y la escritura. La curiosidad infantil que deambula por los castillos de ogros, duendes y hadas posiblemente da paso al caballero andante y a las locuras que, bella e ingenuamente, acompañan al escudero eterno o se quedan en la inmensa soledad de un pueblo macondiano que no sólo significa el mundo que pasó, sino el presente y el porvenir. Algunos lectores se enredarán en el embrujo de la luz y del sonido, de la televisión y otros más leerán las imá-

genes de las autopistas informativas. Los lectores y escritores que buscan la verdad en lo preciso, en lo exacto, caminarán de la mano de Kepler, Eddington, Feynman, Hoffmann y su séquito; otros mirarán el horizonte de Miguel Ángel, Kandisky, Wagner y sus acompañantes, visualizando la multitud de mensajes de un lenguaje de infinitas posibilidades; unos más quedarán enredados en la cosecha, en la fábrica o en la calle, penetrando e investigando la vida en el diario transcurrir. Todos leyendo y escribiendo, buscando la verdad, persiguiendo otros mundos y otros sueños. Si Borges lo manifiesta, recordando tantas lecturas: “Un libro no debe requerir un esfuerzo, la felicidad no debe requerir un esfuerzo” (Borges, 1995); no podemos ser inferiores a su planteamiento y al contrario, siguiendo su símil que hace extensivo el libro a la memoria y a la imaginación, nosotros podemos y debemos hacer extensivo el tratamiento a la lectura, a la escritura y a la investigación, concluyendo que estos actos los hacemos, consciente o inconscientemente, para ser ordenados o simplemente para ser felices.

Referencias

- Alighieri, D. (1971). *La Divina Comedia*. Barcelona, España: Zeus.
- Amor, Á., González, M. Á. y Campos, A. (2007). *Mnemotecnia de la palabra clave: efectividad en el aprendizaje*. Recuperado el 7 de noviembre de 2007 de www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c71.htm
- Anónimo. (1978). *El libro de las mil noches y una noche*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.
- Asimov, I. (1973). “Lo bien que se lo pasaban”. En *Nueva Dimensión*. Barcelona, España: Dronte.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ben-Dov, Y. (1999). *Invitación a la física*. Barcelona, España: Andrés Bello.
- Bioy Casares, A. (2006). *Borges*. Buenos Aires, Argentina: Destino.

- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Borges, J. L. (1980). *Siete Noches*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. L. (1993). *El hacedor*. Madrid: Alianza.
- Borges, J. L. (1997). *Borges oral*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Borges, J. L. (1999). *Atlas*. Barcelona, España: Lumen.
- Calaprice, A. (2003). *Querido profesor Einstein*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carroll, L. (1992). *Alicia en el país de las maravillas*. México: Porrúa.
- De Saint-Exupéry, A. (1970). *El Principito* (26ª edición). México: Fernández Editores.
- Ende, M. (1995). *La historia interminable*. Bogotá, Colombia: Santillana.
- Gaignebet, C. (1984). *El Carnaval. Ensayos de mitología popular*. Barcelona, España: Alta Fulla.
- Kaku, M. (2004). *El Universo de Einstein*. Barcelona, España: Antoni Bosch.
- López Nieves, L. (2007). *Extractos de entrevistas. Adolfo Bioy Casares*. Recuperado el 11 de mayo de 2007 desde <http://www.ciudadseva.com/textos/teoría/opin/bioy1.htm>
- Murison-Bowie, S. (2001). "Formas y funciones del contenido digital en la educación". En *La visión de los líderes en la era digital*. México: Pearson.
- Nalebuff, B. J. y Brandenburger, A. M. (2005). *Competencia*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Neyret, J. P. (2007). *Polvo enamorado. Quevedo y el barroco español en la poética de Joaquín Sabina*. Recuperado el 30 de abril de 2007 desde <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/polvoen.html>
- Parra Rozo, O. (1994). ...¿Y para qué leer? En *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 61, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 45-48.

- Parra Rozo, O. (2007a). *Cerebro, ensoñación y pensamiento complejo*. Recuperado el 11 de mayo de 2007 desde <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/enfermeria/2005416/index.html>
- Parra Rozo, O. (2007b). *Lo trascendente en la literatura infantil. Una visión crítica de la narrativa de Jairo Aníbal Niño*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Paz, O. (1992). *Al paso*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Rubia, F. J. (2003). *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona, España: Crítica.
- Rubiano Vargas, R. (1991). *Alquimia de escritor*. Bogotá, Colombia: Intermedio.
- Sagan, C. (1985). *La conexión cósmica*. Barcelona, España: Orbis.
- Stallman, R. M. (2006). Software libre. En *Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Wagensberg, J. (1996). *Proceso al azar* (2ª ed.). Barcelona, España: Tusquets.
- Yunis Turbay, E. (2006). *La búsqueda de la inmortalidad*. Bogotá, Colombia: Bruna.

Educación en tiempos difíciles*

Olga Concepción Bonetti**

Es posible señalar al siglo XX como el siglo de las grandes contradicciones: el sorprendente desarrollo científico y tecnológico, la explotación de la energía atómica, la exploración del espacio y la maravilla de las comunicaciones instantáneas en todo el mundo contrasta con los escenarios de dos guerras mundiales desgarradoras y devastadoras, con millones de seres humanos desaparecidos y derechos humanos vilmente pisoteados; nunca antes se había manifestado en forma tan exponencial la brecha entre ricos y pobres. En otras palabras, un siglo de grandes cambios y crisis sin precedentes en todos los ámbitos: político, social, económico y cultural. Todos los vértices afectados. El impacto de estos cambios en la sociedad y en el ámbito educativo ha sido de una magnitud tal que todavía hoy, ya transitando el inicio del siglo XXI, se sienten sus efectos y consecuencias.

* Este artículo retoma algunas reflexiones ya vertidas por la autora en otra publicación suya titulada "La educación en este momento crucial". En E. Bambozzi y P. Baquero Lazcano (Eds.). *Jacques Maritain: Homenaje*. 2004. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba - EDUCC.

** Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa. Profesora de Inglés. Docente titular en la carrera de Profesorado Universitario y docente adjunta en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Correo electrónico: olgabonetti@hotmail.com

En el año 1943 —también en un contexto singular y crítico—, se publica la obra *La Educación en este momento crucial* de Jacques Maritain, en la que el autor explicita sus preocupaciones por esa época particular y especialmente por los problemas educativos que estaban emergiendo. El libro —fruto de cuatro conferencias dictadas por el autor en la Universidad de Yale (Estados Unidos)— fue concebido como una contribución al esfuerzo de educadores de ese país que compartían la inquietud por la elaboración de un modelo de educación integral; modelo que destaca la necesidad de rescatar al ser humano a través de un nuevo humanismo capaz de atender a los graves problemas que se presentaban, por entonces, en la sociedad y en el sistema educativo.

Más de medio siglo ha transcurrido y, sin embargo, cabe señalar que pese a los profundos cambios que se dieron en la sociedad y en el sistema educativo a nivel mundial, regional y local, los “errores” enunciados y los “caminos” que Maritain propone no han perdido vigencia. Por el contrario, a través de su análisis, sorprende la actualidad de la temática y sus afirmaciones que describen con notable claridad conceptual esos errores que hoy todavía perduran.

En el primer capítulo —titulado “Los Fines de la Educación”—, el autor analiza los siete errores básicos que sistemáticamente se cometen en la educación. El objetivo es revisar esta temática que merece, una vez más, ser atendida y que permite reflexionar sobre la educación en las conflictivas instancias del presente.

Los siete errores básicos en educación

En la introducción, Maritain sostiene que el niño es antes que nada “un hijo del hombre”, es decir, antes de ser un niño de tal o cual país, un niño del siglo XX o XXI es un hombre, pero necesita de la educación para “llegar a ser un hombre” de una determinada nación, de un determinado medio social e histórico. Pero no es sencillo en esos días (ni en estos)

llegar “a ser un hombre”. Por eso, Maritain (1966) afirma: “La primera finalidad de la educación es formar al hombre, o más bien guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser un hombre” (p. 11).

El autor establece algunas características distintivas del hombre, las cuales resume así:

- ◆ No es sólo un animal de la naturaleza;
- ◆ es un animal de cultura, por ello, necesita del desenvolvimiento de la sociedad y de la civilización;
- ◆ es un animal histórico, por ello, pueden distinguirse múltiples tipos culturales o ético-históricos;
- ◆ está dotado de un poder de conocer que es ilimitado y que, no obstante, debe avanzar paso a paso;
- ◆ puede “progresar” en su vida específica —ya sea intelectual o moralmente— gracias a la ayuda de las distintas generaciones pasadas que han acumulado y conservado experiencias y hacen posible la transmisión de los conocimientos adquiridos, y
- ◆ busca su libertad, pero necesita de una disciplina y tradición que lo “fortalezcan” en esa búsqueda.

He aquí la clave de la cual parte Maritain para analizar lo que él considera como los *siete ‘errores’ básicos* que entorpecen a la educación y a los fines que ella misma se propone:

El *primer error es el olvido o ignorancia de los fines*, pues denuncia una “supremacía de los medios sobre el fin, y una ausencia de toda finalidad concreta y de toda eficacia real” (Maritain, 1966, p. 13). Es importante enfatizar que lo que aquí se afirma no ha perdido vigencia; es más, se ha agudizado notablemente, pues a veces estamos tan obsesionados con mejorar tal o cual método, que nos olvidamos de hacer que ellos sirvan al

fin último: “ayudar al niño y conducirlo hacia el perfeccionamiento humano”. Un método correcto, la planificación de técnicas de trabajo adecuadas y motivadoras en el aula, una evaluación como parte del proceso, son aspectos sumamente importantes, en tanto “conjunto de medios” que nos permiten trabajar en pos de una mejor calidad educativa, pero pueden fracasar rotundamente si perdemos de vista los fines.

El *segundo error* mantiene estrecha relación con el anterior y supone *desconocer la naturaleza del fin y las falsas o incompletas ideas respecto de ella*. Por eso, Maritain (1966) nos señala:

La educación no puede escapar a los problemas y a las dificultades de la filosofía, porque por su propia naturaleza supone una filosofía del hombre, y ya desde el primer momento se ve obligada a responder a la pregunta la cuestión: ¿qué es el hombre? que la esfinge de la filosofía plantea (p. 14).

Maritain aboga por una idea cristiana del hombre, definiéndolo como un animal dotado de razón, un individuo libre y en relación con Dios, que obedece voluntariamente su Ley y que —si bien es una criatura pecadora— tiende a buscar la vida divina, la libertad de la gracia y la suprema perfección que es el amor. Así, responder la pregunta sobre qué es el hombre no es sólo preocuparnos por lo que se observa y surge de ese hombre —sólo lo verificable—, sino que debe servir para cuestionarnos la idea del hombre como “ser”, su esencia misma.

Los procesos de reforma educativa, producidos en las últimas décadas en casi toda América Latina, y las nuevas leyes que se sancionaron para implementarlos, dieron lugar a cambios radicales en los sistemas educativos, pero faltó quizás un debate profundo sobre cuestiones antropológico-filosóficas. Se priorizaron las demandas de una sociedad urgida a dar respuestas —entre otras cosas— al enorme desarrollo científico y técnico que la avasalla y la llena de incertidumbre, partiendo de una idea de hombre fragmentada. Señalamos este error como una de las tantas

causas de los fracasos que esas reformas significaron en muchos países y, por ello, enfatizamos que el tratamiento de los fines de la educación debe tener en cuenta la totalidad de las dimensiones de la naturaleza humana.

En cuanto al *tercer error*, Maritain denuncia al *pragmatismo* que lleva a *perder de vista al sujeto y hace que se insista sólo en la acción y en el conocimiento como instrumento*. Una de las notas distintivas del siglo XX han sido los cambios en lo que se refiere a la concepción del conocimiento, su especialización creciente en el contexto de una sociedad global orientada a la búsqueda del progreso material y económico. La naturaleza del conocimiento se caracteriza por no permanecer intacta ante las transformaciones generales, especialmente las tecnológicas.

En una sociedad donde el conocimiento no es concebido como un fin en sí mismo sino que es producido para ser “vendido” y se transforma en una “mercancía informacional”¹, cobra fuerza recordar a Maritain cuando sostiene que el conocimiento verdadero es aquel que lleva al hombre a la plenitud, lo conduce a conocer la verdadera naturaleza de las cosas, a la sabiduría que hace posible la compenetración de los sentidos y le permite caminar en pos del bien y de la justicia.

El *cuarto error* está estrechamente vinculado al anterior y lo constituye *esa idea de poner a la sociología como única regla de la educación y pensar que el gran fin de la misma es “adaptar al futuro ciudadano a la vida social”*:

En palabras del autor, primero debemos “hacer y preparar al hombre” y luego podremos preparar un “buen ciudadano”. Si bien es cierto que hoy hablamos de la absoluta imbricación de lo entendido como “individual” y “social”, no se puede desconocer el aporte de este autor al respecto. Por ejemplo, las discusiones estériles que en las últimas décadas ocuparon la atención de muchos autores en argumentar y contra-argumentar si la escuela debe “preparar para el trabajo” o “formar al futuro ciudadano” o ambas a la vez, sólo han

1 Para una ampliación, véase Lyotard, J. F. (1993). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Planeta.

corroborado una vez más, la vigencia de Maritain cuando señalaba que el fin último debe ser la formación integral y permanente del hombre. Al respecto, después de casi medio siglo, un destacado especialista e investigador argentino, coincide con aquellas afirmaciones cuando sostiene: “Actualmente, el mundo del trabajo empieza a demandar las mismas competencias que el desempeño del ciudadano (...) se pide una personalidad integral, solidaria, creativa, capaz de resolver problemas, es decir todas las características que los educadores siempre reclamaron, pero ahora como requerimiento del mercado del trabajo. Se demanda un **desarrollo integral...**” (Tedesco, 1997, p. 5. El resaltado es mío).

Este análisis permite concluir que estas premisas no se oponen, sino que ambas se complementan.

El *quinto error* es el caer con frecuencia en el *intelectualismo*. Maritain (1966) distingue dos formas de intelectualismo: un intelectualismo en el que el énfasis está puesto en lograr “la habilidad dialéctica o retórica” (pedagogía clásica) y un intelectualismo que coloca el acento no en los valores universales sino en “las funciones prácticas y obreras de la inteligencia”, es decir, se impone la perfección en la “especialización científica y técnica”.

Desde distintos ámbitos académicos se ha proclamado un culto hacia la necesidad de una *especialización*, sin advertir que se relegaba a segundo plano el objetivo de formar *integralmente* al hombre. Como ya señalé, en un mundo donde los conocimientos están sujetos a cambios rápidos y permanentes, donde la incertidumbre que ellos producen se agiganta día a día, se torna imperioso educar a un hombre capaz de afrontar la complejidad de su entorno, capaz de abordar con flexibilidad suficiente los distintos escenarios que se le presentan desde el marco histórico, político, económico y socio-cultural.

Maritain (1966) resume en forma contundente su análisis sobre el tema de la especialización en una breve frase cuando afirma: “El culto de la especialización deshumaniza la vida humana” (p. 31).

Desde aquella época en que Maritain lo denuncia como un grave error en el ámbito educativo, muchos especialistas se han hecho eco de sus palabras. No hace mucho tiempo atrás, en 1999, Edgar Morin —destacado filósofo francés— volvía sobre el tema subrayando la necesidad de una educación que intentara superar las “antinomias provocadas por el progreso en los conocimientos especializados”, puesto que una de las consecuencias más negativas era comprobar que las mentes formadas por las disciplinas “especializadas” perdían su capacidad para “contextualizar” los saberes e “integrarlos” en sus conjuntos naturales. Así, el debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno se responsabiliza por su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (se pierde la noción de vínculo con el otro). Coincido nuevamente con Maritain en que enfatizar en forma desmedida la importancia de la especialización sólo conduce a la deshumanización, lo que destaca una vez más la vigencia de sus afirmaciones.

En el *sexto error*, se hace referencia al *voluntarismo* y Maritain (1966) advierte del peligro que significa *subordinar la inteligencia a la voluntad*, hasta el punto de convertirla en su esclava. Tal subordinación se ha observado, por ejemplo, en pueblos bajo el poder del nazismo en los que sólo importaba el “adiestrar” la voluntad de los jóvenes alumnos que deberían responder “fielmente” a los principios del Estado sin cuestionarse por la “verdad” que estos encerraban.

Pero Maritain (1966) señala, además, otra forma de voluntarismo que no se encuentra precisamente en la educación de los gobiernos totalitaristas, sino en países democráticos que pretenden imponer “un voluntarismo pedagógico”, de manera que se pueda contrarrestar el excesivo

intelectualismo, especialmente al que hacíamos referencia anteriormente y en el cual sólo importaba la “educación de la especialización”. Esta forma de voluntarismo tampoco es positiva. El autor clarifica la idea cuando expresa:

Clavad a martillazos todos los clavos pedagógicos que queráis en la suela del zapato; no por eso será éste más cómodo. Los métodos que convierten la escuela en hospital donde enderezar y vitalizar las voluntades, o donde sugerir un comportamiento altruista o infundir una buena conciencia cívica, pueden estar muy bien concebidos y ser psicológicamente perfectos; mas no por eso dejan de ser la mayor parte de las veces de una ineficacia desconcertante (p. 34).

Concluiré diciendo que ambas, la inteligencia y la voluntad, son importantes en la formación de un sujeto. El riesgo radica en poner demasiado énfasis en uno o en otro aspecto.

Por último, el *séptimo error* es el pensar que *todo puede ser aprendido* en el proceso de escolarización. En otras palabras, es un grave error pensar que el alumno “aprenderá todo” y que al finalizar sus estudios secundarios y/o universitarios será un hombre “totalmente formado”. Al respecto, Maritain afirma:

Ninguna ilusión sería más fatal que querer concentrar en el microcosmo de la educación escolar el proceso total de la formación del ser humano, como si el sistema de las escuelas y universidades fuera una gran fundición por cuya puerta de entrada penetrara el niño como una materia prima que modelar, saliendo adolescente, en la esplendidez de sus veinte años, hecho un hombre acabado de manufacturar. Nuestra educación continúa hasta la muerte... (pp. 38-39).

La explosión de conocimientos, provocada en gran parte por la asombrosa expansión de la información, la comunicación y la tecnología, han impactado de modo especial la vida de los hombres, especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Ander-Egg (1998) sostiene:

Entre 1900 y 1985, los conocimientos en el campo de las ciencias duras (física, química, biología) se multiplicaron por dos cada década; desde 1985 a 1998, este tiempo se ha acortado. Nos enfrentamos, pues, al hecho de una rápida obsolescencia de los conocimientos (p. 73).

Precisamente, el reconocimiento de esta afirmación conduce a coincidir una vez más con Maritain y señalar la importancia vital de concebir una educación en la que “no se enseña todo”, pero facilita al alumno las herramientas para “aprender a aprender” en un mundo cambiante y, por ende, complejo e incierto; en otras palabras, no se debe olvidar que la educación debe ir mucho más allá del simple “saber-saber” o “saber-hacer”, sino que debe también, en todo momento, desarrollar en el hombre el “saber-ser-más-persona”.

Algunas reflexiones finales

A lo largo del análisis de cada uno de los errores en los que incurre la educación, se fue confirmando una y otra vez la total y absoluta vigencia del pensamiento de Jacques Maritain.

Actualmente estamos inmersos en una crisis sin precedentes en todos los ámbitos (político, económico y socio-cultural), que impacta de manera significativa nuestra escuela. De ahí también la vigencia del título mismo de esta obra genial: *La educación en este momento crucial*. Es cierto, vivimos un momento crucial en el que la incertidumbre reina y el saber es cuestionado. La crisis es profunda y en todos los niveles. Quizá uno de los rasgos que más llama la atención es la crisis de la razón, puesto que las guerras, las crecientes discriminaciones en ricos y pobres, la concentración de la riqueza en manos de unos pocos, entre otros, instalan en la sociedad el sentimiento de desencanto y rechazo de todo lo que afirmaba el imperio de una razón humana universal y objetiva. Hoy no hay verdades absolutas, sólo hay diferentes razones que sostienen intereses distintos y a veces contradictorios entre sí. La razón es plural, parcial y subjetiva.

Cobra importancia lo fragmentado, lo particular sobre lo colectivo; vale el presente y muchas veces se desconoce el pasado.

Todo este contexto de crisis incide en la educación de una forma tal que, con frecuencia, las instituciones escolares y la comunidad educativa (docentes-alumnos-padres) han admitido su incertidumbre y su escasa capacidad de respuesta. Es que se cometen una y otra vez los errores que denuncia Maritain, especialmente aquel que hace referencia al “olvido de los fines” en la educación. Cuando no se tiene claro a dónde nos dirigimos en educación, es cuando aparecen los demás errores que señala el autor. Tratar de evitarlos requiere tener muy presentes los fines que se persiguen y ello implica responder ¿qué es el hombre?, o más precisamente, ¿qué hombre estamos educando? Estas preguntas son fundamentales para dar el puntapié inicial en cualquier sistema educativo.

Si tenemos una acabada idea de lo que aquí proclamamos, podremos prevenir en gran medida los errores que describe Maritain y, entonces, estaremos en condiciones de dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias para comprender y actuar en este momento crucial. Los tiempos de crisis encierran tantas angustias como esperanzas. Sólo el hombre es capaz de desandar el tiempo histórico imprimiéndole sentido a los tiempos actuales, para forjar una nueva sociedad libre donde la tecnociencia, la política, la economía, todo, esté subordinado a la ética, de modo que sea posible mantener una visión *esperanzada* del diálogo entre la razón y el sujeto; donde se puedan volver a “rearmar” aquellos eslabones que comenzaron a romperse en la modernidad: el ser concebido como “Naturaleza-Razón-Libertad”, o dicho de otro modo: naturaleza o razón de ser; razón o conocimiento intelectual; libertad o afectividad, voluntad, querer (Baquero, 1997).

La educación debe rescatar sus objetivos primordiales, aquellos que no pierden vigencia nunca (de ahí, la actualidad de esta obra de Maritain escrita muchas décadas atrás) y que tiene que ver con cada uno de los errores señalados por el autor.

No se trata de desconocer los avances de la tecnología de las comunicaciones, de los efectos de la globalización, en suma, de los cambios que impactan en todas las esferas de la vida y, por ende también, en la educación. Por el contrario, debemos tenerlos muy presentes en nuestros objetivos, porque más allá de los cambios y las transformaciones, hay algo que perdura, y es la función más noble que tiene la educación: “formar personas integralmente”, preparar al hombre para enfrentar la incertidumbre que lo rodea, priorizando en todo momento su desarrollo como persona, enriqueciendo su interioridad, de manera que en estos tiempos difíciles pueda sentirse protagonista y no un mero espectador.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1998). *Educación y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Bambozzi, E. y Baquero, P. (Eds.). (2004). *Jacques Maritain: Homenaje*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba - EDUCC.
- Baquero, P. (1997). Caída y Resurrección del Humanismo. En Sosa de Montyn, Kalinowski y Ferreyra Torres (Eds.). *El humanismo frente al tercer milenio. Actas del Primer Congreso Nacional Humanista*. Córdoba, Argentina: Ediciones Cultura Hispánica.
- Maritain, J. (1966). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, Argentina: Club de Lectores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Lyotard, J. F. (1993). *La condición postmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Tedesco, J. C. (1997). En el debate de las reformas curriculares nadie representa al alumno. *Novedades Educativas*, 9 (77), pp. 9-17.

Espacio educativo latinoamericano*

Enrique Bambozzi**

Introducción: algunas hipótesis

El trabajo pretende leer en clave pedagógica el contexto latinoamericano. Las ideas expresadas se apoyan en la agenda de las últimas investigaciones, en diálogo con reflexiones propias discutidas y analizadas con colegas y alumnos de nuestro país (Argentina) y de Latinoamérica.

Algunas hipótesis orientan el intento de articular, de la manera más ordenada posible, un campo tan complejo como el de la educación y, principalmente, lo que ha acontecido con la educación en el continente latinoamericano, con el fin de esbozar alternativas superadoras.

La primera hipótesis sostiene que sobre la educación se ha ejercido una operación de vaciamiento de su intencionalidad originaria: formar para

* La presente producción del autor constituye una versión revisada y actualizada de *Espacio educativo latinoamericano: Desafíos en la construcción de la integración*, artículo publicado en el No. 10 (Primavera - Verano 2006 - 2007) de *Studia Politicæ*, Revista Científica de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

** Doctor en Ciencias de la Educación (Programa Multinacional OEA - Alemania, con Sede en la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, 1993). Ciclo de Posdoctorado en Ciencias Sociales (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2005). Profesor - Investigador en la Universidad Nacional de Villa María y Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Profesor responsable de seminarios de Pedagogía, Pedagogía Universitaria y Pedagogía Latinoamericana en programas de grado, maestrías y doctorados. Correo electrónico: ebambozzi@fibertel.com.ar, ebambozzi@unvm.edu.ar

el bien común. En esta concepción, la educación como *bien público* se ha procesado y convertido en una *mercancía*.

Así, el conocimiento es *vaciado* de su consecuente responsabilidad social, filiatoria, y deja de ser considerado como un bien formativo que orienta a la integración y al ejercicio de la democracia, para convertirse en un *insumo* responsable (¿cómplice?) de la profundización de los circuitos de fragmentación, exclusión, desigualdad; es decir, la disyuntiva se centra —a nuestro juicio— en la concepción del conocimiento, ya sea como un bien formativo, para el bien de todos, o como un insumo que privilegia a pocos y excluye a la mayoría. El conocimiento, en este caso, deja de conferir responsabilidad social para convertirse en un proveedor de privilegios para pocos.

La primera pregunta es: *¿qué significado adquiere para la universidad proclamar que “estamos en la sociedad del conocimiento”?*

La segunda pregunta es: *¿qué significado adquiere para la universidad tener en las calles latinoamericanas a más de 15 millones de niños, adolescentes y jóvenes analfabetos y, paralelamente, seguir proclamando que “estamos en la sociedad del conocimiento”?*

La segunda hipótesis se refiere a que la búsqueda de soluciones de fondo comienza por inscribir las preguntas, las crisis, en un horizonte mayor del contexto “geográfico-espacial-local” en el que las cosas efectivamente acontecen; es decir, re-contextualizar las preguntas en un escenario mayor para desarrollar la conciencia y el tránsito desde el qué y por qué *me* pasa; al qué y por qué *nos* pasa.

En este sentido, afirmamos que situar la problemática educativa en el horizonte de un espacio latinoamericano facilita la construcción de genealogías comunes y, consecuentemente, de soluciones comunes. A los fines

de desarrollar estos planteos, hemos organizado el trabajo en dos partes: en un primer momento, abordaremos algunos rasgos identitarios del escenario latinoamericano, para atender luego a las tareas de la educación.

Identidad y escenario latinoamericano: algunos rasgos

La noción de *identidad* que asumimos en este trabajo es relacional, es decir, histórica, construida, cambiante; en oposición a una concepción esencialista de la misma. Este posicionamiento significa admitir que existen rasgos que cambian y otros que, por distintos factores, permanecen:

- ◆ **Exclusión y pobreza creciente.** Entendemos por exclusión un fenómeno o construcción histórica discursiva que genera una práctica social de polarización. Estos sectores ubicados en “los polos” ven limitado su acceso a bienes materiales y simbólicos, limitación que atenta contra su condición ciudadana. En este sentido, la problemática de la exclusión está estrechamente vinculada con el tema del trabajo, no como categoría productiva sino pedagógica. La praxis del trabajo genera hábitos formativos que, por ejemplo, en la época del Estado de providencia o benefactor eran parte del capital formativo de cualquier niño al ingresar a la escuela, ya que el trabajo organizaba parte de la *agenda* familiar. En la actualidad, algunas investigaciones dan cuenta de que muchos niños, al ingresar al sistema educativo formal, nunca han visto trabajar a sus padres¹.
- ◆ **Crisis de gobernabilidad** (democracias débiles, crisis de liderazgos). La pérdida de credibilidad de las instituciones, en sentido general (“fenómeno de la des-institucionalización, des-implantación”), trae aparejado el fenómeno de la pérdida de representatividad y legitimidad. Esta crisis no sólo se explica en los niveles macro-políticos

1 Con relación a esta problemática, además de SITEAL e IIPE, se pueden consultar las *Memorias del Tercer Congreso Mundial para el Talento de la Niñez*, 2004, Mendoza, Argentina; y *Espacio para la Infancia*, julio de 2005, Fundación Bernard van Leer (<http://www.bernardvanleer.org>).

de conducción de los gobiernos, sino que se *reproduce ad intra de las instituciones educativas y sociales*. En este sentido, esta problemática se vincula estrechamente con el tema de la *autoridad pedagógica*, ya que el acto de educar se sustenta básicamente en una relación en la que el educando delega (no deposita) una confianza, porque comprende que el otro “tiene un bien formativo” para ofrecer, y para crecer (no olvidemos que, etimológicamente, autoridad proviene de nutrir, hacer crecer, alimentar).

- ◆ **Aumento cuantitativo de cobertura educativa en los niveles básicos** (cantidad vs. calidad). Mientras que los niveles de pobreza se incrementan, los niveles de alfabetización básica en nuestra región también aumentan; es decir, son cada vez más los niños que completan el ciclo de escolaridad obligatorio. Si bien estas medidas son sustantivas a la hora de pensar en la democracia, el incremento cuantitativo o cobertura no siempre está asociado con el de la calidad. Esta tendencia se está *corriendo* hacia el nivel medio del sistema educativo e impactará fuertemente en los próximos años a la educación superior. Una de las consecuencias de esta problemática es la creciente devaluación simbólica de los títulos.
- ◆ **Crisis del Estado benefactor y aumento del tercer sector.** El fin del Estado social se entiende con el corrimiento del Estado de la prestación de sus servicios básicos: educación, salud y justicia. El Estado “terceriza” los servicios básicos con el consecuente crecimiento del sector privado. Este nuevo escenario ha habilitado un espacio propicio para el surgimiento de instituciones sociales (fundaciones, ONG, voluntariado social, etc.) enmarcadas dentro de la denominación de *tercer sector*. Si bien su accionar es altamente positivo, cabría el interrogante acerca de cómo articular el trabajo del tercer sector con las obligaciones que debe prestar el Estado, es decir, cómo ayudar al Estado y no terminar haciendo lo que sería de su responsabilidad. En este sentido, se observa el fenómeno creciente de que instituciones educativas no podrían lograr la consecución de los objetivos de sus

proyectos educativos sin el concurso de estas agencias. Otra consecuencia, en aumento, es la necesidad de los directivos de generar estrategias de negociación con agencias externas a las instituciones para procurar bienes materiales y simbólicos que faciliten la realización de objetivos pedagógicos.

- ◆ **Alfabetización tecnológica inequitativa.** La categoría de *analfabeto*, tradicionalmente asociada a un código moderno de adquisición de la lecto-escritura y ubicada en sectores sociales pobres, ha sido afectada a partir del fenómeno de la globalización. Las nuevas tecnologías de la comunicación introducen nuevos códigos y nuevas formas de aprender. Cabe señalar que este tipo de alfabetización resulta más difícil de afrontar que la alfabetización tradicional, dado el avance y la exigencia de manejo de nuevos códigos.

Educación e integración: algunas tareas

Del mismo modo que en relación con la identidad, defino a la *integración* desde una concepción relacional, es decir, histórica, construida. Cabe aquí compartir algunos desafíos consensuados en las agendas de las investigaciones tendientes a construir procesos de integración:

- ◆ Nuestro escenario es Latinoamérica y nuestro modo de trabajo es en red. Esta reflexión se vincula con el compromiso de desarrollar el valor de la solidaridad en acciones concretas interinstitucionales. El trabajo en red, que representa el paradigma del trabajo cooperativo, supera la todavía muy instalada cultura del trabajo aislado. En este sentido, las tareas de la educación se focalizan en una nueva administración de los recursos a través de proyectos entre instituciones y se generan, de esta manera, nuevos espacios de formación.
- ◆ **Investigación y toma de decisiones.** El conocimiento que se construye en los institutos educativos y su relación con la formulación de las políticas públicas son una muestra representativa del divorcio

y la incomunicación existente en un tema fundamental: cómo se construyen las políticas públicas. Esta idea se vincula con la potencialidad transformadora del conocimiento. En líneas generales, las tomas de decisiones que abonan las políticas públicas desconocen estudios o experiencias realizadas en nuestras instituciones educativas. En este sentido, la Universidad tiene un compromiso fundamental por ser la institución educativa cuya misión se centra en generar conocimiento con responsabilidad social. Así, por ejemplo, existen en América Latina algunas experiencias² que nacieron con el objetivo de “procesar y traducir” el resultado de la investigación educativa en “insumos” para quienes deciden las políticas del sector educación.

- ◆ **Cultura juvenil emergente.** Nuevos códigos de comunicación. Los profesores no conocemos los nuevos códigos de nuestros alumnos y seguimos trabajando con los códigos de la modernidad (homogeneidad u homogeneidad). Distintas investigaciones dan cuenta de una nueva relación entre juventud y sexualidad, juventud-salud y cuidado del cuerpo, juventud y religiosidad, etc. El desconocimiento del “sujeto real” provoca “acciones educativas” que construyen fragmentación. En este sentido, se explican, en parte, las grandes poblaciones de niños, adolescentes y jóvenes que están fuera de los circuitos de educación formal, es decir, poblaciones que tienen la “posibilidad” de acceso al sistema, pero el código “ilustrado-escolar” que circula es tan ajeno y tan inaccesible que se convierte en un dispositivo expulsor³.
- ◆ **Trabajo interdisciplinario.** Debido al abordaje por temas y problemas, se ha puesto de manifiesto la necesidad de un análisis interdisciplinario de la realidad. Esta concepción teórico-metodológica habilita comprensiones profundas que se traducen en campos o áreas de conocimiento que derivan en propuestas, las cuales consideran

2 Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación (REDUC).

3 En este sentido, se puede consultar el Documento de Trabajo del IPE, *Culturas Juveniles y cultura escolar*, de E. Tenti Fanfani: véase www.iipe-buenosaires.org.ar

una lectura no reduccionista de la realidad. En este sentido, es ya un lugar común sostener que la realidad se impone compleja y que el abordaje por cátedras es insuficiente y reduccionista. Cabe aquí señalar la necesidad de conformar nuevos espacios de formación a través de la incorporación de los estudiantes de la educación superior en equipos de investigación en curso.

- ◆ **Diálogo intercultural.** Nociones como *multiculturalidad*, *diálogo interreligioso*, etc., deben ocupar espacios formativos en los diseños curriculares. Las categorías de *soberanía nacional* e *identidad nacional*, por ejemplo, han sido asociadas específicamente a la defensa del territorio como elemento clave. Sin desconocer la necesidad de este componente, en la actualidad, el debate sobre la soberanía, la identidad o la alienación se dirime en la arena de la transmisión simbólica, es decir, en la capacidad que tiene la educación de ejercer una práctica filiatoria, de enraizamiento, de diálogo crítico con la cultura.

Las investigaciones concuerdan en los siguientes desafíos:

- ◆ Los estudios coinciden en la necesidad de priorizar la atención integral de la población infantil pobre y de generalizar la educación preescolar como llave maestra para enfrentar el círculo vicioso de la pobreza. A esta educación inicial deben sumarse los esfuerzos para que, en sus primeros años de vida escolar, los niños en situaciones de marginalidad puedan efectivamente aprender a leer, escribir y resolver problemas. Es preciso también atender la educación de los jóvenes, privilegiando su formación para el ejercicio de la ciudadanía y del trabajo como medio de subsistencia, e incorporando mayores contenidos de ciencia y tecnología en su formación. La mayor atención educativa de la mujer, particularmente de las madres, así como la alfabetización y la educación básica de los padres de esos niños y jóvenes, forman también parte esencial de la agenda pendiente (Rivero, 1999, p. VII).

Conclusión

A lo largo de este ensayo se ha insistido en que concebimos a la educación como formación integral de la persona y que su tarea sustantiva es formar para el bien común. Hemos considerado a la integración y a la identidad como construcciones históricas y, consecuentemente, el papel de la educación en la construcción de sociedades menos fragmentadas. Por último, este desafío lo hemos inscripto en un horizonte mayor, que es el espacio latinoamericano: territorio material y simbólico de posibilidades y transformaciones.

Seguimos creyendo, desde aquí, en la potencialidad transformadora de la educación; en que la educación y la cultura son las dimensiones que nos recuperarán como pueblo y como nación; en que una educación como bien público inscripta en un espacio educativo latinoamericano posibilitará sociedades con menores índices de exclusión y mayor integración.

Para finalizar, no suscribimos los discursos “totalizadores” sobre *la integración latinoamericana*, sino las posibilidades de generar nuevos procesos y circuitos emparentados con lo micro, con la micro-política del poder. Los pobres, los analfabetos, los excluidos tienen nombres y rostros concretos; por tanto, no ingresan en los meta-relatos sino en las micro-políticas.

Referencias

- Bambozzi, E. (2000). *Pedagogía latinoamericana. Teoría y praxis en Paulo Freire*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bambozzi, E. (2003). *Pedagogía latinoamericana*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Federal de Cátedras de Filosofía Latinoamericana, Córdoba, Argentina.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba, Argentina: El Copista.

- Bambozzi, E. (2005). *Las tareas de la educación en el contexto latinoamericano: entre un pensamiento pedagógico latinoamericano y la exterioridad*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Teología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Sede Buenos Aires). Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
- Lander, E. (Ed.). (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempo de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

Educar para la democracia. Algunas contradicciones internas del sistema educativo mexicano*

José Luis Pariente**

Una de las más importantes lecciones que podemos extraer del examen de la vida económica es que el bienestar de una nación, así como su habilidad para competir, están condicionadas por una única y difundida característica cultural: el nivel de confianza inherente a la sociedad.

Me hubiera gustado haber escrito estas palabras; desafortunadamente, debo confesar que no son mías, pero comparto con Fukuyama (1995, p. 25) el aprecio por este hermoso concepto de profundo significado: confianza. Y es que si vamos a hablar de democracia, la primera palabra que siempre me viene a la mente es precisamente *confianza*.

Quizás sea porque su escaso uso no la ha desgastado de manera tan notoria como lo ha hecho con la propia democracia, tanto que incluso José

* El presente trabajo fue presentado como una ponencia del I Foro Internacional de Participación Social, en Cancún, Quintana Roo, el 12 de septiembre de 2002.

** Profesor emérito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. En la actualidad, es Director de la División de Posgrado e Investigación del Centro de Excelencia de la misma universidad. Autor, coautor y editor de catorce libros y más de cincuenta artículos especializados en temas relacionados con estudios organizacionales y educación a distancia. Página web: <http://academia.uat.edu.mx/pariente>. Correo electrónico: jpariente@uat.edu.mx

Figueres, durante su exilio en México, a mediados del siglo pasado, la incluyó formando terna con el socialismo y la libertad, en su ideario político que tituló precisamente “Palabras Gastadas”.

La confianza, como parte esencial de la democracia, implica, antes que nada, confianza en los procesos electorales, en los gobiernos de ellos emanados y en los actores políticos participantes. De otro modo, nos convertiríamos, comparándonos con otros continentes, en “ciudadanías con baja intensidad”, como las denominara Guillermo O'Donnell (1996). Por citar sólo un ejemplo ilustrativo, en la Encuesta del Milenio¹, más del 80% de los europeos consideraban que sus elecciones eran confiables, en tanto que más del 50% de los latinoamericanos creían que sus elecciones no eran libres ni justas.

Y ya que comencé hablando de palabras clave, me gustaría añadir otra: *participación*. Sin participación tampoco hay democracia. Los sistemas rígidos, autoritarios, no participativos son la antítesis de la democracia. Se ha repetido hasta el cansancio que el principal enemigo en los procesos electorales en nuestro país es precisamente el abstencionismo: la no participación. Pero la participación implica ir más allá de las campañas políticas; implica anticiparse y rebasar el sufragio; implica participar en los procesos y en la evaluación de lo que sucede después de la jornada electoral.

Confianza y participación, dos palabras clave para la democracia. Pero, ¿qué es la democracia, a fin de cuentas? No pretendo ni remotamente endilgarles definiciones ni conceptos rebuscados y académicos acerca del tan gastado término². Pretendo solamente, eso sí, acotar qué es lo que

1 La Encuesta del Milenio puede considerarse como el estudio mundial de opinión más amplio jamás realizado. Lo llevó a cabo la empresa Gallup en agosto y septiembre de 1999 y se entrevistó a más de 50.000 personas en 60 países.

2 Para O'Donnell (1996), por ejemplo, los atributos de una democracia política, son los siguientes: 1) cargos electos; 2) elecciones libres y justas; 3) sufragio universal; 4) el derecho de presentarse como candidato a un cargo; 5) libertad de expresión; 6) información alternativa; 7) autonomía asociacional; 8) cargos electos que no deberían cesar arbitrariamente antes de la finalización de su mandato

yo entiendo por democracia, para que el discurso tenga coherencia y se justifique en función de lo que quiero plantear. La democracia, entonces, para mí, no es un partido político, no es un gobierno, no es una religión; ni siquiera es una ciencia. La democracia no es más que una estrategia de supervivencia que puede ayudar a enfrentarnos mejor al complejo mundo en que vivimos hoy en día, si es que queremos lograr un desarrollo verdaderamente sustentable. No es más —como diría un buen amigo psicólogo— que un modelo relacional³.

Sin embargo, la democracia, como todas las estrategias y modelos, es por su propia esencia un bien cultural, un proceso y un producto, y por tanto debe enseñarse como cualquier otro conocimiento. A fin de cuentas, la educación existe porque el conocimiento también es un producto; un producto que, como tal, debe producirse, almacenarse, distribuirse, consumirse y volverse a reproducir. La formación para la democracia, por tanto, no puede contemplarse desligada de la educación como un todo. Le toca a cada sociedad construir y enseñar su propio orden democrático. Y eso debería ser uno de los objetivos fundamentales en el diseño de su sistema educativo nacional.

Es aquí, en nuestro propio sistema educativo nacional, donde encuentro los principales obstáculos para una verdadera educación para la democracia. Desde *La catástrofe silenciosa* de Gilberto Guevara Niebla (1992) y *El sistema educativo mexicano* de Carlos Ornelas (1995), hasta las más recientes declaraciones del actual Secretario de Educación, pasando por los numerosos estudios e informes de organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE), la OCDE o el Informe Coobms, ya sea que estén publicados y fácilmente disponibles o hayan sido escamoteados

constitucional; 9) cargos electos que no deberían estar sujetos a restricciones severas, vetos o exclusión por parte de ciertos dominios políticos, actores no elegidos, especialmente de las fuerzas armadas, y 10) debería existir un territorio ganado sin oposición que definieran claramente los votantes.

3 Agradezco al Lic. Gerardo Carmona, Vocal de Capacitación del Instituto Estatal Electoral en Tamaulipas, por sus valiosos comentarios acerca de la democracia como modelo relacional.

de la opinión pública por algún secretario de turno, numerosos expertos e intelectuales de todo tipo y corte ideológico han dado cuenta del problemático estado de nuestro sistema.

Se requiere, pues, en principio, hacer urgentes transformaciones en la educación en nuestro país. Sin embargo, como bien dice José Bernardo Toro (1999):

Hacer transformaciones en educación no significa, con frecuencia, hacer nada nuevo; lo que significa es darle una perspectiva distinta a las mismas cosas que se hacen y en eso consiste la transformación. La transformación es como cuando una persona se enamora. Se transforma, pero sigue siendo la misma: hace las mismas cosas, pasa por los mismos lugares, se encuentra con la misma gente ... pero todo lo ve de otra manera. Simplemente mira su universo desde otra perspectiva; y en eso consiste la transformación (p. 2).

¿Cuáles podrían ser entonces los elementos fundamentales para esa transformación tan necesaria en nuestros docentes y, por ende, en nuestro sistema educativo nacional? Con ánimo de ser propositivo, ya que siempre he aborrecido la crítica que no hace ofertas, me atrevería a sugerir posibles medios para contribuir a esa transformación.

Son muchos y muy diversos los problemas que se han enunciado en los documentos anteriormente mencionados, pero acotaré el análisis, en esta ocasión, a cinco grandes temas que, sin lugar a dudas, considero los de mayor trascendencia para la transformación de una educación para la democracia en nuestro país y que —hoy por hoy— nos muestran claras contradicciones en el sistema educativo nacional. Me voy a referir, con muy amplias pinceladas, a la formación de los docentes, a la necesidad de transformación del currículum, al papel de las nuevas tecnologías, a la inclusión de otras instancias organizacionales en los procesos educativos y a la importancia de la educación artística.

Me gustaría empezar, sin embargo, por reconocer, como lo expresara ya la ANUIES (2000), que “en el país van ganando espacios los valores de la libertad, responsabilidad, solidaridad, justicia social, respeto y tolerancia a las diferencias. Búsqueda de la verdad, respeto a los derechos humanos, conservación del medio ambiente y una cultura de paz”. A las anteriores, podríamos añadir una mayor participación de la sociedad civil.

La formación de los docentes

La primera contradicción la observo en la formación y en la práctica de nuestros docentes. Muchos años en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el enriquecimiento de ideas que he alcanzado, al tratar con docentes en diversos rincones del país, me han convencido de que el gran instrumento para orquestar la democracia es la forma como el profesor se comporta en el aula. El currículum oculto juega el papel protagónico en la puesta en escena pedagógica para la democracia. En las últimas décadas, a lo largo y ancho del sistema, nos hemos dedicado a enseñar para producir profesionales y nos hemos olvidado de formar ciudadanos y ciudadanas. No formamos personas para que participen en lo público, aunque sea desde el ámbito privado. La formación en la confianza y la participación deberían iniciarse desde muy temprano. No hay que olvidar que el niño se enfrenta por primera vez a lo verdaderamente público en el momento en que entra a la escuela.

Y ¿qué es lo que sucede con nuestros niños y niñas cuando llegan a la escuela? No digamos ya sólo con los niños y las niñas, ¿con los adolescentes, los jóvenes e incluso no pocos adultos cuando llegan al aula? Lo que sucede es que —incluso en el más remoto rincón del territorio nacional— nuestros estudiantes se enfrentan con un ambiente educativo en el que si algo hay ausente es precisamente la confianza y la participación. El modelo educativo dominante sigue siendo rígido, autoritario y dictatorial (en ambos sentidos del término, incluido el coloquial mexicanismo

del “maestro dictador”, porque lo único que hace es dictar los apuntes que, a su vez, tomó cuando asistió a las mismas clases).

No confiamos en los alumnos, ni los hacemos participar; no confiamos en los procesos, ni participamos en sus diseños; no confiamos en los docentes, ni participamos en su formación; es más, ni siquiera confiamos, ni participamos, en los procesos de evaluación. Nos enfrentamos, pues, a un problema de formación para la democracia y esto se refleja en los bajísimos niveles de participación de la ciudadanía en el quehacer político de la nación. Sin participación y sin confianza no puede haber democracia.

Así pues, ¿en qué forma podría la formación de los docentes contribuir a resolver ese problema? ¿Qué habría que transformar en nuestro sistema educativo nacional para que se modificara esta situación? Podríamos empezar por fomentar, de una manera más decidida, la participación en las decisiones colectivas que se toman en el aula y la confianza en los procesos para llevarlas a cabo. Podríamos empezar por transformar la manera como los profesores se forman en el aula y la forma como ellos, a su vez, transmiten esa formación a sus estudiantes.

La necesidad de transformar el currículum

Habría también, de entrada, que transformar el currículum para eliminar otra contradicción. Sería necesario que, a lo largo de su formación, nuestros futuros ciudadanos adquirieran conocimientos específicos acerca de materias tales como la doctrina de los derechos humanos, de los derechos de los niños, de la perspectiva de género, de las minorías y de las condiciones de aquellos que están en situación más desventajosa. Habría que desarrollar competencias específicas, tales como la escucha comprensiva, el pensamiento crítico, la argumentación lógica, la inteligencia emocional y la tan importante lectura crítica de los medios masivos.

Pero lo más importante de todo: habría que transformar profundamente el clima y la cultura democrática en el aula. Habría que considerar la utilización de un enfoque centrado en el proceso de aprendizaje, y no tanto en los “insumos” que proporciona el docente o los “productos” que esperamos de los estudiantes. El currículum oculto debería mostrar, sin ambigüedades, un alto grado de tolerancia, comprensión y respeto hacia otras culturas, así como hacia la integridad física y psicológica de las personas y, sobre todo, solidaridad, confianza y participación.

Las nuevas tecnologías educativas

Una excelente estrategia que puede propiciar lo anterior son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las nuevas tecnologías educativas están ya cambiando, de manera irreversible, la cara del sistema educativo en nuestro país, enfrentándose todavía al rechazo no informado de unos o a la forzada e indiferente aceptación de otros. Sin embargo, son precisamente estos nuevos entornos educativos los que pueden brindarnos mayores posibilidades de formación docente en un ambiente de participación y confianza. Son las nuevas tecnologías, a través de las redes, las que pueden ofrecer posibilidades reales de sustituir el modelo autocrático, autoritario y dictatorial, por un modelo abierto, flexible, crítico y participativo, en el que se formen los nuevos docentes y se puedan actualizar los que actualmente tienen, bajo su responsabilidad, la formación de los futuros ciudadanos de nuestro país.

Las redes son un buen ejemplo de estructuras organizacionales flexibles, dinámicas, con autoridad difusa, que permiten la participación y descansan en la confianza. Todo ello, contrario de los modelos jerárquicos, rígidos y autoritarios que predominan en nuestro actual sistema educativo. El uso de las redes está ya modificando la oferta educativa superior en México, aunque su uso en otros niveles es apenas incipiente.

Las nuevas tecnologías y las redes deberían ser el centro de los procesos de formación docente. Si bien es cierto que aún existe una contradicción con los modelos escolásticos tradicionales y una tremenda resistencia inicial para su uso, contamos ya con evidencia empírica (Pariente, 2000; González, 2002), por lo menos en nuestro medio, que nos permite asegurar que si se utilizan las estrategias adecuadas, el maestro rápidamente se convence de las ventajas de su uso e, incluso, se convierte en un entusiasta promotor de su empleo.

Las nuevas tecnologías están impactando, incluso, los procesos democráticos. Algunos autores utilizan ya el término *teledemocracia* (Sartori, 1998) y nos hablan de las ventajas y riesgos del voto electrónico. En este punto, considero de capital importancia insistir en que la utilización de estos procesos implica sus propios riesgos, al margen de posturas tecnofílicas o tecnofóbicas (Negroponte, 1996; Dertouzos, 1997; Roszak, 1994; Stoll, 1995); riesgos que me gustaría agrupar en tres grandes apartados.

El primero de los riesgos es el mito de la supuesta neutralidad de los artilugios tecnológicos, lo que pudiera derivar en su utilización acrítica y meramente instrumental. El segundo es el incremento de la ya enorme brecha entre los que más tienen y los desposeídos de la tierra, o incluso, los problemas de accesibilidad aun en las condiciones económicas más favorables. El tercero tiene que ver con el peligro de tener el control de las decisiones depositado directamente en las manos de los ciudadanos, lo cual eliminaría, en mayor o menor grado, la necesidad de los agentes políticos como intermediarios de la voz popular. Esta inquietante tesis (Shapiro, 2001) invita a reflexionar seriamente acerca de la viabilidad futura de los propios partidos políticos.

Es importante recordar aquí que incluso en los foros regionales previos al encuentro que da lugar a estas reflexiones, se han hecho propuestas concretas para la utilización de Internet en algunos procesos electorales

específicos y cada vez es más común la utilización de la red de redes y los procesos en línea para dar a conocer a la ciudadanía y a los medios de información los resultados previos de las elecciones, en todos los niveles y ámbitos del sistema electoral en nuestro país.

Complementando lo anterior, en un foro celebrado en la ciudad de San Luis Potosí, en agosto de 2002, los representantes del Instituto Estatal Electoral de Tamaulipas plantearon la importancia de generar una red de comunicación a distancia que permitiese el intercambio dinámico de ideas sobre la educación para la democracia.

La inclusión de otras instancias organizacionales

Otra de las contradicciones señaladas tiene que ver con el discurso, sólo en el papel en la mayoría de los casos, de la inclusión de otras instancias que no sean las educativas, institucionalizadas en la formación de los ciudadanos. En cuanto a esta cuestión, habría que tomar muy en cuenta a instituciones como las comisiones nacionales y estatales de derechos humanos, el “norte ético” del proyecto democrático –según denominación de Toro (1999)–, las ONG, los órganos electorales ciudadanizados, los partidos políticos e, incluso, más allá de todo puritanismo trasnochado, a las propias instituciones religiosas, al margen de credos o liturgias específicos.

No hay que olvidar que muchas de las organizaciones citadas tienen como una de sus funciones importantes la difusión de la formación ciudadana. Por citar sólo dos ejemplos, en el caso de los partidos políticos, a través de sus idearios, y cuando se trata de los órganos electorales, en una demostración incuestionable para la población, de su imparcialidad, su honestidad y su legalidad; en síntesis: de su credibilidad, o dicho de otro modo, para estar a tono con el resto del escrito: de su confiabilidad.

La importancia de la educación artística

La última de las contradicciones a la que me voy a referir tiene que ver con la educación artística, que sigue siendo el gran ausente en el sistema educativo nacional. No obstante la importancia que tiene el desarrollo de la apreciación y las competencias artísticas en la cognición y en la participación social, su inclusión formal en un grado apreciable en el currículum sigue esperando la visión de algún estadista que se decida, de una vez por todas, a hacerla parte, no sólo integrante sino fundamental, del programa educativo de nuestros jóvenes.

El perfeccionamiento de los sentidos, dice Eisner (1994), “es un medio fundamental para expandir nuestra conciencia” (p. 53). La educación artística tiene la capacidad de combinar, de manera en la que no lo pueden hacer otras disciplinas, el desarrollo y la exigencia personal en un clima de tolerancia y colaboración. Su meta fundamental, a fin de cuentas, consiste en formar el carácter, no en desarrollar virtuosos. Dice Lévi-Strauss, citado en Gardner (1994), que “el no tomar en cuenta seriamente la música (y yo añadiría a todas las demás actividades artísticas), debilita toda explicación de la condición humana” (p. 162).

Y ya que hablamos de la educación artística, habría que hacer mención especial del papel que, en estos menesteres, le corresponde a la universidad, y más aún en momentos en que debatimos acaloradamente su papel en la sociedad. Habría que recordar nuevamente, siguiendo a Ortega y Gasset, que la verdadera misión de la universidad es la cultura. La universidad debe formar, antes que nada, hombres cultos, entendiendo por tales, hombres de su tiempo, comprometidos y participativos con todo lo que atañe a su entorno, hombres en quienes confiar; ciudadanos, en el pleno sentido del término.

La educación, concebida como una educación para la democracia, es y debe ser una educación para la paz y el desarrollo sustentable, y exige por

igual el compromiso de maestros y maestras, alumnos y alumnas, familias, medios de comunicación, instituciones de toda índole, organismos ciudadanizados y, sobre todo, claras y consistentes políticas de Estado.

Hace casi un siglo que John Dewey (1916), en su texto ya clásico *Democracia y Educación*, no sólo insistía en la importancia fundamental de la educación en el buen funcionamiento del sistema democrático, sino que trataba de elaborar los métodos y contenidos pedagógicos más adecuados para conseguir una socialización política-democrática. Para ello, el sujeto de la educación debería actuar de manera interactiva, no ser un mero recipiente pasivo de los contenidos. La educación debería desarrollar no sólo la autonomía individual, sino fomentar el sentido de comunidad.

Es este sentido de comunidad, de participación y de confianza, ahora que el mundo se nos ha reducido de nuevo a la aldea global de McLuhan, gracias a las nuevas tecnologías, el que debería regir la formación de nuestros docentes y de las nuevas transformaciones del currículum. No hay que olvidar que esta es una de las grandes ventajas del uso de las redes: promueven el desarrollo de la autonomía individual y fomentan la integración de los individuos en comunidades críticas. El actor tiene, en este escenario, margen de acción dentro del sistema.

Confianza, dice nuevamente Fukuyama (1995), “es la expectativa que surge dentro de una comunidad de comportamiento normal, honesto y cooperativo, basada en normas comunes, compartidas por toda la comunidad” (p. 45). Necesitamos una transformación que produzca este tipo de expectativa en nuestros ciudadanos. Necesitamos una transformación de orden político que haga que nuestro sistema educativo nacional solucione sus contradicciones internas y forme no sólo excelentes profesionales, conocedores de su rama del saber y con competencias internacionales para desempeñarse en este mundo competitivo, sino hombres cultos, ciudadanos participativos en los que se pueda confiar.

Ya puestos a desear, también podríamos aspirar a que lo que se inicie con una transformación de orden político pueda convertirse, para nuestro país, de manera definitiva, en un verdadero y permanente atributo cultural. Hago votos porque así sea.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Dertouzos, M. L. (1997). *Qué será: Cómo cambiará nuestras vidas el nuevo mundo de la informática*. México: Planeta.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fukuyama, F. (1995). *Confianza*. Buenos Aires, Argentina: Atlántida.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente* (2ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- González, R. M. (2002). *El proceso de la formación de los docentes. El caso del Programa de Modernización Educativa en las escuelas secundarias generales de Ciudad Victoria*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- Guevara, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. México: Océano.
- O'Donnell, G. (1996). Otra Institucionalización. *Ágora*, (5), 4-32.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1998). *Plan of action for the transformation of higher education in Latin America and the Caribbean*. Caracas, Venezuela:

- CRESAL - UNESCO. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior*. París, Francia: OCDE.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica - Nacional Financiera - CIDE.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la Universidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pariente, J. L. (1999). *Formación docente y nuevas tecnologías educativas. Un estudio multicaso de las maestrías en educación en el estado de Tamaulipas, México*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- Roszak, T. (1994). *The cult of information: A neo-luddite treatise on high-tech, artificial intelligence and the true art of thinking* (2nd. ed.). California, EE.UU.: University of California Press.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Shapiro, A. L. (2001). *El mundo en un clic*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Stoll, C. (1995). *Silicon snake oil: Second thoughts on the information highway*. New York, EE.UU.: Anchor Books, Doubleday.
- Toro, J. B. (1999). *Educación para la democracia*. Disponible en <http://fun-redes.org/espanol/institucion/documentosinternos.php3/docid/358>

La coexistencia paradigmática: el reto de la investigación hoy*

Horacio Ademar Ferreyra**

con la colaboración de Georgia Blanas***

Qué sería de la humanidad si hubiese renunciado a la posibilidad de elevar su mirada más allá de la superficialidad de lo inmediato, o a la primigenia sensación que es inherente a la persona: el asombro que –en silencio– produce sorpresa y admiración, fascinación ante lo nuevo, ante la incógnita. Es esa la fuente invisible que alimenta la búsqueda de respuestas, la insaciable necesidad de conocer. Superando lo que a sus ojos aparece como una verdad excluyente, el ser humano recupera la enseñanza que nos legara Platón en el Mito de la Caverna: *osa mirar la luz, salir de la oscuridad que produce las verdades absolutas e impide que el hombre busque nuevas respuestas en la percepción de un horizonte lejano.*

* El presente artículo retoma la Introducción elaborada por los autores y que forma parte del libro *El placer de conocer investigando. Gestión del conocimiento*, de Omar Parra Roza. En evaluación en la Editorial Universidad Católica de Córdoba, Argentina (2011).

** Doctor en Educación (Universidad Católica de Córdoba, Argentina). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Católica de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados, Argentina y Universidad Autónoma Metropolitana, México). Docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina) y de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Actualmente se desempeña como Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba, Argentina.

*** Lic. en Ciencias Políticas (Universidad Católica de Córdoba, Argentina) y Candidata a Doctora en Ciencias Políticas (Universidad Católica de Córdoba - Centro de Estudios Avanzados, Argentina).

La conciencia despierta asombrada frente a la realidad; las preguntas esenciales, formuladas por primera vez, se erigen como punto de partida para que la duda, fundada en la contradicción, sólo parezca hablar de la fragilidad de la verdad excluyente –pero a la vez inconclusa– que nos impulsa a la búsqueda de nuevos conocimientos que den otras respuestas a lo que acontece; respuestas que den sentido a nuestras dudas; dudas que no son sino expresión de nuestra necesidad de certezas... ¿acaso los sentidos no nos engañan o confunden con la información imprecisa que nos ofrecen?, ¿no puede, acaso, nuestro dedo ser más grande que el mismo sol si sólo nos guiamos por impresiones sensibles?

Y aun así, y frente a la lasitud de nuestras subjetividades, ¿quién nos garantiza que no nos equivocaremos ejerciendo el más escueto de los razonamientos? ¿Quién garantiza una razón infalible? Y por qué no pensar que nuestra manera de razonar podría ser, en sí misma, una nueva limitación al servicio de nuestra propia comprensión. El conocimiento construye simulacros y es diestro en operaciones complejas, en representaciones subjetivas/objetivas, en intentos de explicación, en búsqueda de respuestas, de ideales que parecieran no tener una expresión factible. Así, el pensamiento queda atrapado en imaginaciones, invenciones que aparecen como quimeras.

La búsqueda de explicación a partir del mito y la magia fue el proceso natural seguido por la humanidad, al que le sucedió la generalización que encuentra su origen en la experiencia acumulada. Las generalizaciones y su construcción a partir de la experiencia provienen de un entramado –complejo, multifacético y asociativo– de objetos, fenómenos y conceptos que tienden a hacerse estables a lo largo del tiempo y las situaciones, pasando de un proceso implícito a otro de carácter explícito. Así se hace posible dar justificación a la construcción de nuevos preceptos universales, dada la apropiación que de ellos se realiza como principio o axioma en el interjuego de la experiencia y la creencia.

Es en este proceso que se van precisando las bases del conocimiento científico y algunos conceptos, rasgos y categorías –sistemático, método científico, pensamiento crítico, universal, comprobable, razonamiento teórico, progresivo, lenguaje preciso y apropiado, explicación, posibilidad de predicción, objetividad, acumulativo, exigencia de consistencia y coherencia– demarcan el salto cualitativo que se opera desde la primigenia sensación inicial del asombro a un estadio en que la *doxa* es superada por el *logos*.

Al tomar conciencia de que la investigación se encuentra presente, de manera continua, en cada acto de la vida, y de que es fundamental observar y desplegar la curiosidad en la exploración del ámbito circundante, suele suceder que el ser humano se introduce en el camino de la búsqueda, en la construcción misma del sendero, en la estructuración de nuevos sentidos, en la visualización de diversos horizontes. Parra Roza (2008) lo manifiesta expresamente cuando relaciona la lectura, la escritura, la investigación y precisa que un método que conduce al placer de conocer investigando supone un cúmulo de dificultades pero también una serie de satisfacciones:

A cada instante pretendemos observar, curiosear, introducirnos en el camino o abrimos paso si el sendero no existe. Al voltear a mirar, las cosas y los seres adquieren nuevo significado. Uno puede percibir sin mayores dificultades que existe una íntima relación entre la curiosidad infantil, el asombro, los balbuceos en la lectura de la realidad, el aprendizaje, la enseñanza, la escritura y la investigación. Todas ellas nos llevan a intuir la verdad, a aprehenderla, a tratar de entender, interpretar el mundo y proponer su transformación (p. 8).

La “revolución contemporánea del saber”

La “revolución contemporánea del saber”, parafraseando a Valera Sierra (2008), ha ejercido en la sociedad actual profundas transformaciones que no se reducen a la interrelación entre la producción de conocimientos

científicos y las tecnologías que se generan; implican una tríada integrada que atraviesa la vida cotidiana de las personas, la ciencia y la técnica, que ya no son compartimentos estancos sino que interactúan y se influyen mutuamente. En tal sentido, es pertinente señalar que “el mayor impacto del desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido el cambio de sí mismas, urgente por la maduración de problemas que no encuentran solución a menos que se reconstruyan o se sustituyan dicotomías cognoscitivas y viejos ideales” (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 28), y más aún: “existen cambios que comienzan a retar la posición de receptor pasivo que la legitimación moderna de la ciencia confería a la vida cotidiana” (p. 30).

El estado actual de las ciencias

El estado actual de la producción de las ciencias enfrenta un dilema fundado en la búsqueda de nuevas formas de producir el conocimiento, lo que Ritzer (1998) ha denominado “integración y síntesis de paradigmas”, y que Mayra Espina Prieto (2003) denomina “el giro epistemológico y metodológico de las ciencias”. El giro epistemológico –según la autora–, se caracteriza por el tránsito del paradigma de la “simplificación” al de “complejidad”, en un movimiento que implica nuevos enfoques respecto del mundo y sus cualidades. El giro metodológico supone un pasaje desde las “lógicas de primer orden” –relativas a la observación de objetos– a las “lógicas de segundo orden”, en las cuales se observa el objeto y los sistemas que lo observan.

Todo ello pone de manifiesto que el camino por recorrer es complejo, más aún porque sabemos que está “sembrado” de obstáculos diversos, entre los cuales merecen señalarse los siguientes: en primer término, la raigambre del positivismo que si bien en teoría aparece como una instancia superada, está omnipresente en la práctica; a esta herencia de larga data, viene a sumarse la pugna entre los llamados teóricos sociales y los llamados prácticos sociales. Será necesario, entonces, disponer no sólo de

voluntad sino fundamentalmente de una aptitud para dejar de lado los supuestos y dilemas que condicionan la producción de las ciencias en los tiempos actuales.

La encrucijada de las ciencias

La gran encrucijada que enfrentan las ciencias en esta revolución contemporánea del saber es poder superar los paradigmas epistemológicos y metodológicos que si bien permitieron al conocimiento científico avances significativos, confirieron al saber un sentido atomizado, al servicio de modelos que se idearon para justificar las relaciones de control y dominación política, social y económica en desmedro del desarrollo de los pueblos y de la libertad de los seres humanos.

La revolución contemporánea del saber implica nuevas formas de producir y gestionar el conocimiento, recuperando el sentido del cambio en la formulación y el abordaje de los problemas. Para que el conocimiento científico supere las concepciones unilaterales y predominantes y los saberes descontextualizados, es necesario reconstruir el tejido entre el conocimiento científico social y el natural. Al ponerse en discusión los límites tradicionales de la ciencia, se re-plantea la cuestión de su objeto como asunto metodológico y ético y comienzan a surgir soluciones teóricas innovadoras desde nuevos enfoques, desde una nueva epistemología.

Todo esto conlleva la necesidad de reconceptualizar las condiciones de producción y gestión de conocimiento, puesto que el ideal clásico disciplinario de la racionalidad lleva, en su propio desarrollo, a obstaculizar el conocimiento de la realidad como una totalidad (el ideal analítico presupone desmembrar el objeto como totalidad para su aprehensión de manera inmediata en sus partes). Por otra parte, este saber-poder disciplinario ha tenido efectos negativos para el avance de un diálogo de saberes cada vez más transdisciplinar que viabilice un esfuerzo investigativo

orientado a comprender las relaciones como totalidades complejas. El saber científico omnipotente, separado de la práctica comunitaria, ha devenido en instrumento de dominación de las personas, al situarse por encima de él. Todos estos factores han incidido en un cuestionamiento al papel y alcance de las ciencias en la actualidad.

A lo largo del tiempo, los hallazgos y contradicciones de los aportes científicos han puesto de manifiesto que el desarrollo de las ciencias está condicionado por sus propios límites. Se impone, entonces, un replanteo de las nociones de ciencia, saberes, verdad, como también se reconsidera que el pensamiento científico se crea y construye en diálogo con la cotidianidad, concepción ausente en los modelos tradicionales. La dicotomía entre el saber teórico –aportado por la academia– y el llamado saber comunitario ha vaciado a la ciencia de sentido y, en consecuencia, la ha desnaturalizado.

Todo lo expuesto permite inferir que en la actualidad se está generando una “revolución contemporánea del saber” que conduce a una reflexión crítica sobre el estado actual de las ciencias y el impacto que tal revolución tiene en ellas.

La investigación científica

Las diversas razones y los argumentos que se han formulado en las últimas décadas han demarcado (de manera explícita o implícita) las ideas sobre la investigación, y es posible dar cuenta de procesos de alteración de estados o prácticas existentes. Dichos cambios han provocado y aún provocan encuentros y desencuentros que nos exigen el desarrollo de nuevas categorías de análisis para poder dar cuenta de las particulares características que asume hoy la realidad. Esta necesidad se manifiesta a partir de la constatación de un desfase acentuado entre las teorías y la realidad compleja, que se traduce en una crisis *de* y *entre* paradigmas. Así,

desde distintos ámbitos y perspectivas, se expresa que tanto el paradigma de la “simplificación” como el de la “complejidad” han perdido –en sus versiones más radicalizadas– su capacidad para describir y comprender en sus múltiples dimensiones los resultados y los procesos, por lo cual estamos ante la emergencia de nuevos modelos fundados en la necesaria e insoslayable coexistencia paradigmática.

Hacia la construcción de nuevos modelos fundados en la coexistencia paradigmática: el modelo de enlace como una alternativa posible

Entendemos que el quehacer investigativo debe tener como fundamento una concepción de *persona* y de *sociedad* y, en segundo término, debe preguntarse: ¿cómo podemos ayudar a las personas a estructurar su personalidad sin ser individualistas, egocéntricos?; ¿cómo aprender a ser y a vivir con los otros sin autoritarismo y discriminación?; ¿cómo construir y reconstruir la propia subjetividad a través del diálogo, en el diálogo y en el reconocimiento del otro como parte de la misma humanidad? Es decir, básicamente, interrogarnos acerca de cómo podemos comunicar los saberes a la humanidad y al mundo que todos compartimos y en el que debemos reconocernos y distinguirnos.

Ahora bien, en el concierto actual del debate, creímos necesario revisar hacia dónde está dirigido, qué paradigmas lo sustentan, a fin de ofrecer un modelo alternativo que posibilite, desde el “*enlace*”, el desarrollo personal y social como ciudadano. Consideramos al modelo del enlace como una práctica y lo presentamos, siendo coherentes con su naturaleza epistémica, para ser debatido, para invitar a los lectores a relacionar, disentir y converger; para –a la vez– concretar cambios profundos en nuestras prácticas.

Desde principios de los años ochenta, en el campo de las ciencias está emergiendo como alternativa una orientación paradigmática que engloba

e intenta superar a la vez las formulaciones de los paradigmas antes mencionados (simplicidad y complejidad). La mayoría de las experiencias que se están desarrollando en diversos ámbitos se sustentan más bien en su coexistencia. Ante esta situación, afirmamos que están emergiendo nuevos modelos para reflexionar y accionar sobre esta realidad que nos preocupa y nos ocupa. Un modelo flexible y a la vez abierto, que pueda ser enriquecido progresivamente con los resultados de las investigaciones; que ayude a los profesionales vinculados a la investigación a valorar y comprender la multiplicidad de factores que intervienen en todo proceso, en sus diferentes contextos.

Parra Rozo (2005), en su trabajo de investigación denominado *Proyecto investigativo institucional (PROIN)*, plantea la necesidad de adentrarse, en primera instancia, en la definición íntima de modelo, no como una simple moda intelectual o como un referente que deba usarse para estar acorde con los postulados científicos, sino como una necesidad epistemológica que implica relaciones, búsqueda de la verdad, el compromiso y el empeño de un sujeto en pos de un objeto susceptible de ser investigado, conocido y transformado:

Los agentes que investigan deben generar acciones transformativas sobre lo investigado y conceptualizar, aplicar y experimentar dentro de esa búsqueda de transformación contextual y visualización u horizonte de verdad (p. 77).

Nos interesa, en primer término, aclarar que entendemos al modelo como “visión sintética”, “representación arquetípica”, “plataforma conceptual”, “estructura de orientación” y/o “construcción intencionada”, en la que se inspiran y mantienen diferentes supuestos teóricos, metodologías de trabajo, concepciones de la realidad y sentido de la intervención en el campo social y educativo. El modelo de enlace construye su trama conceptual sobre la base del paradigma de la “simplificación” y el de la “complejidad” desde una perspectiva comprensiva y a la vez integradora,

fundada en la interdependencia y la interacción y en una construcción transdisciplinaria y reconciliadora. Esto supone avanzar más allá de una “única explicación”, como también dejar a un lado los intentos por encontrar justificaciones desde “un listado con los mejores aportes de los paradigmas”. A nuestro juicio, estas perspectivas son parciales y dan cuenta de recortes arbitrarios en el campo epistemológico, a saber: el primero supone ver la situación con una única lente y, por ende, puede implicar *mortalidad de certeza* (Kuhn, 1971); el segundo supone una mirada global a partir de un catálogo que integra aquellos aspectos más relevantes de cada uno de los paradigmas. De lo que se trata es de dar origen a una nueva plataforma argumentativa de fundamento, que no arraiga en uno u otro paradigma, sino en el reconocimiento de las “conexiones”, de la “complementariedad”, de los “puntos de diálogo” e incluso de las tensiones existentes entre los aportes de ambos. De esta manera, los conocimientos se enriquecen a partir de una perspectiva transdisciplinaria centrada en el “enlace” y que se fundamenta en la “interacción e interactividad humana”¹.

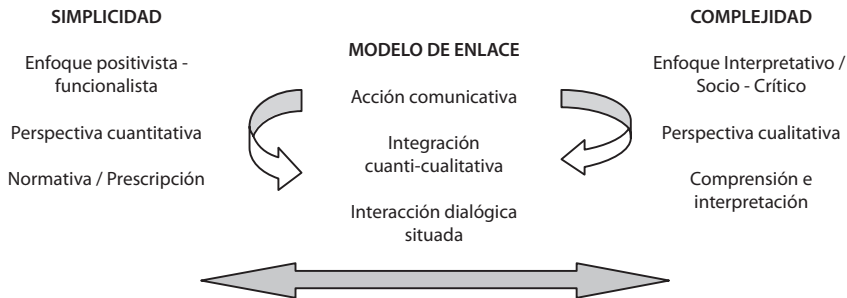
Esta nueva plataforma argumentativa de fundamento en la cual se sustenta el *modelo de enlace* no tiene su origen en la dimensión cuantitativa, ni en la cualitativa, sino en las prácticas investigativas situadas, a partir de las cuales se interpela tanto a la epistemología como a la metodología, y también a las categorías y prácticas lingüísticas que les son propias. La intención atiende a la comprensión de las situaciones y a poder, de este modo, contribuir con su transformación.

En definitiva, y como intentamos mostrar en el siguiente gráfico², el modelo de enlace propuesto actúa como “puente” que conecta ambos

1 El concepto de “interacción” refiere a una acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas en un contexto comunicativo. En cambio, la “interactividad” supone dicha interacción, pero mediada por una actividad o tarea transformadora en un contexto social (económico, político, cultural y tecnológico). Para ampliar, véase Maisonneuve (1985).

2 El gráfico enuncia dimensiones generales en torno a las cuales cada paradigma señala un cierto énfasis.

paradigmas desde una perspectiva trasdisciplinaria, y al hacerlo, los enriquece a partir de una relación bidireccional y no jerárquica.



Reflexiones finales

El proceso investigativo como interacción social enmarcada en una cultura, situada en un contexto, con normas, con prescripciones que responden a una visión científica, a paradigmas —que, en muchos casos, resultan poco claros y a veces hasta se contraponen— tiene como meta promover la construcción de subjetividades únicas, personas socialmente integradas, ciudadanos (no sólo habitantes) que puedan interactuar con su mundo y posicionarse desde un modelo elegido. Para construir conocimiento de esta manera se requiere de investigadores y de docentes reflexivos, que interpreten y comprendan no sólo la ciencia que enseñan, sino, y simultáneamente, la realidad de cada estudiante, del contexto, de la historia y de la ética que promueve el bien común. Investigadores y docentes con espíritu de indagación y búsqueda, ya que —como afirma Parra Rozo (2008)—:

Tanto el docente como el investigador se detienen a observar el mundo circundante y hacen conjeturas, ¿quién no las hace?, ¿por qué se hacen? Sencillamente porque el hombre, debido a su naturaleza cuestionante, a su querer explicar el mundo, a su capacidad de asombro, a sus posibilidades de discernimiento y desacuerdo, observa la realidad, contrasta las variables, revisa los estudios y los puntos de vista que otros tienen y se aventura a plantear posibilidades, a trazar

horizontes, a proponer, a establecer posibles relaciones, aún en hechos aislados, a tratar de explicar fenómenos (p. 250).

Esta propuesta justifica, esencialmente, una actitud de provocación para generar cambios con ciencia y conciencia, como disparador para que como profesores e investigadores no nos movamos sólo por la intuición, por ideales u objetivos enunciados por otros (sólo como obedientes sumisos de normas pre-establecidas), sino que seamos capaces de interrogarnos: ¿qué propósitos efectivamente hemos concretado?, ¿qué procesos y resultados integrales hemos conseguido?, ¿en cuánto hemos promovido la construcción de la subjetividad?

Sólo de esta manera se abre ante nosotros un camino, lleno de esperanza y de utopías colectivas como lo es este *camino de jugar investigando, recuperando la importancia que ejercen las sensaciones en la persona; recuperando el sentido primigenio del quehacer investigativo*. Desde los comienzos de la humanidad ha existido una estrecha relación entre los elementos naturales —sean vivos o no, sean considerados “útiles” o no—; pero hoy esas interrelaciones han adquirido un grado de complejidad tal que dificulta mucho la comprensión de los problemas derivados de ellas. Por eso, hay que *atreverse mediante el juego que nos ofrecen las diferentes sensaciones para construir alternativas ingeniosas e innovadoras*. Para lograrlo, no podemos soslayar que el medio y principal herramienta para lograrlo es el conocimiento, ese caudal inagotable de información, experiencias e ideas capaces de hacernos comprender la compleja, dinámica y cambiante trama de la realidad.

En la actualidad, la *industria del conocimiento* pone de manifiesto la necesidad de recuperar el sentido de la humanización, la personalización y la socialización entre personas, pueblos y naciones. Sin duda, este constituye un proceso que implica interrelación como un acto de revelación en el que un ser humano se manifiesta, se hace presente ante otro para enseñarle, para mostrarle algo de su propio ser, para ayudarlo a descubrirse a sí

mismo. Este modo de entender el quehacer investigativo es un reto en la sociedad actual en la que, en muchas ocasiones –y a pesar de los progresos científicos, tecnológicos, comunicacionales– las relaciones interpersonales se encuentran resquebrajadas (Ferreyra y Caelles Arán, 2010).

En síntesis, lo que postulamos es un conocimiento que permita ser compartido por todos los pueblos si se quiere hablar de equidad. Entendemos que la calidad de vida de las personas depende cada vez más del conocimiento científico y tecnológico disponible y, por ello, el acceso al mismo se ha transformado en uno de los pilares de esa sociedad que queremos. En tiempos en los que el desarrollo sostenible se presenta como la única opción lógica y coherente, la divulgación científica deberá promover la transformación de la sociedad. El éxito se alcanzará cuando se logre construir el puente entre la investigación y la comunidad, paso esencial para que la ciencia se vuelva parte de la cultura.

La democratización del conocimiento y de la ciencia, cuya tarea ha sido encomendada prioritariamente a las universidades, y a la cual es primordial que se integren otras instituciones y organizaciones responsables del desarrollo humano y social, es una empresa que no ha sido aún cumplida... Nos corresponde, sigamos *en camino*.

Referencias

- Böhm, W. (1991). *Teoría y praxis*. México: OEA-UCC.
- Borón, A. (2006). Prólogo. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social* (pp. 15-16). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- De la Herrán Gascón, A. (2003). El nuevo paradigma Complejo-Evolutivista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 499-592.

- Espina Prieto, M. (2003) Complejidad y pensamiento social. En Carrizo, L., Espina Prieto, M. y Klein, J. *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social* (pp.13-36). Programa Most. UNESCO. Recuperado el 7 de junio de 2010 desde <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/TransdisciplinariedadyComplejidadenel analisis social.pdf>
- Ferreya H. (2011). *La revolución contemporánea del saber: el modelo de enlace como alternativa* (Introducción). En Parra Rozo, O. *El Placer de Conocer Investigando. Gestión del conocimiento*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba (en evaluación).
- Ferreya, H. y Caelles Arán S. (2010). Más allá del paradigma del consenso y del conflicto: el modelo del encuentro educativo. *Revista Magistro* 5(3), 49 - 57
- Ferreya, H. y Pedrazzi, G. (2006). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Habermas, J. (1998). *Teoría y Praxis*. Madrid, España: Atalaya.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Maisonneuve, J. (1985). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO. Disponible en www.unesco.org
- Morin, E. (2003, enero). Globalización, Civilización y Barbarie. En *Diario Clarín*. pp 16 - 17. Buenos Aires, Argentina.
- Parra Rozo, O. (2005). *Proyecto investigativo institucional, PROIN. Un enfoque para la concepción y el desarrollo de la investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

- Parra Rozo, O. (2008). *El placer de investigar*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Parra Rozo, O. (2009). Las líneas: elementos determinantes de la investigación. *Hallazgos*, 11, 15-32. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Ritzer, G. (1998). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, España: Mc. Graw-Hill.
- Sander, B. (1990). *Educación, Administración y Calidad de vida*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Sotolongo, P. L. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Valera Sierra, R. (2008). *Acercamiento a la problemática actual de los estudios sociales*. Curso: Participación Ciudadana y Educación Popular: confluencias y desafíos en el espacio asociativo latinoamericano/ Cátedra: Florestán Fernández /Aula 601/ Clase 1-/Clacso. Educación Virtual.

Aproximaciones conceptuales a la educación no formal desde la reflexión pedagógica

Claudio Javier Sentana* y María Fernanda Verde**

La educación no formal, en cuanto área de problematización teórica, carece de un espacio en la agenda de investigación educativa de nuestro país, Argentina. No obstante, encontramos una multiplicidad de experiencias educativas extraescolares que emergen a partir de la insatisfacción de la sociedad respecto de la oferta actual de la educación formal. Esto estaría dando cuenta de la urgencia de instalar un espacio de reflexión pedagógica respecto a las experiencias que se constituyen en au-

* Magíster en Patrimonio Cultural, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Licenciado en Ciencias de la Educación; Profesor Universitario en Ciencias de la Educación; Secretario Académico del Rectorado de la Universidad Católica de Córdoba; Profesor Titular en la Cátedra de Educación No Formal, Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina; Profesor Adjunto en la cátedra de Educación No Formal, Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: cjsentana@hotmail.com

** Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba; profesora titular de las cátedras A y B: *Educación No formal*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina; profesora titular de las cátedras A, B y G: *Taller de prácticas solidarias*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina; profesora titular interina de la cátedra *Pedagogía y Didáctica*, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Coordinadora del Área de Educación No Formal, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina; encargada académica del Área de Responsabilidad Social Universitaria, Vicerrectorado de Medio Universitario, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: fernandaverde551@hotmail.com

ténticos hechos educativos y que transcurren al margen de lo legitimado por la academia.

Cabe destacar, por una parte, la irrupción de fuertes críticas al sistema educativo luego de haber sufrido las ya conocidas transformaciones educativas impulsadas por políticas neoliberales a comienzos de la década del noventa, que —en el caso de Argentina, como en muchos otros países del Cono Sur— dan cuenta de una propuesta educativa obsoleta que se refleja en una aguda crisis cultural. Por otra parte, la proliferación de experiencias educativas impulsadas por particulares (ONG, comunidades religiosas, entre otras), que intentan hacerse cargo de aquello que el sistema no cubre, ya sea cualitativa o cuantitativamente, hoy pueden ser conceptualizadas como ámbitos de la dimensión educativa no formal.

En consecuencia, emprendemos nuestra reflexión pedagógica en torno al hecho educativo en la dimensión no formal, entendiendo a esta como fenómeno social atravesado por dos categorías que lo determinan de modo particular: el *espacio* y el *tiempo*. Elementos que nos permiten acercarnos comprensivamente a la *persona humana*, cuya identidad se encuentra constituida por una red de significados únicos que configuran su herencia y los modos de transmisión. A partir de estas categorías, creemos oportuno considerar dos fenómenos emergentes: 1) el hombre como sujeto histórico-temporal, creador de cultura, y 2) el contexto, configurado tanto por el paisaje natural como por el paisaje modificado culturalmente, los cuales tienen incidencia en la construcción del *sentido* e identidad de un pueblo.

La educación no formal en el discurso pedagógico actual

La educación constituye en los sujetos un proceso de apropiación del conocimiento generado por la sociedad a la cual pertenecen; apropiación que implica el desarrollo de una actitud crítica y consciente por parte de

ellos y que los afilia a su propia cultura. En este sentido, entendemos a la educación como “una práctica social”, y como tal, una

práctica histórica, contextualizada [...] definimos contexto como el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; tanto que lo social compromete lo cultural, lo espacial y temporal, y lo epistemológico comprende a la práctica educativa como transmisora y seleccionadora de bienes culturales (conocimientos) (Bambozzi, 2005, p. 18).

En consecuencia, educar es una práctica que se mueve en el ámbito de lo público y remite, además, a la pregunta por el hombre. En nuestro ámbito, apostamos a un concepto de hombre desde la constitución del sujeto, el cual remite al problema de la alteridad, puesto que uno no puede constituirse a sí mismo sino en el encuentro y reconocimiento del otro. En otras palabras, la educación es el proyecto ético-político de una sociedad, que hace posible la solidaridad entre ciudadanos, en el marco del respeto de los derechos propios y los del otro. Así, la sociedad puede verse como posibilitadora del hombre.

Ante el fin de abordar conceptualmente la educación no formal, creemos conveniente aclarar que la perspectiva epistemológica asumida corresponde a la pedagogía. Una pedagogía asumida como disciplina reflexiva en torno al hecho educativo que se manifiesta en la formalidad de los sistemas escolares, como también en ámbitos extraescolares. Desde allí, entendemos que la realidad, tal cual hoy se nos presenta, nos exige pensar que más que “volver a educar” es necesario “volver a pensar la educación”; un pensar que recupere el sentido formativo de las prácticas sociales. La pedagogía, inserta en el campo del conocimiento práctico, cuyo objeto es la dimensión pedagógico-formativa de las prácticas sociales, tiende consecuentemente a la formación integral de la persona mediante la humanización dialógica de las estructuras sociales en las que la práctica educativa se desarrolla. Toda reflexión pedagógica remite a un

saber o a supuestos antropológicos que, en nuestro caso, se encuentran *comprometidos con* y no *yuxtapuestos a* la realidad (Bambozzi, 2005).

En el caso particular de la educación no formal, la referencia al sujeto de los aprendizajes la concretamos desde una visión de hombre que lo reconoce como un ser integral y dialógico en interacción social. Esta perspectiva antropológica —en tanto elemento que orienta la acción— supone considerar el contexto, lo que nos permite alcanzar una comprensión más acabada de nuestro tema. Por *contexto* entendemos aquellas situaciones históricas que dieron origen al surgimiento del concepto de *educación no formal* y que jalonan las diversas características con las que se manifiesta, de modo particular, en América Latina.

Referirnos a la problemática educativa en América Latina implica, sin dudas, introducirnos en un tema complejo que desemboca en aquel principio que Coombs (1968), a finales de la década del sesenta, anunciaba: la presencia ineludible de una crisis mundial de la educación. La crisis del sistema educativo es, según lo afirman diversos teóricos, el resultado de un desajuste en la *posibilidad de respuestas* adecuadas a las necesidades de desarrollo, claro está, en referencia a los países dependientes. En la actualidad, este debate sobre la problemática educativa, cualquiera sea el país, tiene la particularidad de focalizar sobre los jóvenes y sobre la escuela, debido a que, por lo general, cuando se trata de educación, se piensa naturalmente en el futuro y se decide sobre la formación de las generaciones en crecimiento.

Los problemas que se generan a partir de las circunstancias actuales y la preparación del futuro para otros grupos de edad reciben menor atención: el aporte de la educación no formal al cambio en el corto y medio plazo está casi excluido del debate. Para la opinión pública en su mayoría, así como para los expertos, educación sigue siendo sinónimo de sistema escolar. Esta particularidad del pensamiento tradicional presenta

el riesgo de reducir el alcance en los enfoques del futuro. Muchas son las razones que explican esta situación.

Históricamente, la escuela es una creación social que demuestra su eficiencia en la integración de los jóvenes a la sociedad de masas. En el periodo de constitución de los Estados-nación, la escuela pública desempeñó, y todavía desempeña, un papel importante en relación con la creación de las bases de la unidad nacional. Al mismo tiempo, representa un instrumento de las políticas de igualación de oportunidades, transmite la ideología dominante, asegurando así la cohesión social y la ubicación de los individuos en la sociedad. A partir de este hecho, según Bourdieu (1999), la escuela se constituye en un medio eficaz para promover la aceptación de los valores dominantes. Actualmente, el sistema formal desempeña un rol indispensable en la medida en que asegura la iniciación en el aprendizaje organizado y en la disciplina del trabajo intelectual. Con anterioridad al desarrollo de los medios masivos de comunicación (en especial, de la televisión), la escuela —mediante la introducción al texto escrito— incluía, al mismo tiempo a los jóvenes, en el mundo de la cultura.

Tal como señalamos, fue a finales de los años sesenta que se comenzó a hacer referencia insistentemente al concepto de *educación no formal*. Algunos analistas macro-educativos comenzaron a detectar lo que entonces se denominó “crisis mundial de la educación”. Ahora bien, cabe mencionar que esta crisis, más que de la educación en general, lo era especialmente de los sistemas formales de educación. Los diagnósticos anunciaban que si los sistemas educativos se mantenían con los mismos medios e instituciones convencionales con los que venían funcionando hasta el momento, por más que crecieran en cantidad y capacidad, difícilmente estarían en condiciones de satisfacer la demanda social de educación; es decir, que la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje (Coombs, 1968).

Las críticas a la escuela tradicional —autoritaria y clasista— estaban reflejadas en las posturas teóricas de diversos pedagogos; entre ellos, los partidarios de la desescolarización (Illich) y los del paradigma de la reproducción (Althusser, Bourdieu, Bernstein). En conjunto, estos discursos críticos minaban la confianza en la institución que, desde el siglo XIX, se había ido convirtiendo en esa especie de panacea educativa y social. En la actualidad, y como fruto de todo esto, aun cuando la escuela siga ocupando un lugar privilegiado en el universo de la educación, no es posible admitir ya ninguna clase de monopolio de la misma (Trilla, 1998).

Entendemos nuestro interés por la educación no formal como un acto de redescubrimiento, afirmación que motiva una reflexión teórica. Si bien desde el punto de vista histórico las escuelas representan un hecho reciente en el panorama cultural, el hecho educativo originario es tan antiguo como el hombre mismo. Los aprendizajes que se llevan a cabo en contextos cotidianos (familia, museos, ciudad, etc.) son particularmente significativos y constituyen gran parte de la biografía y capital cultural, tanto de los pueblos como de los sujetos en particular.

Si pudiéramos medir los impactos que producen los aprendizajes en los ámbitos no formales, la escolaridad formal podría resultar comparativamente insignificante. No se trata de que la educación formal no sea decisiva, especialmente en cuanto contribuye a instruir y modernizar al hombre. Simplemente sucede que está lejos de formarlos como un todo. El hombre, en su totalidad, se constituye a través de las experiencias de aprendizaje que experimenta en el transcurso de su vida, la mayor parte de las cuales tiene lugar en medios ajenos a las escuelas formales. No sería de extrañar que nuestra búsqueda de alternativas apesure el redescubrimiento del mundo del aprendizaje no formal y la manera más eficaz de utilizarlo.

Dicho esto, cabe preguntarnos cuáles son las inquietudes que llevaron a los países latinoamericanos a desarrollar y expandir los programas de educación no formal, entre los que encontramos (Brembeck, 1976):

- ◆ *Expansión de la población en edad escolar, aumento del costo y disminución de los recursos.* La mayoría de los países han realizado grandes esfuerzos por ampliar las oportunidades educativas mediante la expansión lineal de los sistemas escolares; aun así, este esfuerzo no obtuvo los logros deseados, ya que está aumentando en números absolutos la cantidad de niños en edad escolar que no reciben educación formal, por no tener acceso al sistema o ser expulsados del mismo. Un ámbito digno de explorarse es el de la educación no formal.
- ◆ *Igualdad.* La exigencia de que las oportunidades educativas sean iguales para todos es persistente. El sistema educativo no logra cerrar la brecha entre lo que los niños y adolescentes traen a la escuela y lo que la escuela espera de ellos. Esta no puede garantizar la educación de cualquier niño, sea cual sea su origen social. En este sentido, el problema educativo trasciende a la escuela y se instala en el campo de la política social. ¿Es factible que la educación no formal contribuya a ampliar los estrechos senderos del aprendizaje?
- ◆ *Necesidad de introducir innovaciones en la educación.* Por más esfuerzos que se lleven a cabo desde las políticas educativas a nivel ministerial, no se logran los verdaderos y esperados cambios en educación formal. Aquí nos encontramos con la ventaja de la educación no formal, la cual se presenta más flexible e innovadora y puede responder de forma más adecuada a las nuevas demandas educativas.
- ◆ *Nuevas concepciones de desarrollo.* Actualmente se considera que la distribución de los beneficios entre toda la población, la erradicación de la pobreza, la mejora de los sistemas sanitarios y las oportunidades de tener una manera significativa de participar en los asuntos comunitarios tienen la misma importancia que el PBN (Producto Bruto Nacional) en cuanto a medidas necesarias del desarrollo. La aptitud de la educación no formal para satisfacer necesidades específicas la constituye en herramienta muy útil para el desarrollo humano.

- ◆ *Posibilidad de adquirir competencias prácticas.* Como conductas calificadas de aprendizajes, posibilitan el acceso, la permanencia y la creación de nuevas fuentes de trabajo.

La referencia a *alternativas educativas para el desarrollo social* supone, inevitablemente, pensar en la educación no formal. Por ello, a continuación desarrollamos las conceptualizaciones teóricas que marcan los límites y espacios comunes entre las tres dimensiones de la educación, y la manera como se están llevando a cabo en algunos países de América Latina.

El universo educativo: educación formal, no formal e informal

En 1974, Coombs y Ahmed se encontraron frente a la necesidad pedagógica de proponer una distinción teórica entre las tres dimensiones de la educación. Para ello, tomaron como fundamento el trabajo que aquel había llevado a cabo en 1968 y que le había permitido descubrir la necesidad de construir nuevos espacios educativos, diferentes a los convencionales, denominados indistintamente como no formal e informal.

Educación formal: sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado, jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

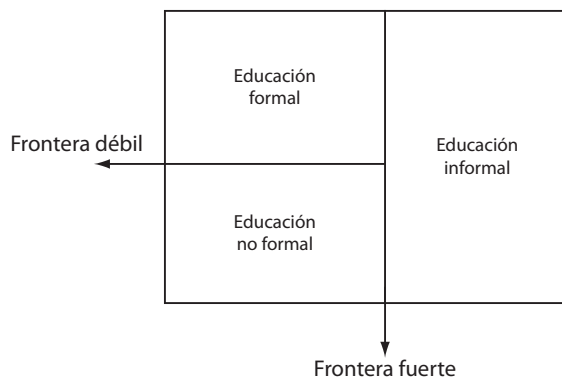
Educación no formal: toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Educación informal: proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y

modos de discernimiento, mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Esta tripartición del *universo educativo* (Sarramona, 1992, p. 96) tiene un propósito de exhaustividad, es decir, que la suma de las actividades educativas formales, no formales e informales debería abarcar la globalidad del universo educativo. No obstante, el planteo de este esquema conceptual lleva aparejada la necesidad de resolver el problema de cómo y dónde ubicar las fronteras entre los diferentes sectores educativos. Por esto, y considerando más las diferencias que las semejanzas entre los sectores, autores como Trilla (1998) han postulado criterios de diferenciación bajo el fundamento de que la educación formal y no formal poseen dos cualidades en común: la organización y la sistematización; mientras que la educación informal se encuentra desprovista de ambas.

Figura 1. Esquema conceptual del universo educativo y sus sectores



Fuente: Sarramona (1992).

Frontera fuerte: el criterio que señala la distinción entre las expresiones de educación formal y no formal, por un lado, e informal, por el otro, es el de diferenciación y especificidad de la función educativa. Estaríamos ante una situación de educación informal cuando el proceso educativo

acontece indiferenciada y/o subordinadamente a otros procesos sociales (por ejemplo: padres e hijos).

Frontera débil: este límite señala, a través del criterio metodológico y estructural, las diferencias entre la educación formal y la no formal. Su debilidad radica en la consideración de las semejanzas respecto de aspectos sustanciales como son la intencionalidad, los objetivos y la naturaleza del proceso educativo. No obstante, el criterio estructural marcaría decididamente la posibilidad de diferenciar las prácticas educativas formales de las no formales, al considerar principalmente la inclusión o exclusión de dichas prácticas dentro del sistema educativo reglado, graduado y jerárquicamente estructurado.

Para lograr un conocimiento más acabado en relación con los puntos de unión y diferenciación entre las tres dimensiones, señalaremos un breve análisis comparativo entre ellas.

En primer lugar, destacamos el *marco referencial* en el cual se desarrollan las diferentes acciones educativas. La educación formal responde a una demanda social para asegurar la transmisión de la herencia cultural; trabaja a largo plazo y mide sus resultados en términos de porcentajes de escolarización. La educación no formal responde a una demanda puntual y precisa; trata necesidades inmediatas derivadas de la acción y mide sus resultados por el rendimiento. En la educación informal no hay organización previa de la acción; el individuo es el que desencadena la acción frente al entorno y a las situaciones potencialmente educativas; la verificación de los resultados se hace por el rendimiento.

En segundo lugar, podemos estimar el *grado de formalización*. Esta comparación la podemos establecer según los elementos que definen la acción educativa: objetivos, estilo pedagógico, función docente, currículum, público, certificación, evaluación, duración y lugar. El sistema formal precisa todos estos elementos; la educación no formal define de manera

precisa los objetivos, el currículo y la duración y, en el caso de la informal, nada está definido con anticipación.

En tercer lugar, tendremos en cuenta a *los actores*. La educación formal define de modo estricto las condiciones para cumplir la función docente, como también aquellas que les corresponden a quienes serán alumnos. En la educación no formal, en cambio, no hay definición estricta del formador, ya que puede serlo tanto un sujeto con titulación académica como aquel que cuente sólo con idoneidad suficiente en determinada área temática; por otra parte, el acceso de los interesados es abierto. En el sistema informal, no hay definición estricta de funciones.

De esta manera, habiéndonos aproximado a las definiciones históricas a través de un análisis comparativo de cada una de las dimensiones, intentaremos focalizar ahora el ordenamiento interno de la educación no formal.

Desde los orígenes del término, se han hecho esfuerzos por clasificar la gran heterogeneidad de acciones (proyectos, instituciones, medios) que integran esta dimensión educativa y se han propuesto diversos y numerosos criterios de clasificación, los cuales en un primer momento tendieron a señalar las diferencias. Aquí nos limitaremos a presentar los tres que nos parecen más significativos, según Trilla (1998):

Según *las funciones de la educación no formal*:

- ◆ funciones relacionadas con la educación formal (sustitución, suplencia, refuerzo, compensación);
- ◆ funciones relacionadas con el trabajo (formación ocupacional, inserción laboral, orientación profesional);
- ◆ funciones relacionadas con el ocio y la cultura (educación artística, deporte, formación intelectual, animación sociocultural);

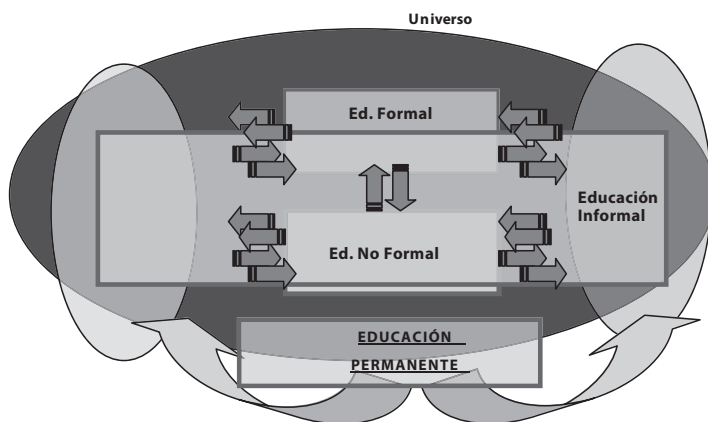
- ◆ funciones relacionadas con la vida cotidiana (educación sanitaria, formación de padres, formación de voluntariado, formación del consumidor).

Según *los destinatarios*: infancia, juventud, adultos, tercera edad y diversas edades.

Según *los grupos determinados*: población en general y grupos especiales.

En la actualidad, y a partir del estudio y la reflexión de nuestro equipo, creemos oportuno señalar la posibilidad de superar aquel primer estadio centrado casi exclusivamente en la diferenciación entre tres sectores educativos, postulando la existencia de un universo educativo fundado en el principio de *educación permanente*¹, en el cual se integran las dimensiones de educación formal, educación no formal y educación informal, a partir de las necesidades y experiencias de aprendizaje de los sujetos, a lo largo de toda la vida, tal como se puede observar en la figura 2.

Figura 2. Esquema conceptual del universo educativo y sus dimensiones



1 El principio de educación permanente se encuentra íntimamente ligado al concepto de universo educativo, puesto que se trata de una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación y, al igual que el universo educativo, es totalizante, puesto que abarca la biografía entera de la persona y no se trata de un sistema, ni de un sector educativo, sino del principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes (véase Trilla, 1998, p. 51).

Según esta propuesta, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de cada dimensión educativa configuran la totalidad del universo educativo, integrándolo y relacionándolo con el mundo del trabajo y el mundo de la cultura.

En síntesis, esta nueva reflexión nos permite, en primer lugar, considerar la acción educativa en la sociedad como una acción global de un conjunto de modalidades diferentes, que pueden actuar integralmente bajo formas diversas y con elementos en común, constituyendo lo que reconocemos como universo educativo; en segundo lugar, plantear la generación de espacios de reflexión y acción en las diferentes disciplinas que se ocupan de volver a pensar la educación; y en tercer lugar, la necesidad de instalar estos planteos en la agenda política de los Estados.

Referencias

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Copista.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Brembeck, C. y Thompson, T. (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona, España: Ariel.
- Coombs, P. (1968). *The world educational crisis*. New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, EE.UU.: Johns Hopkins University Press.

Pain, A. (1992). *Educación informal*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Sarramona, J. (1992). *La educación no formal*. Barcelona, España: CEAC.

Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, España: Ariel.

Actualizar el debate en la educación inicial*

Marta M. G. Muchiutti de Buenamelis*

La voluntad ética de construir una sociedad basada en principios de justicia y equidad debe traducirse en acciones que pongan de manifiesto que alcanzar el objetivo es posible. En este sentido, en la última década se ha producido un fenómeno del cual es preciso extraer conclusiones: a pesar del aumento de la inversión educativa y de los procesos de reforma que la mayor parte de los países de la región han desarrollado, las desigualdades educativas persisten y en algunos casos han aumentado. Muchas son las dimensiones que deben ser incluidas en el análisis y la educativa es una de ellos.

* Este artículo se ha elaborado en base al texto "Iniciar educando", de la misma autora que integra la obra *Grandes Temas para los más pequeños*, compilado por Mercedes Mayol Lassalle (2009, pp. 23-30).

** Profesora de Jardín de Infantes (Universidad Católica Argentina). Licenciada en Gestión de la Educación (Universidad de Concepción del Uruguay). Especialista en Educación Maternal. Docente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos en la carrera de Profesorado de Educación Inicial con especialidad rural. Integró la Unión Nacional de Asociaciones de Nivel Inicial desde sus comienzos. Participó del proceso de Transformación de los Institutos de Formación Docente, en la elaboración de los Lineamientos Curriculares Institucionales de la Formación Docente para la Educación Inicial en la provincia de Entre Ríos. Ocupó distintos cargos de gestión vinculados con la Educación Inicial, en programas intersectoriales con participación de OSC. Se desempeñó como Directora de Educación Inicial de la Provincia de Entre Ríos desde el 2003 al 2007. Ex becaria internacional en el *Mount Carmel Training Center*, y en el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo IIFE - UNESCO, Buenos Aires. Actualmente tiene bajo su responsabilidad la Dirección de Nivel Inicial, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa en el Ministerio de Educación de la Nación.

Dentro de los límites que impone la realidad social, la educación se convierte —de manera más central que en otros momentos históricos— en un factor significativo para la inclusión o exclusión de las personas y los grupos en la sociedad del presente y del mañana, así como en la preparación para el ingreso al mundo del trabajo y al protagonismo político en la vida democrática.

En contextos donde los nuevos estilos de desarrollo están fuertemente vinculados a la expansión de conocimientos, el papel de la educación será cada vez más determinante para promover una ciudadanía plena y una integración equitativa en las nuevas sociedades.

Parte fundamental de la explicación sobre las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar en las familias desfavorecidas está vinculada a las condiciones con que los alumnos ingresan a la escuela. Tales condiciones aluden a lo que se dio en llamar “educabilidad” y están ligadas a dos aspectos que se manifiestan en los primeros años de vida. En principio, a un desarrollo cognitivo elemental vinculado a la satisfacción de necesidades básicas de salud, nutrición y estimulación afectiva en condiciones sanitarias adecuadas. El otro aspecto se vincula con la socialización primaria que permita a los niños incorporarse a una institución especializada como es la escuela. En nuestra actitud de planificadores, importa anticipar el futuro y es así que imaginamos una escuela que pueda asumir parte de las funciones que antes cubría la familia en materia de socialización de las nuevas generaciones. Por ello y para ello, la escuela necesita construir nuevos modelos institucionales de socialización para favorecer más y mejores aprendizajes.

La escuela tradicional se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria; se suponía que, en razón de que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido, su función se centraba en preparar para la integración social, brindando informaciones, conocimiento, valores y actitudes, entre

otros. Hoy, las situaciones de desencuentro con las familias, de desentendimiento y hasta de agresividad hacen imprescindible la elaboración de un nuevo discurso y de un encuadre institucional adecuado a estos tiempos por los que habrán de transcurrir la educación y la escuela.

La educación inicial en los escenarios globales y locales

América Latina y el Caribe constituyen la región del mundo líder en atención y educación de la Primera Infancia según el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* (UNESCO, 2007). Si bien las investigaciones científicas demuestran las ventajas y beneficios que aporta al desarrollo y bienestar de los niños pequeños la asistencia, durante uno o más años, a la educación inicial, el informe concluye que este nivel sigue siendo el “pariente pobre” del sector educativo en la mayoría de las naciones en desarrollo del mundo.

El Informe en cuestión está dedicado a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) desde un enfoque holístico: la AEPI tiene por objeto prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, lo cual comprende ocuparse de su nutrición, salud e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, en contextos formales, no formales e informales.

Las acciones de la AEPI abarcan dispositivos muy diversos: programas destinados a los padres, servicios de atención a la infancia en centros institucionales y educación inicial de carácter formal impartida en escuelas.

La situación global de la Atención y Educación a la Primera Infancia revela que no se ha tenido suficientemente en cuenta a los niños más pequeños: a nivel mundial, un 50% de los países no dispone de progra-

mas formales para los niños menores de tres años. Aun así, la educación inicial se ha triplicado desde 1970, aunque en muchos países su nivel de cobertura sigue siendo limitado.

La mayoría de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han establecido por lo menos dos años de Educación Inicial Obligatoria; tendencia que es seguida en la Argentina y que se expresa en el texto de la nueva *Ley de Educación Nacional* N° 26.206.

Entre las regiones donde se concentran los países en desarrollo, América Latina y el Caribe posee la tasa bruta de escolarización más elevada en la educación inicial (62%). Asimismo, el principal proveedor de servicios de educación inicial es el sector público. Una característica de la AEPI es que la mayoría de las regiones se acercan al logro de la paridad entre los sexos en la educación inicial. Esto significa que la incorporación temprana a los ambientes educativos disminuye las posibilidades de segregación por sexo entre niños y niñas, como así también otros tipos de discriminación: étnica, religiosa, lingüística, etcétera. Al interior de los países, se dan grandes disparidades, pues los niños de las familias más pobres y de las que viven en zonas rurales (así como los excluidos, por ejemplo los indocumentados) tienen menos posibilidades de acceso a la educación inicial que los de aquellas que viven en zonas urbanas y cuyo nivel de ingresos es más elevado.

Esto quiere decir que los niños que más se beneficiarían asistiendo a programas de atención y educación para la Primera Infancia (esto es, los que tienen mayores riesgos de padecer desnutrición, enfermedades prevenibles, abusos y maltratos) son quienes menos posibilidades tienen de participar en ellos.

En general, los gobiernos conceden una prioridad bastante escasa a la educación inicial en el gasto público. La amplia gama de proveedores

públicos y privados de servicios de Atención y Educación a la Primera Infancia hace difícil calcular el total del gasto nacional en AEPI. Otro punto deficitario es el concerniente a la formación del personal que desempeña su tarea docente en la educación inicial (el cual, salvo excepciones, ha recibido una formación mínima y suele estar mal remunerado).

Es imprescindible destacar los componentes que hacen eficaces los programas de educación inicial y que se refieren a la integralidad de las intervenciones, englobando al mismo tiempo la educación, la nutrición y la salud. Estas acciones multidimensionales han demostrado ser más eficaces y potentes que aquellas que se limitan a sólo uno de dichos aspectos.

Los programas que se basan en la diversidad cultural y lingüística, mediante el respeto del uso de la lengua materna, y en la incorporación de los cuidados tradicionales proporcionados a la infancia, han vislumbrado que un factor determinante de calidad es la interacción del niño con el personal encargado de su cuidado (con centro en las necesidades infantiles).

Sin embargo, un apoyo político de alto nivel constituye un elemento esencial para alcanzar los objetivos de la Atención y Educación de la Primera Infancia en el mundo, con el fin de ubicarla en las prioridades de las agendas públicas internacionales.

Para ilustrar el efecto de los programas preescolares en la vida de los niños de bajos recursos, se pueden observar los resultados del *Proyecto Preescolar Perry*, emprendido en Estados Unidos de América (EE.UU.) por la *High/Scope Research Foundation*. Dicha Fundación es una organización de investigación, desarrollo, formación, publicación y defensa de carácter no lucrativo cuya misión es mejorar la vida mediante la educación. Los beneficiarios del Proyecto fueron niños afroamericanos de familias de bajos ingresos en Michigan (EE.UU.).

Tabla 1. Resultados porcentuales de los beneficiarios del Programa Parry en relación con no beneficiarios

	Grupo del Programa Parry	Otros*
Tasas de repetición	24%	45%
Tasa de abandono en secundaria	33%	51%
Tasa de empleo	59%	32%
Tasa de delincuencia y criminalidad juvenil	31%	51%
Pagos anuales promedio de la asistencia pública	US\$ 633	US\$ 1.509

* Grupo de Control

Fuente: elaboración propia a partir de Beruta-Clement, et al. (1984).

El contexto de las transformaciones y la educación inicial

Vivimos un tiempo histórico caracterizado por múltiples cambios, con tendencias y desafíos inéditos para la humanidad, que tienen como nota determinante la incertidumbre y la complejidad.

Teniendo en cuenta los procesos de cambio, cabe preguntarse sobre las características dominantes que asumirá el futuro de nuestras sociedades, junto con tendencias arraigadas de desigualdad, pobreza y exclusión que afectan a gran parte de la población, en especial a los niños y jóvenes sujetos de la educación. La formación de éstos para la construcción de sociedades más igualitarias y participativas dependerá de la acción de los sistemas educativos.

Los sistemas educativos siguen teniendo como función específica transmitir valores, procedimientos y conocimientos acumulados por la sociedad a las nuevas generaciones. Y la escuela es además el único espacio de la organización social que lo viene haciendo en forma ordenada y sistemática. Pero el desafío que enfrentan los sistemas educativos, y la escuela en particular, es garantizar resultados de calidad, ya que de ello dependerá la posibilidad de ofrecer a los sujetos una participación igualitaria en la producción, recreación y apropiación de contenidos socialmente significativos.

La educación no opera en el vacío, se vincula con los escenarios de desarrollo e interactúa con la política, la sociedad y la economía que la contiene y condiciona. La situación de fragmentación y dispersión social que viven muchos países del continente impone como objetivo de corto plazo la instalación de una cultura de diálogo y consenso.

Socialización y escuela

La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, parte de la idea de un niño que ha atravesado por etapas de socialización primaria en el seno de su familia; familia que a su vez está en condiciones de ofrecerle una serie de pautas de conducta como normas de referencia, valores y actitudes. Esta descripción está referida a la distinción clásica de las fases principales de socialización: la socialización primaria y la socialización secundaria.

Este conjunto de predisposiciones, que se supone fueron desarrolladas en el seno de las familias, requiere de tiempo y no se producen de manera instantánea. El tiempo que los niños puedan estar en ambientes estimulantes, con adultos que se responsabilizan del cuidado y acompañamiento de los procesos de crianza y desarrollo integral infantil, es un

factor que opera en la relación entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para ingresar a la escuela.

Las familias les transfieren a sus hijos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo, al mismo tiempo que funcionan como barrera ante las acciones negativas que desde afuera pueden afectarlos. Pero el poder de protección de estas barreras se va debilitando a medida que el niño inicia el proceso de socialización en otras agencias.

Las dos características más importantes de la socialización primaria son la carga afectiva con la cual se transmiten sus contenidos y la identificación absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos. Sin embargo, estas características no son universales ni permanecen estáticas. Los cambios que se aprecian en la estructura de las familias están afectando significativamente su función socializadora. En nuestros países, donde se han dado fenómenos de pobreza creciente y en los cuales las mujeres se han constituido en un elevado porcentaje en jefas de hogar, se modifican las relaciones de género en el seno de la familia y consecuentemente las figuras parentales de referencia.

En la composición de las familias se advierte una permanente redefinición de los roles de sus miembros. Los factores que modificaron esta asignación de responsabilidades fueron las conquistas de los derechos de las mujeres y los niños. Este avance en el enfoque de derechos debilita las pautas de dominación por género y por edad que encontramos en la familia tradicional. El proceso de debilitamiento de los mecanismos de integración social, que se expresan en la crisis del mercado de trabajo, golpea muy fuerte en la capacidad de las familias de lograr la estabilidad y el bienestar necesarios para ofrecerlo a sus niños. Las familias se encuentran solas, carentes de recursos y activos socialmente construidos (López, 2005).

Las concepciones contemporáneas sobre la socialización confrontan con la visión clásica que sostenía un proceso gradual de incorporación del niño al mundo, a sus pautas y valores como construcción dada y acabada.

Las representaciones de familia como agencia socializadora primaria, que la escuela consideraba como prerrequisito para la escolarización de los niños, no se corresponden con la realidad de las familias de hoy. Cada vez es menor la proporción de niños que viven con sus dos padres y se han incrementado las tasas de divorcio y la proporción de hogares monoparentales. Además, se ha producido una modificación en las tasas de natalidad de los sectores medios de la población (el bono demográfico mencionado por Ottone –2005–) que obedece a múltiples razones, entre ellas la mayor cantidad de años de escolaridad, las pautas de consumo y la competitividad en el mercado laboral.

En consecuencia, son los sectores más pobres los que mantienen sus tasas de natalidad y determinan la reproducción de la población. Éstas son las familias que aportan mayor cantidad de niños a los procesos de escolarización, con capitales culturales y lingüísticos muy diversos.

La familia tradicional, a través de la presencia y la regulación sistemática y de sanción (según un modelo moral socialmente aceptado) graduaba el acceso del niño al conocimiento de los aspectos más contradictorios, pudorosos o ligados a la intimidad del mundo adulto. Para acceder a esos conocimientos, lenguajes y actitudes, el niño debía contar con el permiso de los padres, a veces con su explicación y finalmente dominar el código escrito de los diarios o revistas que informaban.

Hoy, la familia no puede asumir esta tarea de control ya que los niños están expuestos, de manera simultánea e instantánea a los medios de comunicación audiovisual. No hay adultos mediadores entre el niño y la televisión, Internet y la realidad virtual. Las condiciones de inestabilidad

de los vínculos con el adulto y la modernización familiar provocaron una notable transformación en las formas de regulación de la información disponible para todos (niños, jóvenes y adultos). Actualmente, tenemos acceso a conocimientos y valoraciones sobre un mundo para el cual los propios adultos no tenemos argumentos y valoraciones convincentes (que, como signo de los tiempos, aparecen complejos e inciertos).

Los niños pequeños conocen hoy, sin graduación ni mediación ética familiar, el mundo de la sexualidad, la violencia, la muerte. La mayor parte de ellos está construyendo su identidad sobre la base de un conocimiento del mundo sin mediaciones o intencionalidades educativas explícitas.

La globalización de la información también facilita el acceso a conocimientos sobre una amplia diversidad de temas, nuevos territorios geográficos, nuevas culturas, avances tecnológicos y descubrimientos científicos. Estos niños desarrollan antes y fuera de la escuela su capacidad para aprender, en especial el manejo de los nuevos instrumentos tecnológicos de la era digital, con los que las nuevas generaciones se manejan sin pre-conceptos, con una plasticidad que reafirma la certeza de que la niñez es un período privilegiado para el aprendizaje.

Pero está comprobado que cuantos más años de escolarización se realicen en los niveles previos a la educación básica o primaria (es decir, en la educación inicial, preescolar o parvularia), más mejoran los rendimientos escolares posteriores, en especial en los grupos de población más desfavorecidos. Aunque también sería importante, considerando el “vuelco de las instituciones”, analizar con mayor detenimiento qué significan hoy los procesos de socialización temprana en establecimientos educativos de niños de familias diversas y por diversas razones. Me refiero aquí a los jardines maternos o comunitarios, materno infantiles, que en nuestro país atienden a niños desde los 45 días de vida. Independientemente de

las motivaciones y condiciones de las familias, el tiempo prolongado de permanencia, la corta edad de los pequeños, las intervenciones en los ámbitos privados de las familias a través de las prácticas de crianza, la intromisión de otros adultos sin lazos biológicos en la intimidad de la vida cotidiana de estos niños, en sus necesidades primarias de alimentación, higiene y descanso, las preguntas deben orientarse hacia cómo se construyen identidades en estos inéditos procesos de socialización.

En nuestro país, las familias acompañan de manera cercana a sus hijos durante los primeros años en el Jardín de Infantes. Las características de dependencia y necesidades que tienen los niños pequeños, ¿alcanzan para explicar esta cercanía simbólica y material que se retira progresivamente a partir de los primeros años de la escuela primaria? Por otra parte, ¿son solamente los sectores menos favorecidos los que tienen mayor dificultad para acompañar los procesos escolares de sus hijos? ¿Son las competencias y el capital cultural que portan las familias lo que las aleja de las trayectorias escolares de los niños? Cabe también preguntarse: ¿cuáles son las demandas que la escuela transmite a las familias y qué es lo que la escuela, los maestros, esperan de ellas? ¿Qué valoración tienen las familias de los objetivos y propuestas que formula la escuela a partir de las propias expectativas de movilidad social depositadas en los hijos? ¿Es posible que en este nivel de enseñanza las familias sientan esos objetivos y propuestas como más cercanos y accesibles y que, por ello, sea mayor su participación e involucramiento? ¿Es analizada esta característica por las instituciones y docentes de jardines maternales y de infantes? ¿Cómo negocian las familias sus funciones de socialización primaria con la escuela o el Jardín? ¿Cómo se resuelve este conflicto?

Estos son sólo algunos de los interrogantes posibles. Todos ellos necesitan ser profundizados, a manera de desafío, y en vistas a una mejor educación desde la Primera Infancia.

Los planes estratégicos para la educación inicial

En nuestro país el Estado propone priorizar ejes de trabajo para extender y mejorar la educación inicial. Estos ejes implican:

- ◆ Reafirmar la obligatoriedad de 5 años con el fin de alcanzar la cobertura absoluta.
- ◆ Impulsar la universalización de los servicios educativos que atienden a niños de 4 años.
- ◆ Ampliar y regular la oferta destinada a niños de 0 a 3 años inclusive.
- ◆ Promover al fortalecimiento institucional del gobierno educativo de la educación inicial en el plano jurisdiccional.

Estos ejes son reforzados con un plan de acompañamiento a las prácticas docentes basado en temas centrales que definen la especificidad de la dimensión pedagógico- didáctica de la Educación Inicial, fortaleciendo de este modo las trayectorias educativas de niños y niñas a través de la mejora de la calidad educativa.

Para avanzar en políticas de expansión, fortalecimiento y consolidación resulta prioritario analizar la orientación que va asumiendo la oferta y la organización de la Educación Inicial, y así contar con elementos que contribuyan a la toma de decisiones para redefinir y consolidar los lineamientos políticos vigentes, así como para plantear nuevos cursos de acción de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada jurisdicción, que tiendan a alcanzar los propósitos formulados para el nivel inicial en todo el territorio nacional.

Asimismo, es necesario considerar las condiciones institucionales que garanticen una adecuada planificación y gestión del Nivel en las jurisdic-

ciones, de acuerdo con el marco normativo vigente, con el objetivo de fortalecer su identidad dentro del sistema educativo argentino.

Instituida la obligatoriedad de la asistencia escolar a los 5 años de edad es una preocupación central garantizar el acceso a los niños de 4 años. La población de 4 años presenta todavía un acceso desigual y existen problemas generalizados de cobertura, con distinta intensidad y alcance según las jurisdicciones. Los esfuerzos tendientes a la universalización de la Educación Inicial forman parte de un compromiso mayor e ineludible como es del garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Avanzar hacia el logro de la universalización de los servicios educativos destinados a niños y niñas de 4 años tal como plantea la *Ley de Educación Nacional*, implica planificar estratégicamente la ampliación de infraestructura, la creación de cargos docentes y no docentes, el equipamiento de mobiliario, de los recursos didácticos y la existencia de un plan de acompañamiento destinado a docentes del nivel inicial.

Los servicios que atienden a niños y niñas de 0 a 3 años son ofrecidos desde distintos sectores de gobierno como Educación, Salud, Desarrollo Social, entre otros, así como desde organizaciones de la sociedad civil.

La heterogeneidad de propuestas se expresa en los objetivos, los modelos organizacionales implementados, los agentes educativos convocados, las instalaciones y las prácticas concretas en relación con las necesidades de los niños y niñas.

Las diferencias están signadas por el sesgo que asume la finalidad, siendo ésta asistencial o educativa, sin consolidar en todos los casos un abordaje integral para la atención de esta franja etárea.

Resulta necesario plantear estrategias de igualdad para ampliar la cobertura cuyas líneas de acción comprendan la incorporación de manera creciente a los niños y niñas de 0 a 3 años inclusive, en especial de sectores desfavorecidos; desarrollar estrategias que favorezcan la cobertura de 0 a 3 años e implementar acciones intersectoriales que favorezcan la atención de niños pequeños y sus madres, combinando los esfuerzos gubernamentales y no gubernamentales.

La Ley de Educación Nacional se expide claramente en referencia a los responsables educativos del Nivel y a los mecanismos de control y supervisión. Afirma que las actividades pedagógicas realizadas deben estar a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Asimismo, dichas actividades pedagógicas deben ser supervisadas por las autoridades educativas. El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los niños y niñas (Art. 21).

Con el fin de dar respuesta a los vacíos y la ambigüedad de la información relativa a la atención de esta población, la indagación de información empírica sobre la oferta existente debe analizar fundamentalmente los marcos regulatorios y las políticas públicas que en cada jurisdicción se ocupan de la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 3 años de edad. Deben contemplarse dimensiones como: organización, dependencia, vínculo con programas o planes nacionales, fuentes de financiamiento, infraestructura, recursos materiales y humanos, finalidad y objetivos de sus prácticas y propuestas, instancias de supervisión y monitoreo, frecuencia, propósito, perfiles responsables, resultados, capacitación, población que atienden, el contexto en que se insertan y su relación con otras organizaciones de la comunidad.

La Ley de Educación Nacional promueve la creación de mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales con el fin de atender a la diversidad de propuestas que circulan para la atención de los niños y niñas entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, ya sean dentro del sistema educativo formal o propuestas del ámbito de la educación no formal.

El sentido formativo de la Educación Inicial se encuentra comprendido en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, los Cuadernos para el Aula y los objetivos planteados en la *Ley de Educación Nacional*. Estos comprenden la promoción del juego como contenido de alto valor cultural para un desarrollo integral, la construcción de valores sociales, la confianza y el respeto por sí mismo y por los otros necesarios para la vida en comunidad, el desarrollo en los niños el placer por el conocimiento, su capacidad creativa, la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes verbales y no verbales, entre otros (Artículo 20).

Las estrategias y líneas de acción política acordadas para la Educación Inicial trabajan en orden a una mayor inclusión educativa de la primera infancia, al enriquecimiento de la propuesta pedagógica y a favor de potenciar las condiciones que hacen a la gestión de políticas para el Nivel. Es en este sentido que la *cuestión curricular* asume particular importancia ubicando en primer plano la discusión pública sobre la enseñanza.

Las jurisdicciones acordaron promover condiciones para la mejora de las prácticas docentes y de los procesos de aprendizaje de todos los niños y las niñas de nuestro país. A partir de allí, se abordan temas relevantes para pensar el currículo, tanto en su dimensión político-pedagógica como en la dimensión didáctica, ambas entrelazadas fuertemente en las prácticas docentes y cobrando sentido en las propuestas de enseñanza del día a día. Esto ofrece referencias para pensar la complejidad de la propuesta

pedagógica que hoy se despliega a través de una variedad de servicios que componen la oferta educativa. Contextos donde los niños y niñas crecen y aprenden, considerando dentro de la oferta las opciones organizativas y/o curriculares que representan las modalidades educativas.

Se propone re-significar el sentido de algunos componentes centrales que hacen a la identidad de la educación infantil. El juego, entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, es revalorizado como una de las propuestas centrales de la Educación Inicial, en tanto cumple un papel fundamental como promotor de desarrollos infantiles integrales y plenos.

Por ello revisar y actualizar los documentos curriculares con objetivos de inclusión, igualdad y calidad, implicará impulsar y acompañar a los docentes, las instituciones y la gestión jurisdiccional en su conjunto, en el camino de mejora de la enseñanza.

Abordar el currículum desde la gestión pública implica reflexionar sobre las prácticas de mejora de la enseñanza que desarrollan los equipos jurisdiccionales y nacionales, inmersos en la gestión educativa. Para hacerlo, se considera necesario advertir y asumir la particular posición de trabajo desde el Estado y sus responsabilidades específicas en relación con el conjunto de prácticas curriculares presentes en el sistema educativo. Esto permitirá identificar analizadores potentes para pensar sobre lo que se hace y para transformarlo de ser necesario.

En este marco, se considera importante partir de una perspectiva político institucional a la hora de generar y organizar un conjunto de reflexiones que propongan mejoras a las prácticas de gestión curricular, alentando la investigación pedagógica y didáctica.

Se comparte la preocupación por aquello que pasa en las escuelas y no está planteado por el texto curricular. Se trata de un cierto recorrido de las prácticas de enseñanza que ocurre en paralelo a las definiciones dadas tanto en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios como en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

En los últimos años, la obligación de hacer efectiva la garantía del derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes establecida en las leyes educativas vigentes, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas educativas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos.

La Educación Inicial marca el inicio de las trayectorias escolares. Los logros de aprendizaje que promueve representan la base para la adquisición de nuevos saberes en la continuidad de experiencias hacia la Educación Primaria.

Su especificidad se expresa a través de la presencia de determinados objetivos particulares, ciertos contenidos específicos y determinadas modalidades de enseñanza que consideran las necesidades, intereses y posibilidades de nuestros niños y niñas.

La renovación curricular exige fundamentar respuestas a ciertas preguntas, entre otras posibles: ¿Para qué, qué y cómo enseñamos? ¿Qué implica en el ámbito de la Educación Inicial organizar los contenidos en áreas de conocimiento, áreas disciplinares o campos de experiencias? ¿Cuál es el sentido de las disciplinas? ¿Los contenidos son sólo disciplinares? ¿Es preciso que los documentos curriculares especifiquen contenidos por edades? Al mismo tiempo, instalar la discusión sobre los aspectos didácticos: ¿Cuál es la relación entre el juego, las formas de aprender y los modos de enseñar? ¿Qué modelos didácticos y qué propuestas jerarquizamos en la tarea con niños/as pequeños?

Una de las líneas consideradas prioritarias es la de mejorar las Trayectorias Escolares atendiendo a las propuestas de enseñanza como garantía del derecho a la educación que atiende las prácticas de enseñanza y modelos institucionales, asegurando calidad y condiciones de acceso y permanencia.

Los últimos datos del Relevamiento Anual¹ dan cuenta de una matrícula de 1'581.370 alumnos de Nivel Inicial, registrando un incremento de 26.473 que corresponde a un aumento del 1,7 % respecto al año anterior para el Nivel Inicial.

Los datos consolidados del Relevamiento Anual del año 2010 presentan una matrícula total de 11'890.980 *alumnos* en el sistema educativo nacional, que *implica 167.150 alumnos más* respecto a 2009.

Si se analiza el impacto entre las principales modalidades del sistema educativo, la Educación Común crece un 1,1%, incorporando 115.744 alumnos al sistema. En segundo lugar, en Educación Especial el incremento alcanza un 2,0%, registrando 2.508 estudiantes más que en 2009. Por último, el segmento de Educación para Jóvenes y Adultos se eleva un 4,2%, con un aumento de 48.898 alumnos.

Por esta razón, podemos afirmar que nos encontramos en un contexto de plena cobertura que vuelve a poner en relieve a las trayectorias escolares como un tema de las políticas educativas. Todo lo trabajado hasta la fecha abona y contribuye a fortalecer la identidad de cada nivel y estimula para continuar en un renovado compromiso con la primera infancia generando nuevas oportunidades de acceso a espacios de aprendizaje para su desarrollo integral.

Entre las políticas públicas que incidieron en el mejoramiento de la Educación Inicial, se puede mencionar la Asignación Universal por Hijo, la

1 Relevamiento Anual 2010. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

distribución de bibliotecas de literatura infantil y ludotecas escolares; la asistencia a los equipos provinciales con trayectos de desarrollo profesional docente entre los que se encuentran la Cátedra Nacional Abierta de Juego Modalidad Virtual, Curso para funcionarios sobre gestión educativa entre otros.

Estos datos que muestran la mejora del sistema educativo en su conjunto, comprometen a profundizar los desafíos, lo que implica una acción conjunta, democrática y participativa, que involucre todos los niveles de decisión y a los actores que participan del hecho educativo. Este trabajo se constituye en espacios y tiempos de responsabilidad compartida entre el Estado nacional y las jurisdicciones.

La atención a las trayectorias educativas significa ofrecer las estrategias necesarias que permitan a los niños lograr mejores aprendizajes, así como también buscar el fortalecimiento pedagógico de las propuestas de enseñanza que tengan en cuenta la variedad de estilos de los distintos niveles.

Se busca implementar procesos de fortalecimiento de la gestión del sistema educativo que habiliten condiciones institucionales para el cumplimiento de la *Ley de Educación Nacional 26.206*, acompañando a las instituciones escolares para propiciar el trabajo conjunto en el Nivel Inicial con las familias y la comunidad, considerando la especificada pedagógica y didáctica y el respeto por las particularidades culturales y sociales a las que pertenece cada niño/a. Para eso, será muy importante crear las condiciones para el diseño e implementación de espacios de planificación conjunta entre los docentes.

Se ha recuperado una mirada política preocupada por los procesos de pasaje de un nivel a otro, en la medida en que ellos constituyen la oportunidad de asegurar trayectorias educativas exitosas. Esto resulta imperativo para mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los niños/

as, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad. Así, las trayectorias escolares se constituyen en un eje central de las políticas orientadas a la justicia social y escolar, en la medida en que se preocupan por los efectos de la desigualdad social en la educación.

Se observa que las trayectorias escolares se ven reiteradamente obstaculizadas; por ello, en los últimos años se ha comenzado también a vincular las dificultades en las trayectorias escolares con la escolarización y las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Por esto, se presta particular atención a la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad para todos los niños. Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización.

Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que dificultan el trabajo con la heterogeneidad. Por ello, se han desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que han propuesto la modificación de tales rasgos, con estrategias de renovación de la propuesta educativa de manera de que todos encuentren en la escuela la oportunidad de apropiarse de todos los saberes.

Dentro de las mismas estrategias, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico: revisar la propuesta “enseñante” de la escuela implica reconfigurarla de manera de dotarla de la intensidad y continuidad. Se hace necesario, entonces, que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que puedan expresarse en propuestas efectivas.

Se vuelve relevante prestar especial atención a la construcción de nuevas dimensiones regulatorias para el Nivel Inicial de manera que pueda atender a todas las necesidades y realidades de cada uno de los niños y niñas pertenecientes a cada realidad familiar, desarrollando políticas públicas inter-

sectoriales que generen mejores condiciones para sostener la unidad pedagógica del nivel y garantizar la continuidad de las trayectorias escolares.

Universalización del acceso de los niños de 4 años a la educación inicial

Desde nuestro país se elabora una propuesta para avanzar en el cumplimiento de la *Ley de Educación Nacional*, por la cual la sala de 4 años es universal pero no obligatoria, lo que establece que el Estado tiene el deber de realizar una oferta gratuita para todos los niños y niñas de 4 años que deseen y/o requieran asistir a la sala de 4 del Nivel Inicial

Los esfuerzos tendientes a la universalización de la Educación Inicial forman parte del un compromiso de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para toda la población en edad escolar. La educación de la primera infancia tiene un peso decisivo en la capacidad de transformación de la realidad social y de los supuestos prefijados desde el nacimiento.

Se requiere articulación y fortalecimiento de las acciones que desarrollan las organizaciones sociales y comunitarias debido al importante lugar que ocupan atendiendo las necesidades de la primera infancia, en zonas de alta vulnerabilidad y acompañando con servicios de atención inmediata a las necesidades de muchos/as niños/as.

En este marco, se presentan posibles líneas de acción:

- ◆ Generar las condiciones básicas para universalizar la cobertura de los servicios educativos para los niños de 4 años priorizando aquellos/as que no tienen acceso a ningún tipo de oferta, lo que conlleva la construcción de salas, la creación de cargos docentes, el fortalecimiento de la tarea pedagógica a partir de la provisión de materiales y de la capacitación.

- ◆ Relevar las instituciones que actualmente no están reguladas por el sistema educativo, a fin de acompañarlas en su propuesta educativa y generar instancias para su mejora, fortaleciendo la calidad educativa e institucional.

La propuesta de ampliar la universalización del Nivel, fortaleciendo la cobertura de los niños de cuatro años plantea avanzar hacia una tasa de escolarización del 90% en la sala de cuatro (4) años para el año 2015. Por ello, resulta importante relevar e indagar específicamente la situación actual de las ofertas que desarrollan las organizaciones sociales y comunitarias.

Relevamientos llevados a cabo en Argentina de manera informal, muestran que entre un 25% y un 30% de los niños que no acuden a instituciones educativas reciben acompañamiento y asistencia a través de este otro tipo de instituciones.

Con relevamientos organizados, se podrán plantear líneas de acción que tiendan al mejoramiento de las ofertas existentes.

Para ello, resulta necesaria la articulación con otras instancias de gobierno que desarrollan acciones junto a las organizaciones de la sociedad civil:

- ◆ Ministerio de Desarrollo Social nacional y provinciales.
- ◆ Municipios – Gobiernos Locales.
- ◆ Mesa de Organizaciones Sociales del Ministerio de Educación de la Nación y organizaciones similares provinciales.

Sabemos desde las investigaciones que la historia de la infancia está atravesada por luchas políticas, ideologías y cambios económicos. Hoy se vuelve imprescindible continuar posicionando en la escena educativa, entre otras cosas, la responsabilidad pública frente a la infancia.

Cuando miramos a los niños y niñas pequeñas constituyendo sus subjetividades entre dos instituciones - la familia y la escuela (Jardín de Infantes o Jardín Maternal), los vemos que se están socializando simultáneamente en dos ámbitos: el privado, doméstico, de las familias, y el ámbito público. Allí está nuestra responsabilidad para atender sus necesidades y proteger sus derechos.

El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, conjuntamente con la valoración de las posibilidades de aprendizaje infantil, el enriquecimiento y la expansión de la Educación Inicial cobran sentido y se constituyen en prioridad de la política educativa en nuestro país.

La importancia reside fundamentalmente en cuanto al bienestar y el desarrollo pleno de nuestras infancias, como así también en su papel primordial como base de aprendizajes futuros que promuevan una inserción activa en la trama social.

El principio de igualdad para la Educación Inicial significa equiparar puntos de partida desde el inicio de la experiencia de vida que permitan garantizar oportunidades para todos los niños/as; es apoyar un crecimiento saludable y armónico, incentivando el desarrollo del potencial de aprendizaje infantil a través del enriquecimiento sociocultural.

Referencias

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Foro para la Educación Inicial: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Encuentros Regionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial*. Relevamiento Anual 2010. Diniece. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Carli, S. (2005). La infancia como construcción social. En *Nivel Inicial ayer y hoy*. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Escuela Itinerante de Capacitación Docente de Nivel Inicial.
- Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Mayol Lassalle, M. (comp) (2009) *Grandes Temas para los más pequeños*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- ONU. (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Asamblea General.
- Ottone, E. (2005). *América Latina: Construir Normalidad*. En Foro Bicentenario, Contar y pensar la América nuestra (pp. 291-301). Santiago de Chile
- Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. y López. (2012). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión - versión preliminar. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales*

Alicia Eugenia Olmos**

toy corral cta bitamina x cavra?

Que hace falta recurrir a los especialistas en ciertos campos de conocimiento para poder resolver cuestiones de nuestras prácticas habituales como educadores, ya nadie lo duda. Por ejemplo, este epígrafe es un mensaje de texto enviado a través de un teléfono móvil por un joven campesino, a un ingeniero agrónomo de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), que conoció en una visita organizada por el maestro

* El presente trabajo es una síntesis de los planteos vertidos en la investigación para el trabajo de tesis doctoral en Administración y Políticas Públicas, "Políticas compensatorias y gestión escolar. De la acumulación de proyectos a la planificación institucional inclusiva". Doctorado en Administración y Política Pública, Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

** Magíster en Gestión de la Educación; Doctoranda en Sociología, Universidad de Alicante, España; Licenciada en Ciencias de la Educación. Se ha desempeñado como docente y directora en escuelas rurales cordobesas, directora del Instituto de Enseñanza Superior Arturo Capdevila de Cruz del Eje; consultora del Consejo Federal de Inversiones y del Ministerio de Educación de Argentina; docente invitada en las universidades de Valencia, España, y Veracruz, México. Actualmente integra el Equipo Técnico del Área de Educación Rural, Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba. Doctoranda en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

de la escuela donde cursó la educación primaria completa. Esta es una escuela de personal único, con un docente preocupado por no dejarse invadir por la soledad y la distancia de todo.

Con las evidentes faltas de ortografía y con la forma de escribir de los adolescentes de hoy, el joven no deja de recurrir a quien ha identificado como portador de saber para solicitar asistencia: “Estoy en el corral. ¿Cuánta vitamina inyectar a cada cabra?”. Tal vez sea el único en su familia que lee y escribe, a la vez que posee un instrumento de tecnología avanzada del cual sabe hacer uso.

Este artículo pretende plantear una serie de cuestionamientos relativos a la escuela rural, ámbito en el que se está configurando un nuevo escenario educativo (Brunner, 2000), fruto de la interrelación de las presiones que ejerce la sociedad actual sobre las instituciones y los movimientos causados en el interior de las mismas, por parte de sus integrantes.

¿En qué contexto actúa nuestra escuela rural?

Estamos en un momento en el que las más naturales estructuras son ahora totalmente diferentes de las que nos dieron forma y contenido como sujetos sociales, por haber cambiado o por permanecer intactas en un contexto que muta turbulentamente. Aun en el corral de cabras del norte cordobés, se puede acceder al saber de quienes mejoran la calidad del producto que luego se servirá en alguna fiesta popular, y en esta interacción, la escuela tuvo alguna participación.

Distintos autores (Tedesco, 2000; Castell, 2004) han planteado diversas explicaciones para dar cuenta de los cambios acaecidos desde un tiempo no muy preciso a esta parte de la historia. Se trata de una serie de fenómenos que se presentan como abanicos superpuestos y, entre ellos, los

más importantes señalan transformaciones estructurales en la conformación de los aparatos estatales, proceso que se ha denominado “transformación del Estado-nación”, y cuyas consecuencias aparecen en distintas dimensiones de la vida social. La lógica económica de nuestros espacios existenciales también se ha visto atravesada por (o a partir de ella, se han generado) diferentes cambios. Ya no se trabaja de la misma manera, incluso a veces no es posible encontrar trabajo y obtener lo necesario para vivir en condiciones de igualdad con otros miembros de la sociedad. La exclusión

se refiere a la falta de incorporación de parte significativa de la población a la comunidad social y política, negándose sistemáticamente sus derechos de ciudadanía, como la igualdad ante la ley y las instituciones públicas, e impidiéndose su acceso a la riqueza producida en el país. Esta fractura sociopolítica limita la constitución de una dimensión nacional, entendida como pertenencia de los individuos residentes en un territorio, subordinados a un mismo poder, a un orden simbólico, económico y político común... (Fleury, 1998, pp. 5-6).

Por otra parte, grandes innovaciones en las tecnologías mediante las que interactuamos con el ambiente natural y social han generado un panorama en el que las personas somos complementadas y asistidas en las rutinas cotidianas por máquinas con mayor o menor inteligencia artificial. El conocimiento parece ser el bien más prestigiado. Su producción, circulación y utilización bosqueja a cada instante nuevas divisiones sociales, internas a las que conocemos de antaño (clases sociales, etnias, género...). Las organizaciones sociales se conciben a sí mismas como cosmos comunicacionales, donde los conocimientos sustantivos a sus quehaceres y los referidos al contexto son de vital importancia para sobrevivir en este sistema. La producción de nuevas formas de informarnos y comunicarnos suma otra característica a la identidad de este contexto. Utilizar este recurso de forma eficaz marca diferencias evidentes, tanto en las macrodivisiones sociales como en las microinteracciones cotidianas.

En este escenario, la escuela, como estructura encargada de socializar y, en este sentido, de transmitir y desarrollar conocimientos relevantes y significativos, proyecta un modelo agotado pero necesario, significativo pero discutido, mientras permanece y se actualiza en las representaciones y acciones de los agentes sociales. Al interior de sus paredes aparecen — de manera incipiente — elementos, normas y experiencias que evidencian las novedades de estos tiempos. Pero todavía la escuela no se reconoce como otra de las organizaciones que gestiona el bien social conocimiento.

Los supuestos que el concepto de sociedad del conocimiento implica en las representaciones y en las prácticas de los sujetos que dan vida a la escuela todos los días deberían conformar una red de significados que la hagan actuar de manera diferente. El ambiente educativo-laboral es el conocido, pero obviamente presenta algunos atisbos de las novedades de la época. La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aun en instituciones escolares, en contextos de pobreza estructural¹, es cada vez más un hecho.

Asimismo, si recorremos las cercanías de las escuelas rurales de distintas regiones de nuestro país o de Latinoamérica, veremos —en menor o mayor medida— la transformación de la vida del campo, tanto en sus componentes productivos como en los de la vida cotidiana. Antenas satelitales de televisión y telefonía, maquinarias agrícolas pensadas por Verne, plantaciones de diseño arquitectónico, junto a un evidente proceso de “desagrarización”, del que hablaré más adelante, modelan el paisaje.

1 Al referirme a pobreza estructural, estoy entendiéndola como una condición en permanente construcción, generada a partir de la usurpación de los derechos alcanzados en otros momentos de la historia a través de diferentes luchas sociales. Esta condición invade la vida cotidiana y genera un movimiento, en especial para los agentes sociales de las “zonas de vulnerabilidad social donde la pobreza deja de ser un estado localizado para ser un proceso dinámico”, que modela las mismas características de diversos grupos sociales. La razón: dichas características no son abordadas por el modelo de sociedad neoliberal en el que, sin posibilidades de crecimiento económico, tampoco hay posibilidades de mantener las mismas condiciones de vida de la población (Olmos, 2001).

Ya ni siquiera el campo es el mismo; pero la escuela pareciera que responde a otras lógicas. No parece una interfaz² eficaz.

Según los expertos, la falta de intercambio eficaz de información técnica, validada y disponible se traduce en un impacto negativo en todos los aspectos de la vida, el trabajo y la renta de los pequeños productores en el mundo rural.

¿Cómo ayudamos desde las escuelas rurales para facilitar a la población que se encuentra debajo del nivel de pobreza —como la mayoría de los campesinos— a acercarse a los nuevos conceptos y tecnologías que se derivan de la investigación científica y tecnológica, teniendo en cuenta las dificultades que supone retener y utilizar?

Gestión del conocimiento para el desarrollo sostenible, para la inclusión social, para la transferencia de tecnologías; gestión del conocimiento y pobreza; conocimiento como nueva riqueza de las naciones... concepciones que no se ven dentro de nuestras escuelas rurales.

¿Cuál es la posibilidad de gestionar conocimiento en una escuela rural?
¿Qué ha pautado la forma como actualmente los docentes interactúan con su objeto de trabajo?

2 Interfaz es un concepto utilizado en las ciencias informáticas, pero resulta interesante y útil como metáfora para pensar las acciones de la institución escolar. Según Catalán Vera, "la idea fundamental en el concepto de interfaz es la mediación entre hombre y máquina: es lo que facilita la comunicación, la interacción, entre dos sistemas de diferente naturaleza, típicamente el ser humano y una máquina como la computadora. Esto implica, además, que se trata de un sistema de traducción, ya que los dos 'hablan' lenguajes diferentes [...] De una manera más técnica se define a la Interfaz de usuario, como conjunto de componentes empleados por los usuarios para comunicarse con las computadoras. Una interfaz de software es la parte de una aplicación que el usuario ve y con la cual interactúa. Está relacionada con la subyacente estructura, la arquitectura, y el código que hace el trabajo del software, pero no se confunde con ellos. La interfaz incluye las pantallas, ventanas, controles, menús, metáforas, la ayuda en línea, la documentación y el entrenamiento [...] Una interfaz inteligente es fácil de aprender y usar. Permite a los usuarios hacer su trabajo o desempeñar una tarea en la manera que hace más sentido para ellos, en vez de tener que ajustarse al software. Una interfaz inteligente se diseña específicamente para la gente que la usará". Recuperado el 20 de diciembre de 2009 desde <http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/~bd2/basesdedatos/teorias/InterfacesUsuario.pdf>

¿Cuál es la diferencia entre impartir, distribuir, construir y gestionar conocimiento?

Al parecer, habría una buena cantidad de diferentes enfoques respecto a qué se hace con el conocimiento, aunque una sola finalidad desde la perspectiva educativa: compartirlo para el beneficio de todos. Entre estos enfoques, resulta interesante considerar la propuesta de Pérez, López y De Antoniis (2005), quienes definen la gestión del conocimiento como cualquier política, proceso o práctica para la creación, adquisición, captura, intercambio y uso del conocimiento, donde quiera que se encuentre, para estimular y aumentar el aprendizaje y la realización de los objetivos estratégicos de la organización y sus socios. Además, considera que otra función es la de estimular y aumentar el aprendizaje y el empoderamiento de todos los miembros de la sociedad.

Según estos autores, los enfoques convencionales sobre gestión del conocimiento tratan el tema del conocimiento como un activo corporativo y tienen como objetivo optimizar su creación y uso, tanto en el presente como en el futuro, así como su preservación en el tiempo. Por otra parte, a partir de los avances que se han visto en las TIC, es posible movilizar los vastos recursos de información y conocimiento.

Según estos autores —dedicados al análisis del desarrollo rural— serían tres las dimensiones de la gestión del conocimiento en el contexto de organizaciones que trabajan en el tema del desarrollo sostenible: el conocimiento como recurso, el conocimiento como proceso en el trabajo de la organización y el conocimiento como producto de los programas y proyectos de una organización.

El conocimiento como recurso

Se define como una entidad que se puede localizar, delimitar, codificar y manipular, independientemente de su origen o contexto; se puede

definir como entidad que emerge del entorno donde se creó y donde se usa. Para ello, es necesario identificar documentos, eventos que contengan conocimientos explícitos y almacenarlos sistemáticamente para facilitar su acceso.

El conocimiento como proceso

Se refiere a los medios que ayudan a promover, motivar y guiar el proceso de aprendizaje y su aplicación en el mundo real. Se estaría promoviendo, de este modo, el desarrollo y proliferación de comunidades del conocimiento como elemento clave para fomentar el intercambio. Así, se pondría el conocimiento al servicio de todos en las organizaciones y comunidades, creando y fortaleciendo grupos de trabajo que colaboran e intercambian ideas y conocimientos, porque comparten metas, intereses y prácticas de trabajo.

El conocimiento como producto

Los resultados tangibles de la investigación y experimentación de organizaciones reconocidas son conocimientos que deben ser difundidos y aplicados como parte de las estrategias de inclusión social.

El problema central es que acceder a los mismos no es fácil, puesto que se trata de material altamente especializado en cada sector de las disciplinas; se encuentran dispersos, fragmentados en diferentes idiomas y dispuestos de forma inadecuada para los diferentes tipos de usuarios.

Para estos autores, los productos de la información y del conocimiento podrían tener un gran impacto sobre el desarrollo de vida rural si se lograra integrar e intercambiar mejor el conocimiento, en un marco interdisciplinario, interinstitucional y sistémico, que tome en cuenta las realidades y necesidades de las personas en zonas rurales.

¿Qué relación existe entre las normas del sistema educativo y el conocimiento?

Las escuelas son el eslabón visible de una cadena de organizaciones que contribuyen a generar el bien social educativo. Los maestros, profesores y directivos³ exponen sus acciones y representaciones y complementan las de otros trabajadores de la educación. En conjunto, como agentes sociales, desarrollan sus existencias en diferentes campos sociales y lo hacen asumiendo identidades singulares que proyectan imágenes más o menos coherentes y significativas en este nuevo escenario. Tendrán, en este sentido, posiciones distintas en el interior del campo, no sólo por su ubicación en la estructura de las organizaciones o los grupos sociales de acuerdo a sus condiciones objetivas de vida, sino también por su ubicuidad en los nuevos sentidos creados por la sociedad del conocimiento.

Así, podemos encontrar diferentes posicionamientos respecto de la posesión del capital cultural más significativo en estos tiempos: conocimiento y comunicación⁴. El uso de ambos tiene un aspecto político crucial en la toma de decisiones.

Un elemento que configura y va constituyendo representaciones de los profesionales de la educación son las definiciones normativas. Estas, junto a las prácticas que desarrollan en la formación inicial y las que colegas docentes de más antigüedad esgrimen para ayudar a los novatos⁵, suelen ser las más eficaces estrategias para aprender a jugar el juego (Bourdieu, 1991) con el conocimiento.

3 En el caso de las escuelas que me interesan en el contexto latinoamericano –las de personal único–, el docente es maestro y director, en grupos compuestos por entre uno y cuarenta alumnos de diferentes grados.

4 Se sabe que en la década del noventa los docentes no se acercaban de manera muy efectiva a la utilización de las TIC (Tedesco y López, 2001). Esto no sólo significa que no accedían profesionalmente al uso de este recurso, sino que tampoco lo hacían desde intereses particulares.

5 Lo cual es parte del trabajo de campo de la investigación que da lugar a este texto.

Por ello, hemos tomado, en el caso de Argentina, las tres leyes más importantes que, de alguna manera, fueron pautando los sentidos de la relación docente-conocimiento⁶: la Ley de Educación Común 1420/1884, la Ley Federal de Educación 24195/1993 y la Ley Nacional de Educación 26206/2006.

La Ley de Educación Común 1420/1884 expresaba claramente que el docente tenía que instruir, dar instrucción sobre algunos conocimientos (Art. 6) y establecía el mínimo de contenidos por abordar⁷. La relación entre el docente y el conocimiento quedaba planteada en términos muy precisos, con lo cual se dejaba poco margen para libres interpretaciones acerca de lo que se debía enseñar.

Pasados los años, la normativa fue configurando otra relación del docente con el conocimiento. En la Ley Federal de Educación 24195/1993, el conocimiento está más desdibujado en tanto objeto de abordaje. Se lo debe profundizar, desarrollar, difundir y acreditar, pero definido en términos de saberes comunicacionales, matemáticos, científicos y tecnológicos.

En la actualidad, la Ley Nacional de Educación 26206/06 pareciera configurar una nueva relación con el conocimiento, al darle entidad propia. Se entiende el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado, en tanto instrumentos centrales de

6 Tal vez como curiosidad estadística a partir del uso de software para el análisis del discurso, es interesante comentar que el término conocimiento aparece en la Ley 1420 en cuatro oportunidades; en la Ley Federal, nueve veces, y en la actual Ley Nacional 26206, se utiliza en veintisiete ocasiones. Asimismo, el término construcción, ligado a conocimiento, sólo aparece una vez en la Ley Federal y dos, en la Ley Nacional 26206, en los capítulos referidos a Educación de Adultos y Educación Intercultural Bilingüe.

7 Es interesante lo pautado en el texto de la Ley: "Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería...".

la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

Asimismo, postula que se debe brindar, ofrecer, promover, utilizar, acceder, adquirir, construir, enseñar, generar y transmitir conocimiento, al que se lo reconoce como herramienta, según campos, áreas y disciplinas, del tipo científico y de las distintas culturas originarias que integran nuestro país. Se propone incluso como estrategia central en procesos de inclusión en la sociedad del conocimiento.

En el caso de la oferta que deben asegurar las escuelas rurales, la Ley plantea proporcionar una formación integral, básica y común que brinde oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial, la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. Lo dicho debe vehiculizarse a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

Recapitulando, podría decirse que el sentido más anclado en la relación con el conocimiento es el que impregnó la Ley 1420, tal vez por ser, a partir de ella, que se crearon la mayoría de las escuelas que hoy persisten en las poblaciones rurales.

¿Qué hacemos con el conocimiento en las escuelas rurales? ¿Qué logramos si la relación con el conocimiento sigue siendo la de antaño? ¿Qué pasa con nuestros profesionales de la docencia y su relación con el conocimiento? ¿Qué sienten que conocen y qué no? ¿Cómo pueden operarlo? ¿Quiénes pueden contribuir a reconstruir las apreciaciones y las prácticas relativas a la utilización de conocimiento y transferencia de tecnologías?

¿La gestión de qué conocimiento?

Según Escalante, Catalán, Galindo y Reyes (2007), en poblaciones rurales, la educación y la inversión en infraestructura resultan relevantes para la producción agropecuaria, es decir, mejores vías de acceso a los mercados regionales promueven las actividades agrícolas, en tanto que la inversión en capital humano permite a las familias rurales diversificar sus estrategias de subsistencia y mejorar sus niveles de ingreso. Por tanto, el impacto que puedan tener las innovaciones y la transferencia de tecnologías sobre el desarrollo demanda atender con máxima relevancia las acciones de la institución escolar y del docente.

Por ello, una preocupación importante en muchos países latinoamericanos es el nivel de instrucción de los productores, quienes se caracterizan por tener escasa escolaridad y una edad promedio de entre 45 y 55 años, y este es otro problema que afecta la producción agropecuaria: el cambio generacional en la población rural (Rubens, 2009). Dentro de 15 a 20 años, en la mayoría de los países de la región, habrá una población productiva vieja.

Aquí, la preocupación central se traduce en un importante problema, puesto que cada vez son menos las personas que estarán dedicadas a la producción de comida, lo que crea un reto para la seguridad alimentaria del mundo. La juventud no quiere dedicarse a la producción agropecuaria, porque no ha visto el progreso de sus mayores, y huye del campo puesto que percibe la falta de oportunidades para desarrollarse.

A la vez, estas situaciones se dan en el marco de lo que se conoce como proceso de desagrarización. Este

se refiere a una disminución progresiva de la contribución de las actividades agrícolas a la generación de ingreso en el medio rural, así como una creciente migración y envejecimiento de su población. El declive de las actividades tradicionales en el medio rural sin la

consolidación de un nuevo modelo, ha generado que las familias rurales adopten complejas estrategias de supervivencia, que incluyen una mezcla de actividades agrícolas y no agrícolas, donde las fuentes de ingreso no agrícola se han consolidado como el principal sustento de los hogares rurales [...] (Escalante et al., 2007, p. 89).

En el caso de Europa, el mundo rural ha experimentado un proceso de desruralización o detrimento de peso relativo respecto al medio urbano con el consecuente proceso de desagrarización, perdiendo la identidad de lo rural. Pero, a la vez, la desagrarización ha tenido una consecuencia clara: la emergencia de nuevas formas de actividad y de riquezas alternativas en el medio rural —que sustituyen o complementan la actividad agraria— y de nuevas categorías de actores sociales que adquieren un protagonismo creciente en la estructura social local. Estos actores sociales tienen nuevas motivaciones y ven en el medio rural oportunidades favorables para el desarrollo de nuevas actividades y la mejora de la calidad de vida⁸.

No obstante estas alternativas, no es posible pensar que el mundo rural pueda desprenderse de la actividad agrícola de manera total.

¿Experiencias cotidianas de la población rural como ejes para la selección de contenidos escolares?

En este marco, nos parece interesante retomar lo propuesto por Benencia y Forni (1986) respecto de las condiciones de vida y trabajo de campesinos y asalariados que, a nuestro entender, ilustran la cotidianidad de la vida rural. Estos autores afirman:

8 En el caso de Argentina, se ha visto cómo grandes extensiones dedicadas tradicionalmente a la producción agrícola ganadera han abierto sus puertas al turismo rural, con el objetivo de mantener la actividad que otrora era el único sustento.

Las familias de campesinos y de asalariados presentan estrategias de ingresos (sean estos visibles o invisibles) que incluyen proporciones diferentes de trabajo de los miembros del grupo familiar, condicionadas, a su vez, por variables tales como el tamaño y composición de la familia y su etapa del ciclo vital [...] (p. 194).

De esta forma, el ingreso total se formaría por el ingreso por actividades domésticas (para la subsistencia familiar, con la participación especialmente de las mujeres, los niños y los ancianos), más el ingreso por actividades productivas (producción de la explotación destinada a la comercialización, que representa la porción del ingreso total que les permite adquirir lo que ellos mismos no pueden producir), más el ingreso por actividades extraprediales (trabajos estacionales u ocasionales —changas—) y más el ingreso proveniente del aporte de familiares migrantes (giros periódicos de los familiares emigrantes). En la actualidad, y teniendo en cuenta las políticas compensatorias, podríamos sumar a estos ingresos los provenientes de los aportes financieros realizados por subsidios estatales, comedores escolares, entre otros.

Así, se observa que existe una división del trabajo dentro de las familias campesinas que lleva a repartir las responsabilidades laborales de los miembros, según condiciones de sexo y edad. En este sentido, los menores (niños y adolescentes) alternan sus actividades en sus hogares con la asistencia a la escuela durante la época de clases.

Resulta imprescindible, entonces, preguntarnos: ¿en qué puede colaborar la escuela para que los grupos familiares de estos niños y adolescentes se impregnen mutuamente, dejando de ser un escollo para uno y para otra? ¿Cómo transformar la escuela en un espacio sociopedagógico útil, si es que debiera serlo?

Para ello, nos parece interesante recuperar algunas de las acciones desarrolladas por los sujetos escolarizados para aportar a los ingresos por

actividades domésticas⁹. ¿Es posible pensar los contenidos desde las competencias necesarias para estas prácticas cotidianas? ¿Qué contenidos se presentan con mayores dificultades si nuestros estudiantes “saben hacer” estas actividades? ¿Qué contenidos potencian la superación de estas situaciones iniciales?

En función de estas preguntas, es muy interesante resaltar que a la hora de aprender/enseñar en las aulas de la escuela primaria, las mayores dificultades se presentan cuando se enseña/aprende a escribir y leer. Esto no es un tema menor, puesto que los conocimientos matemáticos, de manera intuitiva, son empleados y manipulados con mucha solvencia por parte de los estudiantes, pero surgen dificultades para el proceso de aprendizaje en el momento de ejercitar su escritura y lectura. Mucho tiene esto que ver con la imposición de una cultura escrita, propia de los sujetos que encarnan el rol docente; ciudadanos de urbes más o menos amplias que sobrevaloran la tradición escrita y teórica por encima de la oral y práctica. Esta situación se hace más compleja cuando se tiene en cuenta que los niños deben aprender todo el ritual del aprendizaje escolar, que va desde contenidos comportamentales¹⁰ (aprender a comer, a saludar, a sentarse, etc.) hasta el leer y escribir con cierta tipografía.

Las acciones antes mencionadas estarían dando lugar a pensar una propuesta curricular para la escuela primaria que tomara como eje articulador los conocimientos propios de las ciencias naturales y sociales. Partir de lo que necesitan y saben hacer nuestros estudiantes es una manera de reconocer la interacción entre espacios de socialización en los que se constituyen como sujetos sociales. Ponerle letras y números a los quehaceres domésticos, saberes ya asimilados y acomodados, daría mayor seguridad

9 Si bien somos de la idea de que los niños y adolescentes no deben trabajar, en la realidad esto es necesario para las familias campesinas. Negar esta situación ha dado como consecuencia eternos desencuentros entre las propuestas escolares y las posibilidades familiares que obstaculizan una integración necesaria, deseable y asequible.

10 Los comentarios de los docentes sobre el comportamiento de los alumnos en reiteradas oportunidades son descalificantes. Al parecer, los aprendizajes realizados en el ámbito familiar, local, no son los esperados en el ámbito escolar (Olmos, 1997).

y potenciaría la permanencia de los estudiantes en la escuela, y, de esta forma, se atacaría el abandono y la repitencia típicas de este ciclo.

Volver sobre las actividades productivas (locales y regionales), a partir de la interacción con otras unidades escolares, en el marco de un trabajo en red, sería otro eje sobre el cual trabajar. La introducción y la revalorización de tecnologías alternativas para el abordaje de las necesidades campesinas y de sus relaciones con el mundo urbano, la comprensión de fenómenos sociales que impactan en el mundo rural, se entienden con mayor facilidad cuando ampliamos los horizontes de análisis. El poblador rural, a menos que migre por cuestiones laborales, conoce un universo poco extenso. Asimismo, los docentes que trabajan en las escuelas de una zona poco conocen de las otras actividades, siempre que no compitan por la matrícula. Muchos son los casos en los que dos escuelas —separadas por 10 km— enfrentan situaciones críticas similares de maneras y con resultados diferentes. Seleccionar contenidos prioritarios según las propuestas del medio aportaría identidad regional a proyectos educativos compartidos, a la vez que potenciaría las acciones educativas pensadas e implementadas.

¿Qué estamos diciendo de novedoso?

Muchas frases de este escrito suenan como ecos y, justamente, como el eco, parecen vacías de sentido práctico. Tal vez el sentido práctico de la acción educadora disiente con el de los habitantes de nuestras poblaciones rurales y se constituye en el obstáculo que se interpone produciendo la reflexión o cambio de dirección de las ondas sonoras, haciendo que ese sonido se escuche de manera débil y confusa.

Los esfuerzos de superación de la pobreza requieren tiempo, modernizar burocracias, cambiar culturas organizacionales y persistir en los esfuerzos. En este sentido, la función de la educación en el medio rural es fundamental. La cuestión es equilibrar las estrategias para acercar a los

estudiantes a los conocimientos y facultarlos para trabajar y vivir mejor. No alcanza con tener a mano un celular de última generación, ni con corregir la ortografía.

Hace falta construir una interfaz que permita la circulación correcta y sencilla del conocimiento entre los usuarios del sistema, para favorecer un intercambio dinámico de información.

Hace falta lograr un diálogo entre todos los sectores de la sociedad, un nuevo concepto en la creación y fortalecimiento de redes del conocimiento para desarrollar nuevas maneras de comunicar.

La escuela rural tal vez sea la única posibilidad de algunos de nosotros.

Referencias

- Benencia, R. y Forni, F. (1997). Condiciones de vida y trabajo de los campesinos y asalariados del área de riego del Río Dulce en Santiago del Estero. En M. Manzanal (Ed.). *El desarrollo rural en el Noroeste Argentino. Antología* (pp. 192-202). Salta, Argentina: Proyecto GTZ.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. PREAL, Documento 16, 14-17.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Castell, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Echeverri, R., Martínez, E., Guerrero, J. E. y Guzmán, M. (2008). *Elementos de debate para el futuro del desarrollo territorial*. Documento presentado en el Coloquio Ibérico de Estudios Rurales. Cultura, Inovação e

Territorio. Coimbra, Portugal. Recuperado el 17 de febrero de 2009 desde http://www.sper.pt/actas7cier/PFD/Tema%20VI/6_8.pdf

Escalante, R., Catalán, H., Galindo, L. M. y Reyes, O. (2007, julio-diciembre). Desagrarización en México: Tendencias actuales y retos hacia el futuro. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4 (59), 87-116.

Fleury, S. (1998). *Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90*. Documento presentado en el Seminario Política Social, Exclusión y Equidad en Venezuela durante los años 90. Balance y Perspectivas. Caracas, Venezuela.

Olmos, A. (1997). *El maestro rural abí. Hacia la reconstrucción del quehacer docente en zonas rurales*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Olmos, A. (2001). *Violencia estructural e inmigración/Inmigración y violencia estructural. ¿La lógica de la pobreza?* Universidad de Alicante, España. Documento no publicado.

Pérez-Trejo, F. (2008). *Redes del conocimiento como vehículo para el desarrollo*. Documento presentado en el Congreso Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), Cumbre del Desarrollo Sostenible. Recuperado el 17 de febrero de 2009 desde http://www.conama8.org/modulo-documentos/documentos/AEs/AE4/AE4_word_FranciscoPerezTrejo.pdf

Pérez-Trejo, F., López Martín, F. y De Antoniis, L. (2005). *La Gestión de la Información y el Conocimiento, Claves del Futuro de la Agricultura y del Mundo Rural*. Documento presentado en la V Jornada Internacional Nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en el Futuro de la Agricultura y del Mundo Rural. Madrid, España. Recuperado el 15 de febrero de 2009 desde <ftp://ftp.fao.org/TC/TCA/ESP/pdf/gestionic.pdf>

Rubens, E. (2009, enero). *Hay preocupación por el cambio generacional en la agropecuaria. Hoy Digital*. Recuperado el 15 de febrero de

2009 desde [http:// www.hoy.com.do/negocios/2009/1/24/264057/](http://www.hoy.com.do/negocios/2009/1/24/264057/)
Hay-preocupacion-por-el-cambio-generacional-en-la-agropecuaria

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C. y López, N. (2001). *Desafíos de la educación secundaria en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO.

Resignificaciones conceptuales de la educación intercultural bilingüe. Algunas reflexiones desde México*

Javier López Sánchez**

Te smelelul jk'opka' yejejtike, ma stak' ya swalpatinbey sk'opya' yej te yantik antswiniketike, melel junpajal ay yalalul te sk'op ya' yejike , jun pajal ay stoyolul, junpajal ay smuk' ulul, junpajal ay yutilal¹

(La verdad de nuestra palabra y pensamiento no puede darle la espalda a la verdad de la palabra y pensamiento de las otras y los otros, porque cada cual tiene su propio peso, cada cual tiene su propia altura, cada cual tiene su propia grandeza, cada cual tiene su propia profundidad)

* Este trabajo hace parte de uno más amplio y ha servido como material de análisis en el proceso de formación inicial y continua de maestros en servicio (educación básica y escuelas normales de México). Fue la base para sustentar la conferencia en el marco del Congreso "Retos y Perspectivas de la Educación en México", coordinado por el Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME) y el Instituto de Educación Pública de Oaxaca, México (IEPO), en marzo de 2004. Luego dio origen al libro *El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria*, CGEIB-SEP, México, del mismo autor junto con otros compañeros.

** Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), México.

1 Lengua y pensamiento maya-tseltal de Chiapas, México.

Introducción

Es una realidad que la escuela es un espacio de la diversidad. Esta situación es así porque en ella confluyen niños de diferente origen étnico, cultural y lingüístico; además, porque en ella se hace presente la diversidad de género, capacidades y talentos, ritmos de aprendizaje, situaciones socioeconómicas, entre otras. Sin embargo, la forma como dicha diversidad ha sido atendida, incluso hoy en día, es desde un paradigma más bien monocultural y homogeneizador. Por ello, y ante las nuevas realidades y exigencias sociales, se han empezado a vislumbrar otros modos educativos para su atención.

En América Latina, hace aproximadamente una década que se habla de la necesidad de una educación con enfoque intercultural, el cual ha sido tomado como eje central en los debates educativos, no sólo en esta región sino en el mundo entero. El informe de Delors (1992) señala que el despertar a una conciencia de la diversidad cobra fuerza a nivel internacional por el importante papel de la educación en la formación para la convivencia entre diferentes, más allá de la pura coexistencia. Esta situación es así porque se reconoce que la vieja idea de homogeneidad cultural ha perdido vigencia, pues —como señala Schmelkes (2004)— hoy existe, por parte de los países con diversidad cultural, un creciente reconocimiento de la multiculturalidad como característica definitoria y motivo de orgullo nacional; además, porque la propia globalización ha despertado la conciencia de la multiculturalidad en todas las latitudes.

Para el caso mexicano, es recién en el año 1992 cuando se reconoce por primera vez que el país es pluricultural. En el ámbito educativo, es en 1996 cuando la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) hace referencia a la educación intercultural². Sin embargo, en estos inicios, la cuestión es pensada sólo en relación con la educación destinada a los

2 Como se puede encontrar en el documento inicial de referencia denominado "Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas", que la Dirección General de Educación Indígena emitió en 1996.

pueblos indígenas. Muy recientemente, luego del levantamiento armado del EZLN en 1994, se reafirma en el 2º artículo constitucional que México tiene una composición pluricultural y plurilingüe. Esta convicción constitucional da pie a que “por primera vez en la historia de la política educativa del país, en México se hable de una educación intercultural para todos los mexicanos” (Schmelkes, 2004, p. 12).

El Programa Nacional de Educación Mexicano 2001-2006 señalaba que se impulsaría el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país en las escuelas de educación básica. Asimismo, refería que uno de los principales desafíos para que la educación fuera un factor de afirmación de identidades nacionales era la construcción de una ética pública basada en el desarrollo de una educación auténticamente intercultural (Secretaría de Educación Pública, 2001-2006). La apuesta por la educación intercultural obedece a que se reconoce que, en la formación de sujetos, su enfoque es de suma importancia para el establecimiento de relaciones de respeto en planos de equidad.

En este sentido, este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre la necesidad del conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad, en lo que respecta al ámbito de lo social y, de manera puntual, en lo que concierne a la escuela y al aula como espacios reales de diversidad. Así, en este texto, expongo algunas ideas en torno a lo que denomino “referentes conceptuales de la educación intercultural bilingüe”, desde un intento de resignificación conceptual a fin de propiciar la discusión que ello merece.

Las diferentes acepciones del término cultura y sus implicancias en la educación

El primer concepto por considerar es el de cultura. Para contextualizar el interés por analizarlo, aludiré a un asunto real, acontecido en un

programa de televisión. Una niña de origen indígena, ganadora de un concurso sobre narraciones indígenas, en su calidad de invitada especial, habló de los conocimientos que le había proporcionado su cultura con una frescura tal que hizo que los dos conductores del programa televisivo estuvieran maravillados de ella. Al final de la entrevista, uno de los conductores señaló con asomo de sorpresa: ¡Qué maravilla, cuántas cosas sabe esta niña, y eso que no tiene cultura!

Ante tal situación es menester preguntarnos: ¿qué muestra esta expresión?, ¿qué entendemos entonces por “cultura”? Como es evidente, este concepto puede ser entendido de diferentes maneras; por ejemplo:

- ◆ A una persona que maneja mucha información sobre uno o varios temas se la denomina “cult”. De ahí que cultura, en este sentido, se entienda como el cúmulo de información que maneja una persona, y que el nivel cultural sea medido en términos de la cantidad de información que cada quien posee.
- ◆ Otra acepción es aquella que la relaciona con la producción en el campo de las bellas artes, por lo que considera como cultura sólo las actividades en torno a él.
- ◆ Existe otra concepción que relaciona la condición económico-social de los individuos con el tener o no cultura, de ahí que se considere a las personas y sectores sociales de escasos recursos económicos como carentes de cultura y a aquellos que poseen una posición económica privilegiada, como personas cultas.

Referirnos al término cultura es acercarnos a un concepto un tanto escurridizo y no tan fácil de atrapar. En realidad, es un concepto que ha sido muy manoseado, así que su abordaje no es un asunto menor, ni mucho menos. A pesar de este carácter difuso y hasta —en algunas ocasiones— contradictorio del concepto, la mayor parte de los antropólogos aún aceptan como referente aquella definición de Tylor (1979) en la que

cultura se entendía como un todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. Así, hablar de la cultura maya, inca, guaraní, garífuna, etc., significa hablar de las formas de vida de esos grupos humanos en sus diferentes dimensiones, llámese productivas, económicas, políticas, organizacionales, etc.

De manera que hablar de cultura en el sentido amplio y profundo es entenderla como

la totalidad de las formas de vida de una sociedad, es decir: 1) la cultura en tanto que modo de ser y de vivir específicamente humano, y por tanto universal y común, y 2) las culturas como modos de ser y vivir (de relacionarse, pensar, trabajar, hablar, etc.), propios de los diferentes grupos humanos: pueblos, áreas, naciones, primitivos, modernos [...] (Mira, 1989, p.122).

Me parece importante resaltar que si bien el concepto de Tylor adolece de ciertas debilidades, puesto que, en efecto, arrastra de alguna manera la idea de niveles y jerarquías y acepta un cierto tipo de correspondencia entre niveles de conocimiento y calidad del comportamiento social (entendido este según el modelo de los sectores sociales liberales de la sociedad europea del siglo XIX), también es cierto que el gran mérito de Tylor es, justamente, el haber acuñado la idea de que la cultura tiene que ver con todas las aptitudes y hábitos adquiridos, y que refiere a todos los pueblos del mundo, a todos los hombres y a la humanidad misma, esto es, que todos los hombres son productores de cultura.

No obstante el reconocimiento hacia Tylor, es menester señalar que el sentido más actual de culturas y, en especial, de “culturas primitivas”, se debe a Boas y Malinowski, pues son quienes a toda luz hacen presente la idea de que la cultura no es exclusividad de nadie, sino de todos los pueblos y para cualquier pueblo.

Fue precisamente Malinowski quien estableció la diferencia entre qué se entendía por civilización y qué por cultura. De hecho, tal distinción fue la que permitió el uso plural del término, es decir, de cultura a “las culturas” y, en concreto, la posibilidad de referirse a culturas primitivas. Nótese que el término primitivo estaba ya más que asentado y no hubiera tenido ningún sentido hablar de “culturas salvajes” y, sin embargo, sí de “pueblos o sociedades salvajes”.

A lo anterior, hay que agregar que Boas dio inicio a una actitud reticente hacia el empleo del término primitivo, en especial, por lo que implicaba en relación con raza y cultura. De manera que se daba un paso firme hacia no sólo la pluralización misma de las culturas, sino también hacia la determinación de la inadecuación del calificativo primitivo, con lo cual se inscribía en adelante de manera clara el uso generalizado del término cultura que acuñara Tylor, para hacer referencia a ese todo complejo y atribuible por igual a cualquier sociedad humana. Por esto, cultura no será ya un rasgo o característica que en diferentes grados posean las sociedades humanas, tal como se entendería desde el paradigma evolucionista, sino una condición plena y atribuible a cualquiera de las sociedades humanas existentes en el mundo-tierra.

Estas ideas sobre cultura podríamos ubicarlas dentro de definiciones descriptivas; además, las he presentado de esta manera por considerar de importancia el hecho mismo del proceso fundamental que significa la extensión semántica del concepto. Sin embargo, es necesario señalar que existe un sinfín de planteamientos teóricos en torno del concepto de cultura, de los cuales han surgido infinidad de definiciones. A guisa de ejemplo, veamos que Kroeber, cabeza visible de los antropólogos culturalistas norteamericanos, y Kluckhohn, defensor infranqueable del universalismo cultural (1952), habían recogido hasta 164 definiciones de cultura, que adquieren una infinidad de matices que va desde definiciones descriptivas hasta otras históricas, normativas, estructurales, funcionales, genéticas, etc. (Muñoz, 1997).

Podemos encontrar un concepto objetivado de cultura, tal como lo concibe Herkovitzs (1949) al señalar que “la cultura es la parte del entorno fabricado por el hombre” (p. 17). La teoría de las formas culturales que predominará en la antropología norteamericana durante los años cuarenta y sesenta se hace presente; con Boas (1930) podemos decir que

la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres (p. 74).

Desde otra mirada, como es la que corresponde a la teoría estructural-funcionalista, la cultura se considera como una realidad instrumental que justamente ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre. A este respecto, Malinowski (1931) delinea que “la cultura incluye los artefactos bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. Esta herencia social es el concepto clave de la antropología cultural” (p. 85).

Conviene señalar que, a excepción de Malinowski, la antropología social inglesa desde el estructuralismo da preferencia al estudio de la estructura social sin tocar el concepto de cultura, como es evidente en los trabajos de Radcliffe-Brown (1952). Desde esta perspectiva, se trataría pues de lograr una morfología social y luego realizar el estudio fisiológico. Razón tiene Singer (1974) al señalar que cuando Radcliffe-Brown habla del estudio de la fisiología social, le da en la práctica el mismo contenido que al análisis de la cultura, es decir, no utiliza el término cultura, pero sí lo emplea como concepto.

A pesar del esforzado énfasis que hace Radcliffe-Brown en torno a la primacía de la estructura social, el paralelismo entre ambos planteamientos teóricos, es decir, entre la teoría de las formas culturales y la teoría de la estructura social, es más que evidente. Esto es así toda vez que la teoría

de las formas parte justamente de las formas culturales y de los modelos de conducta y acción; además, aspira a descubrir su configuración, esto es, las estructuras subyacentes en los sistemas de la cultura misma. La teoría de la estructura social parte de la hipótesis de la estructura social y de las redes de relaciones entre individuos y grupos que configuran dicha estructura y es desde aquí que busca explicar los distintos elementos de la conducta y de la acción social.

En esta reflexión y análisis general en torno al concepto de cultura, no podría dejar de considerar las teorías cognitivistas que hoy en día tienen un evidente predominio desde las explicaciones que ofrece la psicología social y cultural. Así, para Camilleri (1985),

la cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respecto a estos estímulos actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos (p. 13).

En este mismo tono, Clanet (1990) sostiene que “la cultura es el conjunto de formas imaginarias/simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y, más ampliamente, con el grupo y el contexto” (p. 16).

Triandis (1973) hace referencia a la cultura subjetiva, concepto que es retomado por Abdallah-Preteuille (1986) en su tesis doctoral sobre pedagogía intercultural, para designar “las maneras típicas de un grupo cultural de percibir y conceptualizar su entorno”. De manera que la cultura, según esta concepción, es un fenómeno sociopsicológico. Devereux (1977) refiere que

la cultura no es un realidad exterior y superior a los individuos; en efecto, los individuos sólo reaccionan con otros individuos. Pero existe

un proceso psicológico de reificación (objetivación) y es esta cultura reificada (objetivada) la que ejerce una influencia sobre las personas, como componente de la personalidad de cada uno (p. 9)

Muy significativo resulta ver que Bruner (1984) concibe a la cultura como “un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción” (p. 12), lo cual viene a posibilitar que la cultura sea el fruto de la creación personal. Así, “el hombre no es una isla, completa en sí misma, sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea” (Bruner, 1988, p. 152). Por esto es que Camilleri (1985) enmarca que “ningún individuo se encuentra con la cultura en sí, sino con ‘portadores de cultura’ que jamás tienen la totalidad intacta de la cultura atribuida a su grupo, sino solamente la combinación que cada uno, para sí, ha estructurado” (p. 45).

Para la educación en general, y en especial para la educación intercultural, este concepto va más allá. Se parte de que la cultura es una construcción social e histórica y responde al proyecto de vida que un pueblo se traza como propio; es dinámica, pues se transmiten, crean, recrean, permanecen y combinan conocimientos y valores en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales.

Este constante contacto cultural se ve matizado por diferentes estrategias que las culturas utilizan para mantener el juego de construcción/recreación, entre otras: el préstamo, el mestizaje, la adaptación, etc. Por esto, no es posible admitir que una cultura en particular deba tomarse como referente universal, ni mucho menos admitir la subordinación a ella de otras culturas diferentes. Sin embargo, es una realidad que las relaciones entre las culturas se han establecido históricamente a partir de este supuesto de superioridad, lo que ha conducido —en diferentes momentos de la historia— a pretender la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios con el afán de homogeneizar culturalmente a la población. De tal realidad no han escapado los sistemas

educativos y, por consiguiente, la escuela; por el contrario, más bien han contribuido en gran manera y propiciado, con ello, la desvalorización y deslegitimación de otras lógicas de construcción de conocimiento, el deterioro de la identidad individual y colectiva de diversos grupos socioculturales y hasta la desaparición de lenguas y visiones del mundo diferentes.

La cultura se expresa en las diversas relaciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual a través de:

- a) Las formas en las que se construye, transmite y desarrolla el conocimiento.
- b) Los valores y tipos de organización social.
- c) La lengua como elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo.
- d) Los bienes y objetos materiales que un pueblo considera como propios.

Todas estas manifestaciones del quehacer de las personas son producto de las relaciones sociales entre los pueblos, que a su vez forman un tejido de múltiples cruces y contactos culturales, en donde cada miembro —o el grupo en su conjunto— colabora en su modificación y recreación. Así, no hay culturas más, no hay culturas menos: sólo hay diversidad cultural, a lo que la educación ha de responder de manera imperativa.

La identidad: un proceso colectivo e individual a la vez

Si la cultura es una construcción social y humana y se define a su vez por las identidades de cada una de las personas que forman parte de ella, la identidad es la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas.

La identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia, toda vez que “toda definición de cultura tiene implícita una concepción de identidad” (Aguado y Portal, 1992, p. 41). Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad y para formarse necesita la presencia del otro que lo transforma y moldea a la vez, pues somos en razón de nuestra historia y nuestras prácticas, así como de nuestros productos, pero especialmente del sentido colectivo que estos tienen para el grupo, como bien lo apuntan Aguado y Portal (1992). La identidad, en este sentido, es una identidad personal, en la que el individuo crea conciencia de sí; esto es, el reconocimiento de su espacio personal, su frontera subjetiva de acciones particulares y el destino que espera de acuerdo con sus aspiraciones, habilidades y defectos en el ambiente social en que se ubica. Esto le permite construir el concepto de su mismidad.

Ahora bien, la presencia del otro como parte de la constitución de la identidad personal incluye un conjunto de relaciones en las cuales se considera a los otros como espacio de identidad en grupo, es decir, el espacio social y subjetivo de su hábitat. Así, la identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento y el sentido de pertenencia, obtenidos por las experiencias en distintas instituciones y grupos: la familia, la escuela, la religión, el trabajo, etc., las cuales el individuo adapta, asume y recrea.

La identidad colectiva es entendida como etnicidad al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como “los otros”. La etnicidad alude, por un lado, a los grupos considerados como minoritarios –en el caso de México, a los pueblos indígenas– y, por otro, a aquella sociedad “mayoritaria” que es finalmente un conjunto de múltiples identidades colectivas. De manera que la etnicidad funciona como un ancla de la propia identidad y a la vez como un campo fértil para el surgimiento de nuevas y variadas formulaciones de ella misma.

La identidad es un proceso complejo y dinámico, involucra el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por los acontecimientos sociales que, a su vez, son rebasados por las circunstancias meramente individuales. Esta pluralidad, que sobrepasa la identidad personal, es la identidad cultural, étnica y lingüística que existe en los distintos grupos humanos y que cada uno de ellos reelabora y resignifica a partir de sus propios referentes culturales. Es de central importancia tener esto presente en el ámbito educativo, ya que, a decir de las poblaciones indígenas, el aprendizaje de la cultura universal y la participación en la sociedad nacional por medio de los proyectos educativos del Estado solamente conducen a la asimilación cultural del indígena y, con ello, a la desaparición de la identidad del indígena en todas sus dimensiones, como bien lo observa Díaz-Couder (1991).

De manera que —como bien lo enmarca Bruner (1997)— el desafío es cómo se puede fortalecer y desarrollar, desde el ámbito educativo, la identidad particular, propia, llámese maya, zapoteca, guaraní, quechua, etc., abierta al mismo tiempo a las otras identidades culturales, ya que —como lo apunta Fonet-Betancourt (2004, p. 79)—: “El ser humano se realiza con su cultura y la necesita para realizarse, pero no es la cultura en sí, separada de los seres humanos, lo que hay que conservar; son seres humanos con cultura, con identidad propia”. Los sistemas educativos, sin duda, han de contribuir al fortalecimiento y desarrollo pleno de la identidad cultural primigenia.

La lengua: herramienta del pensamiento y soporte para la generación del conocimiento

Un elemento fundamental para la transmisión y comunicación de la cultura es la lengua; es herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de cada una de las culturas. La lengua desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida

sociocultural de todos los individuos. La lengua primigenia de cada persona es una muestra de la rica variedad en que se expresa el pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de cada grupo. Cada lengua representa una creación diferencial, una manifestación única del espíritu humano, una adquisición insustituible de la especie humana, como bien lo enmarca Monsonyi (en Bonfil, 1989).

Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura se adquiere no sólo una forma específica para comunicarse con los demás y con la realidad, sino que también se hereda una manera de pensar y significar el mundo: la visión sobre este, los valores y usos. La lengua contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido, esto es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva, y es que “es a través del lenguaje que nosotros aprendemos a ser participantes del mundo social al que pertenecemos” (Galdames, Walqui y Gustafson, 2006, p. 17).

Si bien la lengua es un vehículo de comunicación a partir del cual el individuo puede expresarse, es también el soporte sobre el cual puede generar y organizar el conocimiento. La lengua es vehículo de desarrollo conceptual y cognitivo —como lo enmarcan Galdames, Walqui y Gustafson (2006)—. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes (oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros), el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, todo ello dentro del marco de la (o las) lengua(s) que haya adquirido a partir de su experiencia social, en el interior de una cultura.

En el contexto educativo, la lengua juega un importante papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el crecimiento social y cognitivo. Como se dijo anteriormente, es a través de ella que se llega a ser sujetos pensantes, capaces de otorgarle significado a nuestra sociedad y también es por este medio que los alumnos, por la interacción con sus compañeros y con la guía del maestro, acceden a otros aprendizajes en las

aulas. Por ello, una escuela que brinda oportunidades de reforzar y usar la lengua materna de los alumnos contribuye a ampliar el espectro de su pensamiento y a una mayor flexibilidad cognitiva.

Al ser la lengua una práctica social situada en un contexto cultural, cuando cada niño o niña aprende su lengua materna, se inscribe dentro de una cultura. Junto con Galdames, Walqui y Gustafson (2006), es menester puntualizar que cuando las niñas y los niños perciben que su cultura y su lengua constituyen valores para los otros, que se las reconoce como legítimas y valiosas en los contextos sociales en los que interactúan, su imagen personal y su identidad sociocultural serán de orgullo y confianza. Por el contrario, si la escuela contribuye a la desvalorización de la cultura y la lengua propias, las niñas y los niños construirán una identidad personal y de pertenencia sociocultural desvalorizada y deteriorada, para emplear el término de Goffman (1995). Estos apuntes son sin duda de central envergadura en los procesos de la educación intercultural bilingüe, toda vez que la baja autoestima constituye uno de los principales factores relacionados con el aprovechamiento escolar.

La diversidad entendida y atendida

De la noción de cultura, adoptada en líneas anteriores, se entiende como diversidad la realidad humana y la superficie de inscripción de las culturas mismas. Tal realidad supone que cada persona, grupo, comunidad, etc., tiene una identidad constituida por los múltiples contactos culturales, es decir, tiene su propia especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser lo que es y no otra cosa. La identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico, lo cual da sentido a la diversidad (López, 2006).

Por lo anterior, la idea de homogeneidad cultural ha dejado de tener vigencia, sobre todo a partir de los constantes flujos migratorios de las últimas décadas y el contacto cultural debido a los diferentes medios de comunicación, por lo que no hay sociedades que se consideren como unidades que correspondan de manera clara a una cultura. Inclusive en el caso de los grupos indígenas, esta noción ha dejado de tener validez. Si bien es posible identificar rasgos culturales muy específicos que han perdurado por siglos, las culturas siempre se han entremezclado, por lo que las fronteras entre unas y otras no han sido nítidas ni infranqueables.

En este sentido, es necesario apuntar que estos múltiples contactos entre grupos culturales dentro de una sociedad no son simple pluralismo de culturas yuxtapuestas, sino más bien un entramado de relaciones diversas, entre las que predominan las de poder, que han generado —como en el caso de México y, en general, en América Latina— relaciones asimilacionistas e integracionistas, que buscan la desaparición de los grupos considerados como minoritarios.

Cuando una nación se define constitucionalmente como un país multicultural, como es el caso mexicano, admite la diversidad cultural que lo conforma: los distintos pueblos indígenas, la sociedad mayoritaria no indígena y los grupos de migrantes originarios de otras latitudes; cada uno de los cuales posee una particular visión del mundo y lenguas específicas, entre ellas: el español, las lenguas indígenas y las extranjeras. La conciencia de que somos diversos exige políticas públicas que permitan su expresión y cultivo en materia de educación, salud, cultura, entre otros. Esto configura un nuevo proyecto de sociedad incluyente en el que se vean reflejados todos los rostros socioculturales, sin exclusión alguna.

Reconocernos como país regional y étnicamente diverso supone generar políticas y estrategias socioeducativas que nos permitan transitar hacia

una realidad en la que las distintas culturas puedan relacionarse entre sí como pares, eliminando toda forma de discriminación, exclusión, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas minoritarias que comparten el territorio y, por lo mismo, las escuelas y los salones de clase.

Multiculturalidad y educación

No obstante las aspiraciones señaladas en los párrafos anteriores, existe un marcado contraste con nuestra realidad, que puede catalogarse como multicultural, toda vez que las relaciones que se han establecido históricamente entre los grupos o las culturas minoritarias y la llamada sociedad mayoritaria han sido no sólo de dominio de esta última sobre las primeras, sino que han tomado incluso tintes de exterminio de las culturas minoritarias, en un afán homogeneizador por lograr la anhelada identidad nacional.

Así, la multiculturalidad puede entenderse como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde existe el reconocimiento del otro como distinto; pero esto no significa necesariamente el establecimiento de relaciones desde planos de respeto y equidad entre las personas y los distintos grupos socioculturales, es decir, desde la comprensión, la valoración y el aprecio por y para con los otros desde su alteridad y su crecimiento desde sus diferencias. Al respecto, Touraine (2001) sostiene que el concepto de multiculturalismo hace referencia a la presencia de varias culturas no relacionadas entre sí.

En América Latina —como lo señala Schmelkes (2001)— han existido y aún persisten de manera interdependiente profundas asimetrías que afectan sobre todo a los pueblos indígenas. Las más visibles y lacerantes son, sin duda, la económica, como la falta de oportunidades para el desarrollo productivo; la política, como la falta de voz; la social, entendida como la ausencia de opciones; la valorativa, que implica la discriminación y el racismo y, desde luego, la educativa, que significa carencia de oportuni-

dades de una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas específicas de cada grupo. Así, es posible hablar de escuelas y aulas multiculturales donde suceden procesos de discriminación y exclusión, ya sea por pertenecer a una cultura diferente de la mayoritaria, por hablar una lengua indígena u otra minoritaria, por el color de piel, por el género, por las condiciones socioeconómicas, por tener capacidades y talentos diferentes, por los ritmos de aprendizaje, por pertenecer a una religión diferente, etc.

En México, por ejemplo, existen graves asimetrías valorativas, consecuencia de la subordinación, la discriminación y el racismo. Siguiendo a la misma autora citada arriba, entendemos a la asimetría valorativa como la manifestación de la introyección del racismo, tanto en el que discrimina como en el que es discriminado y es un impedimento fundamental para las relaciones equitativas, es decir, desde planos de igualdad entre las culturas y los individuos que las conforman.

La asimetría propiamente escolar está referida al carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos nacionales que han implantado un modelo de escuela que no considera las necesidades, las características y las expectativas particulares de cada contexto cultural y lingüístico.

Estas dos últimas asimetrías pueden ser abordadas desde el ámbito educativo. Contrarrestar la asimetría valorativa implica la estimación de la cultura propia, la autoestima cultural, la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde ese espacio, es decir, cultivar una alta autoestima de la identidad primigenia. Esto exige necesariamente un cambio de paradigma en el sistema educativo mismo, que ha de reflejarse en los currículos, en la formación docente tanto inicial como continua, en el diseño de los libros y materiales didácticos, de manera que el tratamiento pedagógico de los contenidos de aprendizaje pueda ser realizado desde las culturas que les dan sentido; asimismo, que el alumno tenga posibilidades de ampliar sus conocimientos y saberes al conocer

otras epistemologías. Todo esto porque “el sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes”, como lo señala Fernet-Betancourt (2004, p. 22).

Las causas de las asimetrías señaladas son complejas e históricas, sistémicas. Desde luego, tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio, incapaz de evitar la reproducción de la desigualdad en la escuela, lo cual se manifiesta en la formación de los docentes, en los planes y programas, en los materiales didácticos, en la planeación, en los resultados de aprendizaje, en la eficiencia terminal, en la cobertura, entre otros. Todo ello impacta en la calidad de la educación ofrecida, por lo que es menester considerar que la escuela puede combatir de manera indirecta, parcial e interrelacionada al conjunto de asimetrías. Reconocemos a la multiculturalidad en educación como potencia que, al reconceptualizar y dinamizar la praxis y la práctica educativa en su conjunto, puede generar, a manera de resonancia, cambios y espacios que contribuyan a la búsqueda de mejores relaciones entre los individuos y grupos socioculturales (López, 2006).

La interculturalidad como alternativa para repensar un nuevo orden social

Ante el panorama descrito brevemente, ¿qué hacer?, ¿cuál podría ser nuestra posibilidad?, ¿cuál es la posible vía? La interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida; es una alternativa que permite repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993) y porque recalca que lo decisivo está en dejar libres los espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. La interculturalidad reconoce al otro como diferente, sin borrarlo, comprendiéndolo

y respetándolo. Desde la filosofía intercultural, planteada por Fornet-Betancourt (2004), se trata de la aceptación de la configuración plural del mundo, contraria al planteamiento neoliberal del multiculturalismo.

Visto de esa manera, he de decir que la interculturalidad propugna el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística, así como otras diversidades existentes que caracterizan a las sociedades y que se manifiestan en sus distintas formas culturales presentes, incluso en una misma comunidad o ciudad. Este conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio implican necesariamente un ejercicio de tipo epistemológico y ético, pues aluden al contacto cultural. No hay individuos y culturas herméticamente cerradas y aisladas; antes bien, existe el encuentro entre diferentes, producto del contacto cultural.

El conocimiento de la diversidad cultural constituye el primer acercamiento a la diferencia desde una posición de apertura, tanto cognitiva como ética, que hace posible el reconocimiento del otro, es decir, el impacto de la diferencia. En tanto reconocemos, avanzamos en el contacto cultural, pues esto repercute en la identidad, en el sentido de no considerar ya la tradición propia como la única, válida y legítima para construir la realidad; se relativiza lo propio y, por ello, se produce un conflicto, ya que los parámetros epistemológicos y éticos son cuestionados. Esta disposición y apertura tanto epistemológica como ética va consolidándose desde marcos más incluyentes y equitativos, lo cual allana el camino para la valoración y el aprecio del otro.

Referirme a la valoración es resignificar la diferencia, apostar por lo común, con base en una posición ético-epistemológica intercultural en la que las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas

desde la mirada propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de esas miradas posee para la vida de las personas y, por ende, para los diversos grupos socioculturales. Desde el pensamiento dialógico, se trataría de un encuentro en el que las dos (o más) culturas no se funden, ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad y su totalidad abierta, con lo que ambas se enriquecen mutuamente, como lo concibe Bajtin (1999).

Ahora bien, es necesario señalar que en la valoración se intensifica el momento de la inclusión y la exclusión de aquello que impacta la identidad; por eso, es necesario referirme a la idea del aprecio por el otro, en el sentido de creer que es posible aprender de él. Esto significa que el respeto cultural se construye constantemente e implica el aprecio de formas de vida ajenas a nuestros valores y formas de percibir el mundo, acercándonos a la comprensión de aquellas que, a la luz de estereotipos sociales, habíamos considerado perniciosas.

La ruptura de estos estereotipos y un verdadero aprecio por lo diferente recuperan un planteamiento pluralista e incluyente y abaten la enorme tentación en la que se suele caer cuando se intenta elevar la cultura propia a un paradigma universal.

Desde el plano de la interculturalidad, el sujeto, individual o sociocultural, se relaciona desde su diferencia con los demás, al decir de Fornet-Betancourt (2004), por medio del diálogo intercultural, o bien como se enmarca desde la hermenéutica, por medio del diálogo de escucha (Gadamer, citado en Aguilar, 2005, p. 4). Este diálogo opera como medio para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras. Así, la interculturalidad implica una dimensión epistemológica, pues cuestiona la forma en que se construye el llamado conocimiento científico como el único aval de legitimidad y validez para la humanidad.

La interculturalidad ha puesto en el centro de la discusión la forma como se construye el conocimiento en la sociedad occidental; ha manifestado la erosión que han sufrido los paradigmas que sostenían al conocimiento científico como el único aval de legitimidad y validez para conocer la realidad. Además, se reconoce que la hiperespecialización de los conocimientos ha llevado a su parcelación, lo que ha provocado una visión reducida y fragmentada de la realidad, la ruptura del todo en partes sin conexión alguna y, por ende, a un debilitamiento de sus posibilidades para resolver los problemas que en ella se presentan. De ahí que se haya empezado a explorar nuevas formas de construir el conocimiento, articulando y complementando saberes, reconociendo la validez y eficacia que otras lógicas culturales utilizan para construirlo. Esto implica comprender que otras tradiciones culturales tienen formas particulares de entender y significar el mundo que, no obstante las diferencias con la cultura propia, son igualmente válidas en tanto constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y, por tanto, a la de las personas que lo integran.

La interculturalidad implica también una dimensión ética, pues denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Es esta ética la que está detrás del concepto de autonomía. Cuando se afirma que la interculturalidad es una opción ética, se debe a que asume una postura ética que implica el reconocimiento y autonomía de los pueblos. La autonomía, entendida como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, y de ejercitar esa elección, supone que las creencias básicas —que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables— pueden variar de una cultura a otra. Por tanto, el reconocimiento de la autonomía personal implica el de las comunidades culturales de pertenencia. Es desde la autonomía que se posibilitan las relaciones interculturales, es decir, relaciones descargadas de toda intención de dominación encubierta.

Por último, la interculturalidad, en su acepción social amplia, considera a la lengua como dimensión, pues permea la cultura de un pueblo y, por

ende, la identidad de los sujetos integrantes que desempeña, como ya he mencionado, un papel muy importante en el desarrollo de su vida sociocultural. Representa un elemento fundamental, ya que es el espacio simbólico en el que se conjugan las experiencias históricas propias y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo rodea.

En este sentido, se considera a la dimensión lingüística de vital importancia para la interculturalidad, toda vez que, en países multilingües y multiculturales, reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas, en términos de acceder a los códigos de esas culturas, significa poder aproximarnos a una realidad lingüística nacional que tenga como base un bilingüismo equilibrado y un multilingüismo eficaz.

Educación intercultural bilingüe

De entrada, he de señalar que

la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturales diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad. El enfoque intercultural se hace indispensable para toda la actividad educativa de un país que quiere ser democrático en el cual existen diferentes culturas (Schmelkes, 2004, p.11).

De manera que abordar la educación desde el enfoque intercultural no significa añadir un programa nuevo, sino analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva para responder, por lo menos, dos cuestiones fundamentales:

- 1) ¿Cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y de la sociedad para la que educamos condiciona el trabajo escolar?

- 2) ¿Cómo esta diversidad puede convertirse en ventaja pedagógica y en factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales y epistémicos?

Lo anteriormente mencionado implica darnos cuenta de que la realidad es multicultural desde muchos puntos de vista: cultural, lingüístico, religioso, ideológico, de género, capacidades, ritmos, formas de aprendizaje, etc. Si queremos educar para transitar de una sociedad multicultural que permite relaciones asimétricas, a otra en la que las personas de diferentes culturas se relacionen en planos de igualdad a partir de sus propias identidades, es necesario combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el sexismo y los prejuicios, así como favorecer el conocimiento, la comprensión, la valoración y el aprecio entre personas de distintas culturas, además de fortalecer las diversas identidades culturales.

De este modo, los alumnos podrán reconocer, entre otras cosas, que cada persona y, por extensión, cada cultura, por el solo hecho de existir, es grandiosa y merece respeto.

De igual manera, la educación —como se señaló en el Programa Nacional de Educación Mexicano— tiene como una de sus tareas fundamentales fortalecer el conocimiento de la cultura de pertenencia, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia de los educandos, la que le permite nombrar el mundo y fomentar su cultura; enseñar y enriquecer la lengua que posibilita la comunicación entre los miembros de una nación, como el español; hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten el territorio nacional; lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por erradicar la injusticia y ofrezca herramientas para combatirla en la vida cotidiana (Secretaría de Educación Pública, 2001-2006).

Con base en lo señalado, la educación intercultural bilingüe (EIB) se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados y vivenciales que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular, que pertenecen a una comunidad epistémica y, asimismo, que acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, busquen comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a estas y la propia (López, 2006). Por todo esto, sin duda, la educación intercultural constituye —como lo señala López (1997)— una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores y se vuelve un recurso para construir una pedagogía significativa para la atención a la diversidad en sociedades pluriculturales y multilingües.

Para dar el primer paso en la atención de la diversidad cultural, los docentes han de estar conscientes de su existencia, entender que las escuelas y los salones de clase son verdaderos espacios de diversidad que se hacen presentes en la escuela y en el aula a través de los alumnos y sus familias. Los alumnos llegan a la escuela y entran a los salones de clase con todos sus conocimientos y saberes, adquiridos cultural, social y familiarmente; no pueden dejarlos fuera sólo porque han de entrar al aula. El ser y el estar de cada persona se manifiestan en todo lugar y cada momento.

Los docentes han de contar con herramientas para identificar la diversidad en sus alumnos: la pertenencia cultural de sus familias, así como sus variadas costumbres, tradiciones, lenguas y prácticas culturales. Otro instrumento significativo es el que les permita conocer diferentes formas de organizar la clase y diversificar el modo de presentar los contenidos de aprendizaje, con el propósito de recuperar la diversidad cultural de las familias y comunidades de origen de los alumnos para analizarla en y desde las aulas, de manera que estos adquieran elementos para analizar y comprender el mundo desde perspectivas culturales variadas, así como para

reflexionar críticamente sobre su propia cultura y sobre las de los demás. De este modo, los maestros ya no considerarán la diversidad como un obstáculo sino como una ventaja pedagógica y también comprenderán que todos los alumnos, colocados en situaciones y espacios adecuados y pertinentes, son capaces de grandes logros.

Por consiguiente, es de fundamental importancia que los maestros que trabajan tanto en escuelas de educación indígena como no indígena, localizadas en comunidades indígenas y rurales, conozcan las prácticas que rigen la vida comunitaria: sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos y las formas de interacción entre los miembros de la comunidad y las personas ajenas a ella. En cuanto a los maestros que se desempeñan en las primarias generales urbanas, además, han de conocer cómo los alumnos indígenas y sus familias viven su cultura en las ciudades, es decir, cuáles son sus antecedentes migratorios, cómo se ha transformado su cultura ante el contacto con una realidad diferente, qué vínculos mantienen con su comunidad de origen, cómo se organizan en la ciudad, cómo viven sus festividades y otras tradiciones, cómo influye su filiación cultural en su relación con los demás y con el trabajo, la vivienda, el acceso a la educación, etc.

Conocer estas realidades ayuda a comprender el proceder de los alumnos y sus familias ante las exigencias de la escuela y aporta elementos para adecuar el funcionamiento escolar a sus características y necesidades. Las mejores vías para acceder a esos conocimientos son el diálogo cotidiano con los alumnos y sus familiares, dentro y fuera del plantel, y el fomento de su participación en actividades encaminadas a la difusión de su cultura en la escuela. En ambos casos, es preciso generar un ambiente de respeto y confianza para que padres y alumnos compartan su cultura sin temor a ser discriminados. Todo lo antes señalado es así porque —como bien lo señala Bertely (2001)— cada estilo de interacción y aprendizaje de las niñas y los niños se encuentra mediado y soportado por la cultura, en tanto

es adquirido en los procesos de endoculturación y socialización primigenia que se configuran en el interior de comunidades, los pueblos y las familias, además, porque la forma en que aprenden, en que observan y la importancia que le conceden a la observación como medio fundamental para el aprendizaje constituyen parte de su conocimiento cultural y están claramente ligadas a un contexto histórico y sociocultural particular. Como bien lo enmarcan Paradise (2001) y Bruner (1997), el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural, por lo que siempre dependen de la utilización de los recursos culturales.

Por todo ello, es necesario que las y los maestros desarrollen estrategias que permitan atender a los alumnos de acuerdo con sus particularidades culturales y para el conocimiento y la valoración de estas realidades. Esto significa que es necesario repensar el trabajo y la responsabilidad educativa, a fin de que deje de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual. Algunas sugerencias para el quehacer docente desde el enfoque intercultural bilingüe pueden ser:

- ◆ Relativizar los conocimientos y saberes propios de la cultura hegemónica, para que se advierta su carácter inacabado y, por tanto, se prepare el terreno para entender otras lógicas culturales y epistemológicas.
- ◆ Articular los propósitos, los contenidos, las estrategias y los recursos que se utilizan en el proceso de aprendizaje con base en la pertinencia cultural de los alumnos, para utilizar la diversidad como un recurso pedagógico y para el aprendizaje.
- ◆ Incorporar conocimientos inéditos elaborados desde la lógica de construcción de otras culturas presentes en el aula.
- ◆ Articular dos o más saberes culturales distintos que pueden o no ser complementarios y, por tanto, enriquecedores.

- ◆ Reinterpretar el sentido equivalente de un referente cultural y lingüístico de otra cultura en la propia. Esto implica un reconocimiento a nivel curricular de las prácticas culturales educativas de las culturas indígenas, mestizas y extranjeras, lo que significaría pensar en un currículum plural e incluyente, es decir, que los planes y programas de estudio sean uno de los espacios donde se haga efectivo el diálogo con y entre muchos saberes.

Con base en los planteamientos anteriores, la educación intercultural bilingüe ha de tener como propósitos que todos los educandos:

- a) Conozcan y reconozcan la realidad multicultural y multilingüe de su país.
- b) Valoren y aprecien los aportes de los pueblos que lo habitan.
- c) Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
- d) Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas, que faciliten la comprensión de las prácticas socioculturales, propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.
- e) Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos con calidad, equidad y pertinencia.
- f) Desarrollen su competencia socio-comunicativa³, tanto oral como escrita, en su lengua materna y en una segunda lengua.

3 Referirse a la competencia sociocomunicativa es reconocer que la lengua tiene una base auténticamente social; por tanto, se encuentra regida por factores socioculturales (López, 2004, p. 22). Se puede señalar que la lengua se construye culturalmente y se adquiere socialmente; por ello es que se hace presente el concepto de comunidad de habla, bajo el entendido de que se refiere no a un grupo social cualquiera, sino a aquel que se caracteriza por sus normas y reglas internas de comportamiento sociolingüístico. Por tanto, la competencia sociocomunicativa implica saber no sólo el código lingüístico, sino en tanto que supone prácticas sociales, demanda reconocer las situaciones de habla, es decir, se necesita saber qué decir, a quién, cómo decirlo de manera adecuada en cada situación, evento o acto comunicativo. La competencia sociocomunicativa es, en realidad, una habilidad que se adquiere en el contexto como algo más que un conocimiento gramatical.

Consideraciones finales

Es claro que actualmente nos encontramos en un proceso creciente de transformaciones en todos los órdenes; social, cultural, político, educativo, etc. Se comienza a reconocer que no hay verdades únicas y universales, así como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de manera única y homogénea.

Asimismo, como enmarca Pérez (1997), se entiende que “ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas, y a su vez ejercen influencia sobre éstas” (p. 35). De esta manera, no hay personas o culturas sueltas, ya que todos los seres humanos estamos interrelacionados.

Por todo esto, el impulso de una educación con enfoque intercultural es impostergable y una exigencia de la realidad social en que vivimos. Es además un derecho irrenunciable de toda persona y grupo cultural, pues nunca antes se había centrado la atención en la importancia de lo que significa la identidad cultural primigenia. Así, la educación intercultural parte necesariamente de una auténtica toma de conciencia de sí mismo, de reconocer el grupo de pertenencia, esto es, del grupo del cual se recibe una manera de ser y estar en el mundo y con el mundo, como cimientos primeros que permiten, luego, el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio del otro.

Para llegar a comprender otras lógicas culturales es necesario un proceso de descentramiento, esto es, salirse momentáneamente de uno mismo a fin de evitar mirar y calificar a las otras culturas desde nuestros propios referentes, es decir, desde nuestros propios conocimientos y valores, desde nuestros propios parámetros, lo cual nos lleva a estereotipar o etiquetar a los otros que no son como nosotros. Lógicamente, esta actitud monovisual ciega nuestra mirada, niega la diversidad y, entonces, empobrece nuestra visión del mundo.

En este sentido, la educación intercultural no es un asunto de corte romántico o folklórico, ya que no se trata de atender o no al otro por mera conveniencia o emotividad pasajera, sino que esto se debe llevar a cabo porque constituye un asunto de derecho fundamental. No se trata solamente de valorar y apreciar la parte material de una cultura, como lo puede ser la vestimenta, las construcciones, la gastronomía, etc., sino que de manera sustancial se trata de valorar y apreciar la dimensión simbólica de la cultura, que implica el pensamiento, es decir, las formas de ver y entender el mundo, y que le dan sentido a lo material.

Esto supone un auténtico entendimiento y comprensión de los conocimientos y valores de las otras culturas como formas de vida o sistemas coherentes de creencias y significaciones que explican el conjunto de experiencias y realizaciones sociales e históricas de un pueblo, que le dan un sentido de vida y, por lo mismo, eficaces en sus interrelaciones de los unos con los otros y con su medio natural. Sin embargo, se advierte el riesgo de referirnos solamente a un asunto muy superficial, por qué no decirlo, muy engañoso, y así podemos estar una vez más ante una especie de bilingüismo de transición, esto es, que se puede decirle al otro que su cultura y su lengua, o sus particulares formas de ser y estar son muy importantes, sólo mientras asimilan otras diferentes de la propia.

No se trata pues de creer y hacer creer al otro que se le valora y aprecia, cuando —en el fondo— se busca su deterioro y paulatina desaparición, sino de una auténtica toma de conciencia para proceder a tomarlo como un legítimo otro, merecedor de todo tipo de oportunidades desde planos auténticamente equitativos, lo que significa —como apunta Touraine (1999)— aprender a vivir entre diferentes.

Así, es menester señalar que la tarea educativa no se reduce a saberse de memoria ciertos conceptos teóricos, sino a entender cómo estos pueden realmente movilizar los conocimientos en y desde la escuela y

el aula, fomentando procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios.

Es necesario pensar la enseñanza de otra manera, es decir, de un modo que permita la expresión de los conocimientos y valores distintos, esto es, desde una perspectiva de pluralidad epistemológica. La educación intercultural bilingüe busca contribuir con la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad en y desde la escuela. Este enfoque supone una reorientación de la manera como se reconoce y trata pedagógicamente la diversidad étnica, cultural, lingüística y demás diversidades presentes en la escuela y el aula.

Se busca también que la figura docente acerque a las niñas y a los niños al conocimiento⁴ con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística y que, de esa manera, contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales; formación que les permita intervenir en procesos de transformación social que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella. Esto supone el conocimiento de la lógica cultural propia, pero también el de otras lógicas culturales diferentes. Una enseñanza dogmática y autoritaria hace imposible el ejercicio docente desde el enfoque intercultural. Por esto, decimos que el maestro no sólo enseña contenidos, sino actitudes que impactan positiva o negativamente en el educando y, por ende, en su aprendizaje.

Vale la pena señalar que no se puede dar lo que no se tiene; esto equivale a decir que si el maestro no toma conciencia de sus propios valores, le

4 La noción de acercar al conocimiento proviene de la filosofía maya-tzeltal Nopteswanej, que da la idea de educador o maestro; sin embargo, en un sentido estricto Nopteswanej se refiere al sujeto que, en tanto tiene más experiencia y conocimiento por sus años de vida en la madre tierra, es quien sirve y se hace responsable de acercar el conocimiento a los otros (niñas y niños). En esta noción de acercar el conocimiento a los otros se reconoce que algo se sabe y algo no se sabe, de ahí justamente que no se trata de un maestro, sino de un guía que humildemente y con un corazón abierto y decidido pone a los otros en verdaderas posibilidades de potenciar lo que ya saben, así como de ampliar sus conocimientos. De esta manera, se entiende que el Nopteswanej contribuye al crecimiento, florecimiento y fructificación de los otros (niñas y niños), lo cual redundará en el bien comunal, en el crecimiento, florecimiento y fructificación de la comunidad.

será más difícil descubrir los valores de los alumnos y ayudar a que estos descubran también sus propios valores y los de los demás, lo cual demanda pasar de una educación monocultural a una más plural, democrática e incluyente.

Es primordial humanizar nuestra educación, evitando con todo que hoy se imponga la primacía de la razón instrumental — como bien lo señala Taylor (1994) — ya que los mayores problemas que hoy vivimos no tienen, en lo fundamental, una solución necesariamente científico-tecnológica, sino que necesitan una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y las que estos guardan con su contexto natural. No estamos negando de ninguna manera la importancia del desarrollo científico-tecnológico, pero sí estamos diciendo que es necesario no idolatrar una técnica efímera que termina por desintegrar al hombre como ser cultural (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Aprovecho este espacio para señalar que desde la perspectiva del ser y estar en la tierra y el mundo del pueblo maya-tseltal, el corazón es primero, la cabeza después y, si se logra su equilibrio, se da paso entonces al *lekil kuxlejal ta lum balumilal*: “la buena vida en la tierra y en el mundo”.

Así, es necesario ver a la interculturalidad como filosofía de vida y funcionamiento cotidiano ante la vida. Es un asunto de enorme importancia y de gran seriedad que choca con aquellas ideas cerradas en pensar que es una opción para seguir, ahora modernamente, manipulando a los otros considerados minoritarios, como ha sucedido con los pueblos indígenas y otros de América Latina. Esto exige una toma de decisión política, que corresponde a los Estados nacionales y, por ende, al mundo entero. Es urgente el impulso de leyes y acciones concretas a favor del pluralismo cultural. No puede un país declararse democrático si no promueve la pluralidad y su diversidad cultural, si no favorece la convivencia activa de dicha diversidad en y desde la escuela, y más bien, promueve la asimilación de una cultura por otra. Sin duda que la toma de decisiones a favor de políticas interculturales es un gran desafío que consiste en mirar

la diversidad no como un obstáculo, sino como una inscripción humana real que enriquece a todos. Vista así, la interculturalidad es pues una alternativa para repensar el orden social.

La intención de reflexionar e intentar resignificar los referentes conceptuales abordados en el terreno educativo busca poner en evidencia la necesidad de impulsar el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad sociocultural y lingüística presente en el ámbito social, así como en la escuela y los salones de clase, a fin de preparar los procesos y prácticas educativas con base en esa realidad diversa. A la escuela y al aula, a través del sujeto que acerca al conocimiento —el maestro—, les corresponde en gran medida la potenciación de la identidad primigenia de los alumnos, sus lenguas, sus formas de conocer, aprender y elegir, etc. Se trata, entonces, de impulsar procesos de aprendizajes auténticos y desde la perspectiva de las competencias, teniendo como punto de partida la diversidad cultural, étnica, lingüística, las capacidades y talentos diferentes, los ritmos de aprendizaje, el género, etc., que se encuentran presentes en la escuela y el aula, de modo que se genere un proceso educativo más plural e incluyente, y que impacte fructíferamente en la vida social.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona, España: Idea Books.
- Aguado, J. C. y Portal, M. A. (1992). *Identidad, ideología y ritual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, M. (2005). *Diálogo y alteridad: trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aldámiz, M. M. (Ed.). (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, España: Graó.

- Ander-Egg, E. (1999). *La interdisciplina en educación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Armilla, P. (1973). Revolución urbana. El concepto de civilización. En Sills D. L. (Ed.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (Vol. 9). Madrid, España: Aguilar.
- Arriarán, S. (1997). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Berger, M. y Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertely, M. (2001). *Estudio sobre psicosis y retardo mental. Transferencia y contratransferencia en los trastornos severos del desarrollo*. México: Amerpi.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Boas, F. (1940). *Race, lenguaje and cultura*. New York, EE.UU.: McMillan.
- Bonfil, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Buxarráis, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Clanet, C. (1990). *Comprehensive multicultural education*. Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon.
- Colom, A. (1992). *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, España: Sociedad Española de Pedagogía.
- Delors, J. (1992). *La educación encierra un tesoro*. París, Francia: UNESCO.

- Díaz, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Couder, E. (1990). *Diversidad sociocultural y educación en México*. Coloquio, Cultura y Educación: El Estado de la Reflexión en México. Seminario de Estudios de la Cultura. México: CONACULTA.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la cultura*. México: ITACA-UNAM.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Fournet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2006). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. México: CGEIB-SEP.
- Gertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gumperz, J. J. (1982a). *Lenguaje and Social Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982b). *Lenguaje y cultura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona, España: Paidós.
- Herskovitz, M. (1979). *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- López, J. (2004). *El significado de la elección de la lengua en las prácticas sociales e interacciones verbales. El caso de una comunidad maya-tseltal*. Tesis de maestría. CIESAS, México.
- López, J. et al. (2004). *Educar en y para la diversidad*. México: SEP-CGEIB.
- López, J. et al. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Recuperado el 15 de diciembre de 2009 desde <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a03.htm>
- López, L. E. y Kúper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo. Bolivia: Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, España: Escuela Española.
- Malinowski, B. (1980). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, España: Edhasa.
- Mira, J. F. (1989). Cultura. En S. del Campo, (Ed.). *Tratado de sociología*. Madrid, España: Taurus.
- Monsonyi S., E. E. (1993). Multilingüismo en Latinoamérica: hacia la desmarginalización de las lenguas amerindias. En G. Bonfil Batalla (Ed.). *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes? En H. Muñoz, Brand, F, A. García Castaño, J. y Granados Martínez, A. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Ixtapalapa, México: Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. UPN-Oaxaca/UAM-Ixtapalapa

- Ortega, P., Minguéz, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Panikkar, R. (1995). *Filosofía y cultura: una relación problemática*. Ponencia inaugural del 1^{er}. Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 73-85.
- Pérez, J. y otros. (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Madrid, España: UNESCO-SM.
- Puig, J. M. (1995, mayo-agosto). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, (8), 103-120. Recuperado el 20 de diciembre de 2009 desde <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.pdf>
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and function in primitive society: Séáis and andresses*. London, UK: Cohen y West.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, España: Taurus.
- Schaff, A. (1975). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.
- Schmelkes, S. (2001). *Educación Intercultural*. Ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Cultura y Derecho Indígena, AM-NU-CIESAS, México.

- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática: Educación Intercultural, IX (20).
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Singer, M. (1979). Cultura. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 3, pp. 298-309). Madrid, España: Aguilar.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal - Dirección General de Educación Indígena. (1996). *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal - Dirección General de Educación Indígena.
- Tylor, Ch. (1979). *Cultura primitiva*. Madrid, España: Ayuso.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, Ch. (1997). La política del reconocimiento. En *Argumentos filosóficos*. Barcelona, España: Paidós.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velasco, A. (1997). *Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso de León Olivé*. Barcelona, España: Paidós.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*, (185). 43-50.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós - Universidad Nacional Autónoma de México.

La inclusión educativa. Reflexiones y algunos retos que nos urge afrontar

Humberto J. Rodríguez*

¡Las niñas y los niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos!

Els Heijnen

Ningún sistema educativo está conforme con los resultados que se obtienen en la educación. A antiguos problemas —como la falta de cobertura de los servicios educativos, la inasistencia y deserción de los estudiantes, la reprobación escolar— se suman nuevos desafíos: la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de aprendizaje, la participación de los padres, familias y otros agentes educativos, la respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes, entre otros.

Existe gran preocupación por lograr una educación de calidad y equidad para todos. ¿Cómo avanzar en términos de cobertura y de calidad de los

* Profesor y Director de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano de Monterrey, México.

servicios educativos que reciben los niños, las niñas y los jóvenes? ¿Cómo lograr una educación para todos? ¿Cómo incidir para que la educación genere el desarrollo de los pueblos? ¿Cómo consolidar de una vez y para siempre la educación como derecho fundamental del ser humano? Estos son algunos planteamientos recurrentes en todas las regiones del mundo.

A quince años de la Declaración de Salamanca, considero que es necesario analizar nuestros sistemas educativos. Indagar hasta dónde hemos sido capaces de eliminar las barreras que se presentan en la escuela para que los estudiantes logren un buen nivel de aprendizajes y participen plenamente en la vida escolar. Este es el sentido de las necesidades educativas especiales que impulsó dicha Declaración: “Hay que tener presente la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas en cuenta al explicar y comprender el aprendizaje escolar” (Coll, citado en Echeita, 2004, p. 15). Echeita continúa diciendo:

Los alumnos con necesidades educativas especiales, no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos, las barreras de todo tipo que les impiden avanzar en su escolaridad (p. 15).

También debemos revisar algunos planteamientos que se perfilan bajo la denominación de “inclusión educativa”. Ciertamente es un tema complejo, no sólo por la diversidad de factores que intervienen o los enfoques a veces contradictorios que se presentan, sino porque conlleva un desafío a la corriente mayoritaria de pensamiento, existente en el campo de la educación especial y, al mismo tiempo, supone una crítica a las prácticas de la educación común (Ainscow, 2004).

La transformación de las escuelas debe incluir una pedagogía que responda de manera positiva a la diversidad del alumnado, que perciba las

diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Otro aspecto importante es la connotación de comunidad y sociedad a la que se aspira bajo este paradigma: “En todo caso, se debe admitir que este tipo de perspectiva podrá tener más éxito en contextos donde hay una cultura de colaboración que promueve y apoya la solución de problemas” (Ainscow, 2004, p. 3).

A continuación, presento algunas consideraciones generales en torno a temas esenciales como escuela y sociedad, calidad y equidad educativa, educación especial, integración e inclusión, además de la Declaración de Salamanca; temas que, en mi opinión, son obligados desde la perspectiva de la inclusión educativa. Estos planteamientos nos permitirán seguramente evitar algunas de las frecuentes confusiones sobre el tema, tales como asociar la inclusión educativa sólo con la educación especial, o hablar de discapacidad como sinónimo de necesidad educativa especial, o bien, considerar que el movimiento de inclusión busca optimizar recursos impidiendo el “avance” de nuestros estudiantes.

Creo firmemente que estamos frente a un nuevo paradigma educativo que tiene sólidos fundamentos en el reconocimiento de las diferencias individuales, de los derechos humanos, los derechos de los niños, los derechos de las personas con discapacidad; en los planteamientos de las teorías del aprendizaje significativo, constructivo y funcional; en las aportaciones del enfoque socio-histórico-cultural; en modelos educativos de acompañamiento, tutoría, modelación, trabajo cooperativo, creatividad, entre otros; en concepciones ecológicas de participación, gestión, corresponsabilidad, colegialidad y comunidad. Paradigma que se funda también en procesos formativos, cognitivos, afectivos y en valores para la convivencia y la ciudadanía; en las potencialidades, necesidades básicas de aprendizaje y necesidades educativas especiales más que en limitaciones y discapacidades. Se trata, en síntesis, de una nueva concepción educativa, con un nuevo tipo de escuela y sociedad.

Escuela - sociedad

No podemos esperar una escuela inclusiva si la sociedad no avanza en la misma dirección. Existe una fuerte relación entre escuela y sociedad. Casanova y Calero (2008) afirman:

No cabe duda de que el planteamiento político que una sociedad se haga de la educación es un pronunciamiento sobre su propio futuro. Toda decisión en educación tiene repercusiones directas en el modelo social, de ahí la importancia de cuantas medidas –por insignificantes que parezcan– se adopten en este campo (p. 2).

Hay un conjunto de valores y expectativas que la sociedad espera que la escuela desarrolle: que los estudiantes aprendan a convivir con un alto sentido de tolerancia y respeto; que desarrollen un profundo sentido de compromiso social con su comunidad, de cuidado del medio ambiente, de respeto a la individualidad y a la expresión libre de las ideas; que se aprenda ciudadanía. “La educación debe formar para la autonomía, para la cooperación, para la participación y para la solidaridad” (Savater, 2003, p. 48). Ser democrática, igualitaria y ética son componentes fundamentales de la escuela como factor de cambio. En ella se promueve el diálogo y se enfatizan procesos de interacción, haciendo posible una educación de calidad para todos, sin excepción (Martínez y Buxarrais, 1998; Stainback y Stainback, 1999)

Calidad - equidad educativa

Los sistemas educativos han avanzado en términos de cobertura de los servicios. Un aspecto, siempre polémico, es el de la calidad en la educación. ¿Cuál debería ser el punto de referencia o de partida? Algunos enfocan desde los resultados escolares y otros desde los servicios y apoyos que se brindan. Sin embargo, dentro de la educación inclusiva, la calidad educativa está ligada con la equidad educativa. “Hay que afirmar que una educación de calidad no puede ir separada de la equidad

en educación, binomio que, articulado convenientemente, garantiza la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población, sean cuales fueren sus características particulares” (Casanova y Calero, 2008, p. 2).

Uno de los aspectos que está modelando fuertemente la dinámica escolar es el reconocimiento de que los aprendizajes se construyen socialmente. Así, el reconocimiento de la diversidad es una tesis fundamental, ya que los esquemas educativos que buscan la homogenización están obsoletos. Lo normal es reconocer la diversidad que está y ha estado presente en las aulas. Ahora la pedagogía activa busca potenciar las habilidades e intereses individuales, en un colectivo escolar.

Las perspectivas socializadas en la educación se proyectan como fundamentales, porque parten de reconocer que

el desarrollo del ser humano se logra a través de la interacción con otras personas y mediante el uso de instrumentos culturales en el contexto de las prácticas sociales, entonces la generación de conocimiento exige de un aprendizaje constructivo, significado y socializado, en el cual se dé la unidad de lo cognitivo y lo afectivo (Ruiz, 2007, p. 16).

Todos estos elementos nos permiten preguntarnos si los propósitos educativos que impulsamos en nuestros sistemas buscan responder a las necesidades personales y colectivas, al igual que favorecen nuestra reflexión sobre las pautas de relación, interacción y comunicación que se privilegian en nuestras escuelas.

Educación especial - integración - inclusión

Tradicionalmente, la educación especial fue concebida como un sistema educativo paralelo para aquellos niños que por alguna discapacidad no podrían acceder a la escuela regular, pensada y planeada para alumnos normales. Bajo este paradigma, la atención de la anormalidad o

atipicidad era función de los profesionales de la educación especial, quienes en centros educativos especiales brindaban sus servicios educativos. Sus prácticas educativas son dominadas por la perspectiva de un sistema segregado. Esta tendencia considera que el origen de toda dificultad es el niño.

La investigación ha mostrado evidencias relevantes que sugieren que la influencia del hogar y de la escuela explican la calidad del aprendizaje y que las dificultades educativas pueden surgir de otras fuentes, además de las discapacidades. Actualmente se argumenta con fuerza que si se reorganizan las escuelas comunes (a través de la mejora de la escuela) esto garantiza que todos los niños y niñas pueden aprender eficazmente, incluyendo a aquéllos categorizados como con necesidades especiales (Ainscow, 2004, p. 7).

En consecuencia, y teniendo como marco los movimientos en pro de los derechos humanos, algunos países implementaron acciones que se denominaron “de integración”, inspirándose en una educación progresista e innovadora. Por ello, la atención que brinda la educación especial ha ido cambiando dramáticamente, en la mayor parte de los países. “Se entendió como una reforma gradual del sistema tradicional de la educación especial”, dice Saleh (2004, p. 24). Las acciones de integración han sido implementadas de múltiples maneras y según diversos modelos, desde grupos especiales dentro de escuelas ordinarias, compartiendo espacios, actividades recreativas y sociales, tiempos parciales en actividades diversas.

La integración, en algunos casos, ha implicado un “trasplante” de prácticas de educación especial a la escuela regular, pero no ha ido acompañada de cambios en la organización de la escuela regular, su currículo, y las estrategias de enseñanza y aprendizaje” (Ainscow, 2004, p. 2).

Por su parte, el tema de la inclusión debe considerarse dentro del contexto de la educación para todos. El objetivo de la educación inclusiva es la reorganización de las escuelas en respuesta a las necesidades de todos

y todas las alumnas. La tendencia general motivada por la Declaración de Salamanca es que las respuestas a las necesidades de los estudiantes se den dentro del contexto de los servicios de la educación general. “La educación inclusiva se considera como un proceso que se dirige y responde a las diversas necesidades de todos los alumnos y alumnas, y a la mejora de la calidad de la educación” (Sandkull, 2004, p. 22). “La inclusión debe verse como la fuerza impulsora para una amplia reforma de los sistemas educativos en su conjunto, al tiempo que se sitúa en el núcleo de la mejora escolar” (Saleh, 2004, p. 28).

El movimiento de inclusión está incidiendo en la conformación de un nuevo modelo de escuela y “está basada en los principios de calidad, equidad, flexibilidad y respeto a la diversidad, abogando por la integración de todas las personas en un sistema educativo ordinario que pueda dar respuesta a las diferentes necesidades” (Casanova y Calero, 2008, p. 4). La inclusión asume que todos los estudiantes participan de actividades de aprendizaje, en un salón general (Smith, 2001, p. 11). Significa más que la ubicación física de estudiantes con diversas necesidades en contextos educativos, la provisión de servicios y recursos educativos a los estudiantes señalando que “lo que es bueno para los niños con necesidades educativas especiales es bueno para todos los niños” (European Agency, 2003, p. 35).

La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común. Sin embargo, “el concepto es más amplio ya que su foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar” (Blanco, 2005, p. 174). Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Recibir a todos los niños, ya sea que presenten discapacidad o bien dotados, que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, de minorías

lingüísticas, étnicas o culturales y niños de zonas desfavorecidas (Declaración de Salamanca, 1994).

Por su parte, Lipsky y Gartner (1998) agregan elementos importantes con respecto al perfil de una escuela inclusiva: se fomenta un sentido de comunidad, se desarrolla un trabajo colaborativo, se eliminan todo tipo de barreras, hay nuevos roles y responsabilidades, se implementan nuevas formas de evaluación, se impulsa un liderazgo académico y hay una estrecha relación con los padres y las familias.

Hoy estamos elaborando nuevas conceptualizaciones sobre el déficit y la discapacidad; posicionándonos frente a factores relativos e interactivos.

Se considera que las dificultades de aprendizaje o de participación son de naturaleza interactiva, es decir dependen tanto de factores del individuo como de los contextos en los que se desarrolla. En esta concepción, el foco de atención, es introducir cambios en el contexto educativo y desarrollar formas de enseñanza que beneficien a todos (Blanco, 2005, p. 174).

Buscamos ubicar, bajo la perspectiva de la inclusión educativa, la intervención educativa en el terreno de las necesidades educativas especiales. Algunos países han optado por la inclusión total, es decir, todos los niños, sin excepción, asisten a la escuela general o regular. Otros han mantenido la “casada de servicios”, que consiste en diversas opciones, lugares y servicios para atender a los niños con alguna necesidad especial.

La inclusión educativa trae consigo la reconsideración de los roles y objetivos de todos los agentes educativos, incluyendo el personal de la educación especial. El trabajo colaborativo se presenta como elemento fundamental en la escuela ordinaria. La educación especial se perfila como un sistema de apoyo y de recursos a la escuela en general. La colegialidad y la corresponsabilidad de la tarea educativa son ahora elementos que están tomando gran fuerza en los sistemas educativos.

La Declaración de Salamanca

Me parece que la Declaración de Salamanca, resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en 1994, ha sido un tema de estudio obligado para todos los que estamos en educación y, particularmente, en la educación especial. Constituye un documento que contiene principios y aportaciones importantes que aún son válidos en la orientación de políticas y las prácticas educativas. La Declaración de Salamanca enseñó mucho sobre el sentido, la necesidad y la orientación de los cambios en materia de educación especial. Echeita y Verdugo (2004) esbozan los siguientes tres aspectos reseñables de esta iniciativa:

- ◆ El refuerzo de una visión interactiva, ecológica-contextual, respecto de las diferencias individuales y de la acción educativa que se corresponde con ellas, junto con un concepto cada vez más amplio de necesidades educativas especiales. Corresponde a una concepción interaccionista.
- ◆ Un mensaje claro respecto de la integración/inclusión como meta y eje de la política educativa, sin desconocer el papel que todavía juegan los centros de educación especial.
- ◆ La vinculación de los procesos de mejora de la educación para necesidades educativas especiales con procesos de reformas educativas globales como condición necesaria para promover una educación de calidad para todos.

La Declaración de Salamanca pone el énfasis en una concepción diferente de la educación. La tríada inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a aprender en condiciones semejantes, en el valor del grupo de iguales para reforzar la cooperación y en el compromiso de la comunidad educativa con todos los alumnos (Marchesi, citado en Echeita y Verdugo, 2004). La participación, la colaboración, la apertura de la escuela, el

valor de la diferencia y la educación de todos entre todos forman parte de su identidad.

En la tabla 1 presento la valoración de la implementación de la Declaración de Salamanca, con base en cuatro ámbitos: políticas educativas, cambio en la escuela, formación de profesores y participación de la comunidad, en términos de fortalezas y debilidades.

Tabla 1. Fortalezas y debilidades de la implementación de la Declaración de Salamanca

Ámbito	Fortalezas/avances	Debilidades/limitaciones
Inclusión y políticas educativas	<p>La mayoría de los países han establecido la educación inclusiva dentro de sus prioridades.</p> <p>Se asocian al reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad, al desarrollo óptimo y a la plena participación.</p> <p>La provisión de servicios educativos para los alumnos con necesidades especiales se incluye en el mismo marco normativo de la educación general.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad en la comprensión y uso del término “necesidades educativas especiales”. 2. Persistencia de los sistemas segregadores, debido a la fuerte tendencia a considerar a la educación especial como algo distinto de la educación regular. 3. Persistencia de la tendencia a considerar las dificultades como propias del individuo. 4. La diversidad de modos según los cuales se adjudican los recursos económicos como facilitadora u obstructora del camino hacia una educación inclusiva.

Ámbito	Fortalezas/avances	Debilidades/limitaciones
Inclusión y cambio en la escuela	<p>La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales</p> <p>a) ha supuesto un cambio de actitudes,</p> <p>b) ha favorecido la innovación didáctica y metodológica,</p> <p>c) ha influido en el desarrollo de servicios de apoyo que favorecen a todos los estudiantes y</p> <p>d) promueve la transformación de los centros de educación especial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios lentos. Exigen un compromiso político y económico decidido y sostenido. 2. Resistencia al cambio de actitudes. Es notoria en un sector amplio de profesores y administradores. 3. Las dificultades se incrementan en la educación secundaria.
Inclusión y formación de profesores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los profesores se dan cuenta de que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales tiene que ver con las buenas prácticas de los docentes. 2. Disminuyen las barreras entre los profesores de educación regular y los de especial. 3. La formación general de los maestros regulares incluye temas relativos a la educación de alumnos con necesidades especiales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Persiste la tendencia a la formación separada para profesores regulares y especiales. 2. La formación en el campo es insuficiente; continúan las prácticas de exclusión (de manera más o menos velada). 3. Los formadores de docentes no suelen tener experiencia en educación inclusiva. 4. Es urgente la actualización de los administradores de la educación.

Ámbito	Fortalezas/avances	Debilidades/limitaciones
Inclusión y participación de la comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mayor participación de los padres. 2. Mayor uso y participación por parte de las personas con discapacidad de los servicios públicos, así como de los de ocio y culturales. 3. Se percibe un cambio en la percepción y las actitudes de la sociedad en relación con las personas con discapacidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay un reto importante en las concepciones y actitudes habituales respecto de los derechos de las minorías, que no siempre se consigue en grado suficiente. 2. El impacto del pensamiento neoliberal, del predominio de los intereses de mercado no ayuda a un reconocimiento social de los principios defendidos por la escuela inclusiva.

Fuente: Tomado de “La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva desde Cataluña”, de C. Giné, 2004, *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva*, por G. Echeita, G. y M. A. Verdugo. Salamanca, España.

En suma, la Declaración de Salamanca planteó el acceso de todos los niños a las escuelas ordinarias e impulsó una pedagogía centrada en el niño. Señaló que más que por los tratamientos, debemos preguntarnos por las ayudas educativas o los apoyos de distinto grado, tipo y duración que el estudiante va a necesitar para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Dejó establecido que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño. Señaló que el énfasis debe estar en el potencial de cada niño o niña más que en las discapacidades o limitaciones y que la organización escolar, los servicios, los recursos y apoyos de la escuela, entre otros, deben garantizar una enseñanza de calidad.

Los docentes, factor clave en la inclusión educativa

Uno de los aciertos de dicha Declaración, a mi parecer, fue incluir un apartado sobre la contratación y la formación del personal docente (Declaración de Salamanca, 1994, p. 27) como uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia el nuevo paradigma de la inclusión educativa. En él se destaca que los programas de formación del profesorado, en general, deben estar orientados a atender las necesidades educativas especiales: evaluando las necesidades especiales, adaptando el contenido de los programas de estudio, recurriendo a la ayuda de la tecnología, individualizando los procesos pedagógicos y colaborando con los especialistas y con los padres. De igual manera, señala que los profesores especializados deben estar preparados para trabajar en diferentes contextos. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.

A lo largo del tiempo, los sistemas educativos han implementado diversas acciones tendientes al mejoramiento de los resultados educativos. Hemos sido testigos de políticas educativas orientadas al mejoramiento de las condiciones del edificio escolar, al equipamiento con recursos tecnológicos y computacionales, a la dotación de materiales y acervos bibliográficos, entre otros. El objetivo ha sido que los niños y niñas aprendan más y mejor y que se alcance con ello la tan anhelada educación de calidad. Han revisado también los planes y programas de estudios, sus enfoques, sus propósitos, además de su estructura curricular. Los modelos por competencia parecen tomar un lugar en el espectro curricular. Los enfoques integrales, activos y constructivos se perfilan como los ideales frente a esquemas educativos tradicionales que privilegian la pasividad y la transmisión de conocimiento.

Por su parte, la formación inicial y continua de los docentes debe tener también componentes específicos para fortalecer la tarea de brindar educación de calidad para todos los niños y niñas, porque sin una preparación adecuada de los profesores, ninguna acción tendrá éxito.

En algunos países se ha tomado la decisión de que la carrera docente sea impartida por las universidades; en otros, existen institutos pedagógicos o escuelas para profesores. Creo que la formación docente que se requiere en la educación inclusiva debe escapar de esta polémica. Cualquier programa de educación, independientemente de por quién y dónde se imparta, debe incluir los siguientes elementos, que considero fundamentales:

- ◆ Habilidades intelectuales y para el aprendizaje permanente.
- ◆ Valores tales como el respeto a las diferencias individuales, la tolerancia, la empatía, la proactividad.
- ◆ Identidad profesional y ética.
- ◆ Enfoques del maestro como investigador de su práctica.
- ◆ Implementación del trabajo colaborativo y de gestión escolar.
- ◆ Diseño e implementación de proyectos escolares y de gestión.
- ◆ Visión holística del hecho educativo que permita dar respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.
- ◆ Énfasis en los procesos de aprendizaje.
- ◆ Desarrollo de competencias didácticas y metodológicas para impulsar el trabajo de todos los estudiantes, tanto en el gran grupo como en los pequeños.
- ◆ Determinación de necesidades educativas, ritmos y estilos de aprendizaje en los estudiantes, a través de procesos de evaluación psicopedagógica.

- ◆ Individualización de la enseñanza.
- ◆ Identificación y adaptación de recursos y materiales diversos.
- ◆ Uso de fuentes electrónicas.
- ◆ Conocimiento de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
- ◆ Formación y acompañamiento de profesores experimentados que actúen como mentores o tutores.
- ◆ Vinculación entre la institución formadora y los diversos centros educativos.
- ◆ Dominio de las diferentes áreas del conocimiento que se imparten en la educación básica.
- ◆ Plena conciencia del rol y la trascendencia que tiene en el proceso educativo.
- ◆ El manejo de la conducta adaptativa de los estudiantes.

He seleccionado cuatro estudios internacionales, los cuales, además de haber sido realizados en fechas recientes, presentan algunos resultados que me parece importante destacar, ya que tienen una relación directa con el tema que nos ocupa.

1. *SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (2008). UNESCO.
2. *Educación Inclusiva y prácticas en las aulas* (2003). Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales.
3. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (2008). OCDE

4. *Informe TALIS sobre la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje* (2009). OCDE

1. La UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación, hace público, en el 2008, el primer reporte sobre el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), con la participación de dieciséis países y una entidad subnacional. El propósito fue generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de dos grados (3º y 6º) de la educación primaria, considerando las áreas de matemática, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias. El estudio es amplio y abundante en gráficos. Entre sus conclusiones está ciertamente el reconocimiento de la diversidad en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Reconoce que la equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población es una tarea que aún queda por cumplir. Sin embargo, en la nota final se agrega un apartado (“La escuela hace la diferencia”), que dice: “Si bien los factores del contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales” (UNESCO, 2008, p. 176); y destaca que el clima escolar es la variable que más influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, dice el estudio, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

En el clima escolar, el liderazgo del profesor es fundamental. Por ello, debemos promover ambientes inclusivos, amigables para los alumnos y alumnas (Sandkull, 2004). Los ambientes de aprendizaje inclusivos son una estrategia fundamental para la mejora educativa. Se hace necesario introducir el concepto de centro de aprendizaje, en el cual son esenciales la interacción y cooperación, el compartir experiencias entre pares y el fomento de la elección y la toma de decisiones (Ogot, 2004).

Esta es una pieza fundamental en la formación del profesorado que impulsará la educación inclusiva. Los procesos cognitivos, junto con los afectivos, son esenciales para que exista un clima escolar adecuado que incida en una educación de calidad para todos.

2. Por su parte, la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales realiza, en el 2003, el estudio denominado *La educación inclusiva y prácticas en las escuelas*, en el cual indaga las prácticas inclusivas que se realizan en las escuelas europeas, además de la revisión bibliográfica internacional, estudios de casos y discusiones con expertos. En él participaron quince países de la comunidad europea. Entre sus conclusiones, podemos destacar las siguientes:

- ◆ Las mayores preocupaciones de los profesores están relacionadas con los problemas de comportamiento (sociales y/o emocionales) en las aulas y en la preparación necesaria para atender las diferencias o la diversidad.
- ◆ La integración depende de la actitud de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ◆ Para atender la diversidad con eficacia dentro de las aulas, el profesorado necesita contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo.
- ◆ Los profesores necesitan apoyo desde dentro y fuera de la escuela.
- ◆ Los gobiernos deberían manifestar un punto de vista claro sobre la inclusión y ofrecer las condiciones adecuadas que permitan un uso flexible de los recursos.
- ◆ El estudio presenta los cinco factores efectivos para la educación inclusiva: enseñanza cooperativa (redes de ayuda entre los profesores), el aprendizaje cooperativo (el trabajo de tutoría es fundamental), resolución cooperativa de problemas, agrupamientos heterogéneos

(enfoques personalizados, rutas alternativas, diversas formas de trabajo) y la enseñanza efectiva (altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación, programa flexible y adecuaciones individualizadas).

3. Otro estudio significativo es el aportado por Barber y Mourshed (2008), bajo el patrocinio de la OCDE, a través del documento *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. En él participaron veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos los diez con mejor desempeño y se identificó lo que tienen en común estos sistemas y qué herramientas emplean para mejorar los resultados de los alumnos. Se revisó la bibliografía actual (500 artículos, tratados y libros sobre docencia y sistemas educativos) y se entrevistó a más de cien expertos, encargados de políticas y profesionales.

A lo largo del estudio, se analizan también los esfuerzos realizados y las políticas educativas implementadas por algunos países, a la par de los resultados que obtuvieron. En consecuencia, el estudio señala que los mejores resultados en educación lo obtienen los países que:

- ◆ Consiguen a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes).
- ◆ Promueven el desarrollo de estas personas hasta convertirlas en educadores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorar la formación).
- ◆ Implementan sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una educación de excelencia (la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes).

El informe destaca que estos tres impulsos resultan esenciales para mejorar los logros de los estudiantes. Con ello, hay que fortalecer el aprecio social por la carrera docente e impulsar que los mejores perfiles sean aceptados en un programa de educación; todo esto, además de fortalecer las características de los programas de formación docente.

4. Por su parte, el Informe TALIS (2009) sobre la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje es el primer estudio sobre profesores. Se realizó en veintitrés países seleccionados aleatoriamente y participaron en el estudio centros de enseñanza y profesores. He considerado dos aspectos que me parecen relevantes en términos de lograr los mejores perfiles de los docentes en el marco de la inclusión educativa:

- ◆ En la medida en que los profesores han tenido mayor desarrollo profesional, tienden a sentirse mejor preparados para enfrentarse a los retos de la enseñanza.
- ◆ Las demandas de desarrollo profesional están en tres grandes campos: 1) enseñar a alumnos con requisitos especiales de aprendizaje. Esto indica un problema importante en términos de la capacidad del profesor para tratar con grupos heterogéneos; 2) el dominio de la enseñanza con las nuevas tecnologías; y 3) la conducta de los alumnos.

Estos aspectos deben ser considerados en la formación inicial y continua de los docentes, si queremos una educación de calidad para todos los niños y niñas. Hay que avanzar en la consolidación de mejores procesos de formación de profesores, convencidos de que son un factor fundamental de éxito, y evitar que los docentes sean pensados únicamente dentro de los límites que marca el aula, ocupados en las tareas didácticas, responsables de la implementación del currículum, bajo orientaciones metodológicas que la capacitación les ofrece, moviéndose según relaciones jerárquicas, reaccionando de acuerdo a la normativa y el control vigentes,

actuando en la escuela, que en muchos lugares todavía está suspendida en el tiempo. Hoy se requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos. El desempeño docente se entiende, desde una visión renovada e integral, como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los estudiantes, para participar en la gestión educativa, fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales (Robalino, citado en UNESCO, 2005).

Considero que uno de los retos que nos conviene afrontar con urgencia es el de la formación inicial y continua de docentes. Creo que este es uno de los capitales importantes de los sistemas educativos que debe ser valorado y redimensionado bajo el paradigma de una educación inclusiva, por el bien de todos y, particularmente, por el bien de nuestros niños, niñas y jóvenes de nuestros países en Latinoamérica. Creo que este es un factor de éxito poco atendido. No debemos olvidar que la educación de calidad para todos incluye también a sus profesores. El tiempo que tardemos en atender al profesorado será también el tiempo que tardaremos en ver en nuestras escuelas una cultura inclusiva, en todos los aspectos.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* The University of Manchester. Recuperado desde <http://educacionespecial.sep.df.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DiezSalamanca.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. Recuperado desde <http://www.preal.org/Biblio->

tecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63 | Preal%20
Publicaciones/64 | PREAL%20Documentos

Blanco, R. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

Casanova, M. y Calero, J. (2008). *Propuestas para un plan de reactivación de la educación inclusiva*. Madrid, España: Fundación ONCE-CERMI.

Casanova, M. y Cabra, M. Á. (Ed.). (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid, España: ONCE.

Casanova, M. y Rodríguez, H. (Ed.). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, España: La Muralla.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales [Versión electrónica]. (1994). Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Ministerio de Educación y Ciencia de España. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades Educativas Especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca, España. Recuperado desde www.eenet.org.uk/other_langs/declaracion_salamanca_completo.pdf

European Agency for Development Special Needs Education. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. Recuperado desde http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_es.pdf

Ferguson, D. L., Desjarlais, A. y Meyer, G. (s. f.). *Mejorando la educación. La promesa de la enseñanza inclusiva* (E. Beristein, Trad.). EE.UU.: National Institute for Urban School Improvement. Recuperado desde http://www.urbanschools.org/pdf/spanish/incbooksp.pdf?v_docu-

ment_name=Spanish%20Inc%20Book www.jccm.es/edu/cpr/alcazar/downloads/Escin.pdf

- Ferguson, D., Kozleski, E. y Smith, A. (2005). *On...Transformed, Inclusive Schools. A framework to guide fundamental change in urban schools*. Recuperado desde www.urbanschools.org/pdf/transformedSchools.pdf
- Forlin, C. y Ming-Gon, J. (2008). *Reform, inclusion and teacher education. Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Giné, C. (2004) La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva desde Cataluña. En G. Echeita y M. A. Verdugo. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca, España. Recuperado desde www.eenet.org.uk/other_langs/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1998). Factors for Successful Inclusion: Learning from the Past, Looking toward the Future. En S. J. Vitello y D. E. Mithaug (Ed.). *Inclusive schooling. National and international perspectives*. New Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martínez, M. y Buxarraís, M. R. (1998). La necesidad de educar en valores en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, (70), 37-55.
- Ogot, O. (2004). Desarrollando ambientes inclusivos. En UNESCO, *Edición Especial: Salamanca-diez años después*. UNESCO.
- OCDE (2009). *INFORME TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*, OCDE - Santillana.
- Rodríguez, H. (2007). *Inclusive Model in Training Special Education Teachers: An Experience in Monterrey, México*. Documento presentado en la Convención del CEC-DISES, Louisville, Kentucky, EE.UU.

- Rodríguez, H. y Rodríguez, R. (en prensa). *Hacia un modelo preliminar del trabajo de tutoría. Informe de investigación*. Monterrey, México.
- Ruiz, M. (2007). *La formación en competencias. Tres procesos metodológicos esenciales*. Monterrey, México: UANL.
- Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En G. Echeita y M. A. Verdugo. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca, España. Recuperado desde www.eenet.org.uk/other_langs/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Sandkull, O. (2004). Promoviendo ambientes inclusivos, amigables para los alumnos y alumnas de la región Asia-Pacífico. En UNESCO, *Edición Especial: Salamanca-diez años después* (pp. 20-21). UNESCO.
- Savater, F. (2003). *Los caminos para la libertad. Ética y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, T. (2001). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. EE.UU.: Pearson.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Nancea.
- UNESCO. (2004). *Edición Especial: Salamanca-Diez años después*. Recuperado desde http://www.eenet.org.uk/resources/docs/eenet_news8_spa.pdf
- UNESCO. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, (1), 7-23.
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile.

Una experiencia compartida: la pedagogía hospitalaria

Soledad Casimira Uria* y María Beatriz Fili**

Durante las últimas décadas del siglo XX, se llegó al reconocimiento universal de los derechos inalienables del hombre, entre ellos, los referidos al acceso a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación en sociedad de todos los hombres y mujeres, sin distinción alguna.

Acompañando esta revalorización de la persona en todos los ámbitos, en el terreno educativo se observan grandes cambios que tienden a superar lo estructural, la segregación y el énfasis puesto en el déficit, por una

* Docente Hospitalario de la Escuela Hospitalaria "Atrapasueños", Hospital de Niños de la Santísima Trinidad, Córdoba, Argentina. Docente Ed. Tecnológica. Profesora en Filosofía y Ciencias Sagradas. Licenciada en Filosofía. Miembro del Comité de Ética Clínica del Hospital de Niños de la Santísima Trinidad. Coordinadora de Curso de Nivel medio. Capacitadora en Educación Hospitalaria de la Asociación Civil Semillas del Corazón. Correo electrónico: soleuria55@yahoo.com.ar

** Docente de nivel inicial de la Escuela Hospitalaria "Atrapasueños", Hospital de Niños de la Santísima Trinidad, Córdoba, Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación; Coordinadora de Carrera y docente del Nivel Superior, capacitadora en Pedagogía Hospitalaria de la Asociación Civil Semillas del Corazón. Correo electrónico: beafili@gmail.com

visión centrada en los procesos, la integración, la flexibilidad y el desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

Esta nueva visión conlleva la creación de espacios que respondan a las diferentes capacidades y necesidades de los niños y jóvenes, de manera tal que se hagan los ambientes y los sistemas más accesibles.

El proceso de cambio se inicia con el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, social y biológica. El respeto por las diferencias y el reconocimiento de esta diversidad como un valor enriquecedor de la cultura permiten levantar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación.

La enfermedad es un hecho que irrumpe en la vida de la persona y desencadena cambios fundamentales en su cotidianidad. Uno de los efectos que produce es justamente el de la discriminación.

Las respuestas de la sociedad y el sistema educativo en particular deben partir de la tolerancia y del conocimiento que aleja los temores y los prejuicios y permite reconocer que a pesar de la enfermedad, el niño sigue creciendo y desarrollándose, y tiene semejantes necesidades educativas y sociales que sus pares.

Es por ello que, en atención a los principios de integración e inclusión, la escuela deberá ofrecer a los niños y a sus familias una respuesta a las necesidades que se plantean ante la pérdida de la escolaridad que conlleva la enfermedad. Será también parte de su tarea pedagógica brindarles toda la información necesaria que les permita conocer el alcance de su enfermedad, rodearlos de un ambiente de optimismo y contención, abrir canales de comunicación que les permita interrelacionarse con otros niños en iguales condiciones y con los compañeros de la escuela donde asis-

tían, poniendo a su disposición todos los recursos educativos necesarios para que puedan continuar su proceso de escolarización.

Por ello, hoy existen escuelas y aulas hospitalarias y servicios domiciliarios que atienden la continuidad educativa de los niños que padecen enfermedades crónicas o de larga resolución.

El hecho pedagógico en contexto

La tradición teórica sostiene que el hecho pedagógico es una tríada cuyos componentes son el educando, el educador y el conocimiento. Si bien ante los dos primeros no existen dudas, sí las hay ante el tercer elemento; por eso podemos preguntarnos: ¿qué conocimiento?

Es entonces cuando el educador deberá hacer recortes de ese conocimiento universal. Pero... ¿cuáles son los parámetros que determinarán qué partes de ese conocimiento se deberán abordar? En primer lugar, debemos tener en cuenta el propio paradigma del educador acerca de cómo concibe al hombre, al mundo y a la educación, ya que esto condicionará toda su praxis. Después será determinante el educando, como persona, como ser integral con capacidad de adquirir nuevos aprendizajes y que se encuentra atravesado por emociones, sentimientos, carencias, excesos, dolores y alegrías.

Aunque parezca una obviedad decir que el aprendizaje depende del contexto en que se realiza, podemos reconocer esta noción de contexto como aquello que imprime una marca y condiciona dicho aprendizaje.

Al respecto, Nakache (2004) presenta el contexto entrelazando el hecho educativo y no solamente rodeando la situación; de esta manera queda desdibujado el límite y la influencia que cada uno aporta. La combinación de metas, herramientas y entorno conforman el contexto de aprendizaje.

Al mismo tiempo, el aprendizaje se encuentra presente en las metas, herramientas y entorno y no podría ser analizado separándola de estas.

Desde esta perspectiva contextualista, la tríada educativa se ve transformada, estableciendo la necesidad de incorporar el contexto como nexo necesario y no como dato contingente. Esto nos lleva a interrogarnos acerca de ¿qué se enseña en la escuela?, y esto nos permite abrir la mirada hacia la pedagogía hospitalaria desde estos cuatro elementos.

La pedagogía hospitalaria

Cuando la vida se transforma; cuando la cotidianidad se disuelve en el recuerdo y la actualidad se hace hostil, agresiva, preocupante; cuando los mayores están tristes, ajenos, callados, ocupados en problemas que no son comprendidos ni comunicados; cuando el dolor invade, irrumpe sin pedir permiso; cuando los juegos ya no son lo que eran, no son compartidos ni en libertad; cuando se deja de ir a la escuela; cuando se dejan de ver los amigos; cuando todo esto acontece en la vida de un niño se hace presente la Pedagogía Hospitalaria

Soledad Uria y María Andrea Robert

La pedagogía hospitalaria es la rama más joven de la pedagogía, aunque en la práctica, gracias a la intuición de algunas personas, es tan vieja como los niños, la enfermedad y el cuidado. En nuestro país, por iniciativa del Dr. Ricardo Gutiérrez y la sociedad de Beneficencia de la Capital Federal, “el 1º de abril de 1922 se nombra la primera maestra en el hospital de Niños” (Hermida, citada en Programa de capacitación a distancia [PROCAD], 1999, p. 18).

La reflexión sobre las prácticas de los profesionales de la salud y de la educación da lugar a las nuevas reconceptualizaciones de términos tales como salud - enfermedad, alumno - paciente, enseñanza - aprendizaje, derecho - obligación, autonomía - paternalismo, etc. Desde estas especulaciones surgieron nuevos paradigmas que permitieron abordar al niño enfermo desde un enfoque enriquecido.

En medicina, el modelo eco-sistémico, según Ana Lía Kornblit, permitirá el reconocimiento del contexto interpersonal y sociocultural en el proceso salud - enfermedad; la evaluación de las familias en riesgo; la percepción de procesos, sistemas e ideas de causalidad circular; el reconocimiento de patrones de mantenimiento de síntoma; la integración cuerpo - mente - contexto ambiental; la unidad de análisis grupal y la relación de simetría profesional en el equipo de salud (Kornblit, citada en Programa de capacitación a distancia [PROCAD], 1999, p. 60)

Abandonando el antiguo modelo paternalista y asumiendo el eco-sistémico, aparece como impostergable la incorporación de la educación al equipo de salud interviniente y la declaración de los Derechos del niño hospitalizado, que surgiera durante el desarrollo del 30º Congreso Argentino de Pediatría, el día 27 de septiembre de 1994 y que considera los siguientes puntos:

1. Derecho a la vida sin discriminación de ningún tipo.
2. Derecho a una muerte digna, en compañía de sus familiares o en su hogar, cuando se hayan agotado los recursos terapéuticos disponibles.
3. Derecho a ser hospitalizado cada vez que lo requiera para mejor tratamiento de su enfermedad, sin distinción de cobertura social.
4. Derecho a no ser objeto de internaciones innecesarias o prolongadas por razones ajenas al mejor tratamiento de su problema de salud.
5. Derecho a no ser separado de su madre en el momento de su nacimiento si esto no es imprescindible para su vida.
6. Derecho a permanecer acompañado de su madre (o de un familiar cercano) y a recibir visitas.
7. Derecho a recibir alimentación del pecho de su madre sin restricciones.
8. Derecho a no padecer dolor cuando existan recursos terapéuticos para calmarlo.
9. Derecho a que sus padres o tutores participen activa e informadamente en los cuidados que se le brinden.

10. Derecho a ser considerado sujeto de derechos y ser humano íntegro en sus aspectos biopsicosociales.
11. Derecho a recibir adecuada y cuidadosa explicación de los cuidados a que va a ser sometido.
12. Derecho a recibir apoyo espiritual y religioso según la práctica de su familia.
13. Derecho a mantener su escolaridad y a disfrutar de recreación.
14. Derecho a no ser objeto de prácticas o pruebas diagnósticas y/o terapéuticas, probadas o en proceso de ensayo clínico sin el consentimiento informado de sus padres o tutores.
15. Derecho a ser protegido de situaciones traumáticas innecesarias derivadas de prácticas administrativas u organizativas inadecuadas.

Años más tarde, en 1998, la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP)¹ y UNICEF (Argentina) reformularán estos derechos y agregarán otros tales como:

1. Derecho a tener información sobre el pronóstico de su enfermedad.
2. Derecho a la confidencialidad de los datos recogidos verbalmente o registrados en su historia clínica.
3. Derecho a ser respetado por los medios masivos de comunicación.
4. Derecho a disfrutar de los derechos contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, incorporada a la Constitución de la Nación en 1994.

En pedagogía, el abandono de la antigua educación bancaria, la aceptación de la visión de la educación como medio para la autorrealización personal y la nueva perspectiva contextualista darán los elementos necesarios para aceptar los desafíos que propone una educación en cualquier circunstancia.

1 Para una mayor interiorización de este recorrido histórico sobre los Derechos del Niño Hospitalizado se puede consultar a la Sociedad Argentina de Pediatría en sus Boletines 3, 1994 y 1, 1998.

Desde una práctica educativa humanizadora, es tarea del pedagogo dar respuesta a las crisis e intervenir precisamente en las coyunturas que abre el choque entre lo deseado y lo posible.

En este sentido, la pedagogía hospitalaria tiene por objeto de estudio la práctica educativa hospitalaria, práctica que tiene como destinatario al educando hospitalizado o convaleciente en su hogar. Su objetivo es la continuidad del progreso en el aprendizaje cultural y formativo y, muy especialmente, según autores como González y Polaino (1990), en el modo de hacer frente a su enfermedad, en el autocuidado personal y en la prevención de otras posibles alteraciones de su salud.

El contexto educativo

Murillo (2006) define la calidad de vida como “el ámbito que permite el desarrollo de todas las aspiraciones racionales de una persona”, entendiendo por racionales la convergencia de las aspiraciones hacia la objetividad de lo posible y por “ámbito que permite el desarrollo” a las circunstancias que pueden ser modificadas, por el educador y el equipo de salud, para posibilitar el cumplimiento de todas las aspiraciones en grado máximo. Es precisamente en este ámbito donde la pedagogía hospitalaria enraíza su quehacer pedagógico y el docente se encuentra cara a cara con el contexto.

La escuela como institución educativa presenta dos dimensiones: una, como institución especializada para brindar educación, facilitando a todos el acceso a los saberes y a las experiencias culturales; la otra, en su función social que le exige tener en cuenta situaciones diferentes que determinan la singularidad de su contexto educativo.

La escuela hospitalaria se abre en el contexto hospitalario donde concurren niños que deben permanecer hospitalizados, o bien, convalecientes

en su hogar, demarcados por la enfermedad como situación traumática que altera el proceso normal de su desarrollo.

La tarea de esta escuela se realiza en un espacio y un tiempo muy particulares, se convierte en una experiencia compartida, ya que concurren en ella todas las personas que se hallan involucradas con cada uno de sus alumnos.

En el hospital, se comparte con: el médico, figura importante ya que será el responsable de su recuperación, pero que es quien da las órdenes que muchas veces no son placenteras; las enfermeras, que a pesar de su dedicación y simpatía llevan a cabo acciones que no son gratas; todos los otros profesionales intervinientes; la familia, que se encuentra muy convulsionada debido a la internación, a la situación de enfermedad y, muchas veces, a los problemas graves de convivencia, económicos, etc; sus cuidadores, en el caso de los niños institucionalizados; el voluntariado, que comparte su tiempo en actividades lúdicas; los otros niños enfermos y sus familiares.

La mayoría de las veces el encuentro entre el docente, el alumno y el conocimiento se da en la sala de internación entre transfusores, remedios que deben ser tomados a esa hora, sueros que se acaban, visitas que llegan o revisiones que se imponen; otras, en el aula de la escuela, siendo esta la mejor opción, pero que no siempre es posible. Cuando el niño logra concurrir al aula, a pesar de que lleva consigo todo el peso de lo que le ocurre, por un momento logra olvidar, compartir y retomar el hilo de lo cotidiano.

Cuando el encuentro se realiza en el hogar, la acción se comparte con la familia: los hermanos, la situación real de ese grupo de personas con todas sus carencias, sus debilidades, sus fortalezas y sus logros.

Se debe buscar entonces construir una estructura que coordine y comunique a todo el colectivo implicado en la recuperación del niño para que el trabajo sea cooperativo, sin esfuerzos aislados, sin desconocimientos, aportando siempre lo mejor para el niño. Esto se logra, como lo aseguran algunos autores, haciendo efectivo el concepto de sinergia, en el que la coordinación de los esfuerzos individuales permite la potenciación de la acción colectiva y la acción de uno de sus elementos se ve reforzada por la de todos los otros. Así, el equipo interdisciplinario estará formado por profesionales de salud con todos sus departamentos intervinientes, los profesionales de educación, con todas sus áreas, la familia o los operadores y el personal del voluntariado (Grau y Ortiz, 2001, p. 33).

La Fundación Natalí Flexer, que se dedica a la atención de niños y adolescentes con cáncer, plantea la necesidad de que las instituciones sean flexibles a la elaboración de proyectos pedagógicos integradores, abiertos a la diversidad, así como también a la interdisciplina, y responsables, por tanto, del seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas.

El paciente - alumno

No importa el tiempo que nuestro alumno esté en la escuela, importa lo que ese tiempo significó para él

Soledad Uria (2006)

Los tiempos escolares están determinados por muchas variables. Una de ellas es el lugar de internación, pero la más importante es la situación de enfermedad: sus características, su proceso, su evolución y su pronóstico. En las internaciones se tienen distintas patologías de diversa duración y pronóstico. Las alteraciones siquiátricas marcan un camino propio. Las enfermedades más preocupantes son las enfermedades crónicas o de larga resolución, que someten al niño a una situación de estrés permanente.

Tomando como referencia a Toledo (1991) y a Appel (2000), marco algunas afectaciones que producen en el niño las enfermedades crónicas o sus tratamientos, las cuales resulta importante conocer:

- ◆ Modifica su carácter y su personalidad, ya que debe soportar, durante años, síntomas molestos y dolorosos, especialmente en los periodos de crisis.
- ◆ Le pueden producir trastornos tales como náuseas, vómitos, fatiga, lo que disminuye sus niveles de energía y predisposición para participar de las actividades escolares.
- ◆ Altera su relación con la familia debido al miedo y la angustia de sus padres ante su padecimiento y los riesgos de vida que corre.
- ◆ Dificulta su desenvolvimiento escolar por las frecuentes interrupciones y ausentismo o por la imposibilidad de su integración completa en todas las actividades del aula, debido a impedimentos o dificultades físicas o a horarios restringidos.
- ◆ En algunos tratamientos, como de quimioterapia o radioterapia, se muestra habitualmente un deterioro en sus funciones cognitivas o sensitivas (audición, visión).
- ◆ Las dificultades de aprendizaje que pueden observarse varían según su patología y su tratamiento, pero es común que presente dificultades de atención, memoria y razonamiento lógico-matemático, hiperactividad, distracción, impulsividad, dificultad para concentrarse, para completar trabajos o seguir pautas, distorsión en la percepción, déficit en la organización y en la secuencia de tareas.
- ◆ Altera su relación con los compañeros y amigos, ya que se modifica el trato que tenían habitualmente entre ellos.
- ◆ Se presentan síntomas, especialmente en los tratamientos oncológicos, que pueden ser temporarios y que afectan su imagen frente a sí mismos y a los demás: aumento o pérdida de peso, hinchazón o distorsión facial, pérdida del cabello, problemas en la coordinación,

dificultades para controlar motricidad fina y gruesa y debilidad muscular. En algunos casos, puede acontecerle la amputación o cicatrices importantes.

Este puede ser el paciente - alumno de la Escuela Hospitalaria, el que es asistido en el hospital o bien en su hogar. Esta puede llegar a ser su realidad, su mundo y es a este alumno al que se le deben garantizar todos sus derechos, principalmente el de mejorar su calidad de vida; es decir, que todo el colectivo implicado en su atención deberá esforzarse para lograr que las circunstancias que lo rodean no sean impedimento para el desarrollo de todas sus capacidades, de todos sus anhelos.

En la persona humana, la percepción del tiempo presenta dos facetas: por un lado, el tiempo cronológico, el tiempo de reloj que, en nuestro paciente - alumno, marca la hora de su medicamento, de su tratamiento, el día que debe ir a la consulta, los días que pierde en la escuela, el horario de visita y la hora de volver a casa. Por otro lado, nos encontramos con el tiempo personal, subjetivo, que no se mide en unidades de tiempo porque es la persona la que le pone su valor. Aquella percepción del tiempo nos hace vivir una eternidad en un minuto o un minuto en una eternidad. Si como escuela, si como docentes, logramos que el tiempo que el niño está con nosotros sea un tiempo personal de realizaciones, así sea muy corto (en unidades de tiempo), habremos logrado que para él sea una parte importante de su vida.

“No es el sufrimiento el que cambia a los hombres, sino la respuesta a él”. Con estas palabras Ré y Bautista (2003, p. 69) nos introducen en un término relativamente nuevo y muy significativo para el alumno de la escuela hospitalaria: la resiliencia. “La resiliencia es, pues, la capacidad de algunas personas para resistir a la adversidad, para reaccionar, para convivir con los factores de riesgo sin involucrarse y escoger otros caminos no traumáticos” (Ré y Bautista, 2003, p. 69). Ante el sufrimiento, la persona puede transformarse positiva o negativamente. Positivamente,

cuando responde al estímulo activando aspectos sanos y fuerzas dormidas que no se habrían manifestado de no existir la situación traumática. Responderá negativamente cuando no existe esta superación y se encierra en su dolor reviviéndolo en forma permanente. El propender a la resiliencia en los pacientes - alumnos no es pretender que no vivan su dolor, que lo eliminen o que simplemente resistan, sino que aprendan a vivir superándolo, convirtiéndolo en oportunidad.

La resiliencia se transforma en un bien individual por cuanto compromete al yo. La superación es algo personal que sólo se logrará con el compromiso del alumno, pero también es relacional porque depende de la ayuda que le presten otros (pedagogos, profesionales de la salud) y de que el paciente - alumno la acepte y la convierta en acto, tomando sus límites como puntos de partida.

El docente hospitalario

El maestro es una persona muy importante en la vida de un niño con cáncer, representa la continuidad y señales de logro.

Con su ayuda, un niño puede permanecer aferrado a la vida, a sus amigos, a su familia y a su futuro

Silvia Appel

Dentro del marco de la complejidad que aborda el ejercicio de la profesión docente, la pedagogía hospitalaria se presenta como un nuevo campo donde se ponen en juego, además del cúmulo de conocimientos pedagógicos y experiencias profesionales, otras características propias de la personalidad de cada docente, y moviliza aspectos que quizás hasta el momento de iniciarse en esta especialidad no se habían planteado, por lo menos, no de una manera tan fuerte. La confrontación diaria con el dolor y la muerte de nuestros alumnos - pacientes es una experiencia que no tiene parangón con ninguna otra que se pudiera haber tenido en las aulas de las escuelas comunes.

Como en todo proceso educativo, la competencia profesional del docente, sumada a condiciones de su personalidad, son esenciales en el logro de dicho proceso. Es fundamental su capacidad de apertura para interpretar y comprender tanto el espacio laboral (tan diferente a la escuela) como la situación particular de cada alumno y, como consecuencia de ello, su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje aun en los momentos límites.

El contexto de la tarea docente marca su inmediatez y, por tanto, requiere del profesor la suficiente flexibilidad y creatividad para dar respuesta a las necesidades y los requerimientos del alumno en ese momento particular.

La reflexión y el continuo interés por conocer el patrimonio cultural que trae el niño hospitalizado (proveniente de diversas regiones del país) revalorizan conceptos como el de ser nexos, mediadores entre la dura realidad que está viviendo y su lugar de origen (muchas veces también adverso, pero suyo al fin).

Esto lleva a reconocer lo que Habermas (1996) describe como “el mundo de la vida” (p. 159) del niño y es lo que nos aproxima a él y abre esas puertas infranqueables a veces para otros profesionales: las de su confianza. A través de este vínculo afectivo, es como resulta posible acercarlo al conocimiento, a nuevos aprendizajes que deberán ser lo suficientemente significativos como para que pueda incorporar, a su mundo de la vida, todas las nuevas experiencias que debe atravesar, de la manera menos traumática.

Otro aspecto de relevante importancia para el docente hospitalario es la capacidad para el trabajo en equipo con profesionales de otras áreas, haciendo realidad la visión ecosistémica² que redundará en verdaderos

2 Utilizo la palabra “ecosistémica” desde la concepción de la medicina presentada por Lía, que sos-

beneficios para el logro de un objetivo común: mejorar desde una visión integral la calidad de vida del niño o adolescente.

“La información y el esclarecimiento sobre todo lo concerniente al niño enfermo puede colaborar para disminuir el nivel de angustia y tensión que produce la situación y trabajar a favor de mejorar su calidad de vida” (Appel, 2000, p. 12). Este enunciado hace referencia a otra de las tareas primordiales que tiene a cargo el docente hospitalario: la de brindar a otras instituciones la información que se requiera, sirviendo de nexo entre el niño enfermo y la comunidad educativa a la que estaba incorporado originalmente.

Grau y Ortiz (2001) señalan al respecto que “la enfermedad afecta a todos y a cada uno de los miembros del sistema familiar” (p. 102). Este presupuesto le da fundamento a la especial relevancia de la relación docente - familia en este contexto. La familia, presente en el acto educativo (cuando este es llevado a cabo en la sala de internación) es parte relevante en el proceso. Al educador le corresponde “implicar a los padres en los procesos educativos y hacerlo de manera planificada [...] hay que hacerles ver que ellos también influyen en la recuperación de su hijo”. De esta manera, la aprensión, incertidumbre o tensión pueden ser transformadas en apoyo al niño y, de esta manera, pueden ellos sentirse útiles (González, Macías y García, 2002, pp. 335-336).

El conocimiento de la realidad por la que transita el niño, así como el de las normas y rutinas hospitalarias, hacen a la integración al medio. El docente como nexo debe poder canalizar dudas o inquietudes, como también corregir o brindar información sobre bioseguridad y normas de convivencia.

tiene “la unidad de análisis grupal” y “la relación de simetría profesional en el equipo de salud”, a la que consideramos debe sumarse el equipo de pedagogos hospitalarios y que, de hecho, ya es una realidad en muchos centros hospitalarios.

Todas estas condiciones requeridas justifican la necesidad de una formación profesional acorde con los principios que orientan la pedagogía hospitalaria. Se trata de reconocer que el marco teórico supera lo estrictamente pedagógico, para adentrarse en temas inherentes al campo de la salud. Es necesario, además, el conocimiento de las enfermedades que afectan a nuestros alumnos, su origen, pronóstico, tratamiento, resolución o posibles secuelas, porque esta información es esencial a la hora de diseñar las adaptaciones curriculares necesarias, como también al momento de realizar el contacto con otros profesionales, tanto de educación como de salud, que tendrán relación con el niño o adolescente.

Esta formación debe ser considerada como un proceso permanente, como un espacio de análisis, reformulación y reconstrucción de los saberes y de la praxis del docente hospitalario.

Los contenidos

El recorrido realizado nos permite abordar ahora el tema de los contenidos. Es relevante, en esta instancia, identificar en primer lugar los objetivos generales de la pedagogía hospitalaria:

- ◆ Garantizar la continuidad educativa, de acuerdo con el derecho a la educación de todos los niños enfermos.
- ◆ Mejorar la calidad de vida del niño.
- ◆ Favorecer el desarrollo integral del niño, promoviendo el desarrollo de sus proyectos personales.
- ◆ Evitar el aislamiento social, posibilitando los procesos de relación y socialización del niño dentro del hospital y con su escuela de origen.
- ◆ Desarrollar programas en colaboración con la escuela de origen y los servicios hospitalarios.
- ◆ Compensar y colaborar en la rehabilitación de las posibles deficiencias.

- ◆ Facilitar la integración escolar tras la ausencia prolongada del ámbito escolar.
- ◆ Apoyar y orientar a la familia, promoviendo espacios de encuentro, esparcimiento, formación y contención.

Remitiéndonos a los objetivos propios de la pedagogía hospitalaria, los contenidos deberán reflejar el conjunto de saberes, conceptos, habilidades, valores, creencias, sentimientos, actitudes que los alumnos deberán aprender en su paso por la escuela y que le permitirán no solo seguir con su proceso educativo, sino mejorar su desenvolvimiento frente a la enfermedad y sus consecuencias. Aquí surge un concepto básico: el de competencias, que pone en juego la capacidad del alumno en el modo de operar sobre la realidad, apropiándose de la información, pero pudiendo interpretarla y relacionarla con otros conocimientos.

Los contenidos seleccionados serán abordados, en un primer momento, desde el bloque de los contenidos actitudinales que corresponden al aprender a ser, contando con el juego como aliado más importante, ya que al inicio del proceso educativo (inicio de su hospitalización o convalecencia), el paciente - alumno se encuentra en un momento de verdadera crisis en que su escala de valores está cuestionada, sus relaciones personales están convulsionadas y sus actitudes cambian a diario, movidas por la situación de estrés que atraviesa (inicio del proceso de la normalización).

Una vez logrado este primer paso (el restablecimiento del equilibrio emocional y familiar), los contenidos se canalizarán a través de los bloques conceptuales y procedimentales del saber y el saber hacer, respectivamente. Mientras tanto, los actitudinales se mantienen permanentemente ya que en la pedagogía hospitalaria tienen un lugar central.

Si se logra una comunicación fluida con la escuela de origen, se siguen los contenidos que se trabajan en ella, realizando las adaptaciones pertinentes según las necesidades del paciente - alumno. Si esta comunicación no es efectiva o no se puede llevar a cabo, los contenidos serán tomados de la propuesta curricular correspondiente al progreso escolar del alumno y a sus conocimientos previos. Además, otra de las variables que se tendrá en cuenta para la selección de contenidos es la enfermedad y su pronóstico, ya que esto tiene una incidencia directa en la selección.

De este modo, vemos que cada propuesta es contextualizada y personalizada y que las técnicas y las metodologías específicas son seleccionadas desde estos criterios.

A modo de conclusión

En este trabajo hemos intentado mostrar que la pedagogía hospitalaria está plenamente fundamentada en la pedagogía general. Sin embargo, cuenta con las características especiales de su contexto, de la realidad de sus alumnos, del perfil particular del docente y la especificidad de su tarea, de la especial selección de sus contenidos y del diseño de sus adaptaciones.

Uno de los rasgos de la pedagogía hospitalaria es que resulta ser una experiencia compartida por alumnos, familia, docentes, personal de salud y voluntarios, todos ellos trabajando hacia la consecución de un mismo objetivo: mejorar la calidad de vida del niño enfermo.

Desde nuestra visión, que propende por una educación humanizadora y que promueve el real cumplimiento de los derechos del niño, trabajamos por la realización de sus proyectos, por la reinserción educativa, transmitiendo de esta manera un mensaje de esperanza.

Referencias

- Appel, S. (2000). *Siempre es tiempo de aprender. Un manual para docentes de niños con cáncer*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Ministerio del Interior - Fundación Natali Dafne Flexer.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba, Argentina: La Crujía.
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- González, F. E., Macías, E. y García, F. (2002). La pedagogía hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista Complutense*, 13 (1), 303-365. Recuperado el 7 de febrero de 2009 desde <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0202120303A.PDF>
- González, J. L. y Polaino, A. (1990). *Pedagogía hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid, España: Narcea.
- Grau, C. y Ortiz, M. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga, España: Aljibe.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Península.
- Murillo, E. (2006). *La calidad de vida del enfermo neoplásico*. Postgrado de perfeccionamiento básico y avanzado. Medicina y Cuidados Paliativos. Córdoba: HOMECARE. SALUD. Programa de Atención Domiciliaria, Capacitación y Docencia. Servicio de Psicología del Hospital Nacional de Clínicas. Universidad Nacional de Córdoba.

- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. E. Elichiry. *Aprendizajes escolares: desarrollo en psicología educacional*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Programa de capacitación a distancia. (1999). *Educación y salud: abordaje pedagógico del niño hospitalizado*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Hospital de pediatría Prof. Dr. Juan P. Garrahan. 6 módulos.
- Ré, R. F. y Bautista, M. (2003). *Nuestra salud mental. Psicoeducación, prevención y tratamiento*. Buenos Aires, Argentina: San Pablo.
- Rossi, M. y Grinberg, S. (1999). *Proyecto educativo institucional*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Sociedad Argentina de Pediatría (1994). *Boletín*, (3).
- Sociedad Argentina de Pediatría (1998). *Boletín*, (1).
- Toledo, M. (1991). Problemática de la educación y escolarización del niño crónicamente enfermo. En J. Gisbert y otros. *Educación especial*. Madrid, España: Cincel.
- Torresa, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga, España: Aljibe.
- Uria, S. y Robert, M. A. (2007). *Palabras e imágenes, modos del decir humano*. Córdoba, Argentina: Escuela Hospitalaria "Atrapasueños".

“Puertas que llevan a la calle...”: aportes para una pedagogía en los contextos de encierro

María Isabel Giacchino de Ribet*

Aunque solidarios, seguimos siendo enemigos unos de otros, y el desencadenamiento de los odios por motivos raciales, religiosos o ideológicos sigue provocando guerras, matanzas, torturas y menosprecio. La humanidad no logra dar a luz a la Humanidad

Edgar Morin

El presente ensayo pretende abordar cuestiones relacionadas con la pedagogía para los contextos de encierro. Es en estos contextos donde la educación y la cultura se convierten en herramientas fundamentales, de hecho y por derecho, para facilitar a los individuos privados de libertad condiciones que les permitan avanzar en su desarrollo personal y en la

* Licenciada y Doctoranda en Sociología, docente universitaria y Coordinadora Nacional de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Se ha desempeñado como investigadora de organismos públicos y privados y también como directiva de centros educativos de nivel medio y superior. Es autora de numerosas publicaciones sobre temas relacionados con la sociología y la educación. Correo electrónico: isabel_ribet@hotmail.com

adquisición de las competencias necesarias para la elaboración de un proyecto para su vida, que contemple su inserción positiva en la sociedad.

Aportar elementos para la comprensión del escenario, de los alumnos protagonistas, de sus docentes, de los objetivos buscados y de los problemas habituales constituirá el propósito del texto.

Nuevos y complejos escenarios educativos¹

Los contextos de encierro son espacios complejos dado que en su interior se cruzan múltiples lógicas y diversidad de instituciones, todas las cuales tienen al detenido como destinatario de su tarea.

Los órganos de gobierno que administran las cárceles y los institutos que alojan a adolescentes y jóvenes con causa judicial priorizan la seguridad, son responsables de dar cumplimiento a las leyes que regulan su funcionamiento y, por lo general, no existe en ellos una tradición de trabajo articulado con otros ámbitos del Estado que atienden diferentes problemáticas para los mismos destinatarios.

Por otra parte, el sistema educativo nacional y sus pares provinciales no han otorgado hasta estos últimos años visibilidad a la educación en estos espacios de encierro, con una muy baja atención de las necesidades educativas de los diversos grupos que los habitan.

Aspectos cuantitativos

Presentaré a continuación un breve diagnóstico general que permitirá ubicarnos en los escenarios correspondientes, con base en las últimas estadísticas oficiales disponibles:

1 Para obtener mayor información sobre el tema se sugiere consultar la página Web de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/edcarceles.html>

a. En relación con los detenidos en las cárceles:

- ◆ De acuerdo con la información más actualizada que ofrece el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación², en Argentina existen 198 establecimientos penitenciarios que alojan a 54.472 presos. Existen 29 Unidades Penitenciarias Federales con 9.380 detenidos y 178 Unidades Penitenciarias Provinciales con 43.092 presos.
- ◆ Entre la población detenida, el 41% ha sido sometida a juicio y recibió la condena correspondiente, mientras que el 57% está en condición de procesado y el 2% restante corresponde a menores, inimputables o sin discriminar.
- ◆ Son muy jóvenes: el 28% tiene de 19 a 24 años; el 42% entre 25 y 44 años; el 17% entre 35 y 44 años y el resto (13%), 45 o más años.
- ◆ El 94% es de sexo masculino y el 6% femenino.
- ◆ El 94% es de nacionalidad argentina.
- ◆ El 73% es de estado civil soltero.
- ◆ En el momento de la detención, el 42% se hallaba desocupado, el 37% no tenía un empleo formal y sólo el 21% eran trabajadores de tiempo completo.
- ◆ El 60% no tenía oficio o profesión; el 40% tenía algún oficio y el 9% una profesión.

b. En relación con los adolescentes alojados en instituciones cerradas:

- ◆ En el país hay alrededor de 19.579 menores de 21 años institucionalizados. De ellos, 2.377 lo están por causas penales y 17.063, es decir, el 87%, por causas asistenciales³.

2 Sistema Nacional de Estadística de Establecimientos Penitenciarios (2006).

3 De acuerdo con la Secretaría de Derechos Humanos (2006) del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

- ◆ Existen 757 instituciones: 91 atienden a jóvenes con causas penales, 642 a chicos con causas sociales y 18 son mixtas. 320 del total dependen de organismos gubernamentales y 414 de organizaciones sociales. En relación con el sexo, los datos son fragmentarios. De la población total, 4.138 son varones; 2.479, mujeres y de los 12.962 restantes no se poseen datos.
- ◆ En la mayor parte de las instituciones de régimen cerrado (para adolescentes con causas penales), existe una oferta de educación primaria. En muy pocos casos los jóvenes tienen acceso a la educación secundaria. Las ofertas de capacitación laboral no son certificadas y cuentan con instalaciones precarias y deficientes para desarrollar las tareas.
- ◆ La sanción de la nueva Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, en septiembre de 2006 (que sigue los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño) dio un nuevo impulso para la transformación de significaciones y prácticas que sostenían el tratamiento de esta población según los criterios del antiguo Paradigma Tutelar y la Doctrina de la Situación Irregular: el niño y/o adolescente eran concebidos como objetos de intervenciones sociales para su protección.

Identificación de problemas

Entre los problemas más generales que afectan la gestión de la educación para las personas privadas de la libertad, pueden mencionarse (MECyT y PNECE, 2006):

- ◆ Cobertura educativa insuficiente. El nivel educativo de los detenidos en unidades penitenciarias federales y provinciales es verdaderamente bajo: 5% de analfabetos, 23% con primaria incompleta, 49% con primaria completa, 17% con secundaria incompleta, 4% con secun-

daria completa y 2% con nivel superior. Por otra parte, el 64% no participó en actividades educativas durante el año anterior⁴. La cobertura de la educación básica registra un promedio nacional de un 20% de los detenidos para el primario y un 7% para el nivel medio.

- ◆ Fragmentación de la gestión de la educación en contextos de encierro: a) por la diversidad de dependencias de los diferentes niveles educativos al interior de los sistemas educativos jurisdiccionales y b) por la implicancia de diversos órganos de gobierno. En la mayor parte de las provincias, la educación brindada depende de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, de la Dirección de Educación Primaria, de la Dirección de Educación de Nivel Medio y/o de la Dirección de Educación Especial. Además, para su implementación es imprescindible la coordinación con los Servicios Penitenciarios Federal o Provincial o con los órganos de gobierno de los cuales dependen los adolescentes en conflicto con la ley, según la edad de los alumnos, aunque no siempre es llevada a la práctica.
- ◆ Infrecuente capacitación de los docentes y directivos, ya que este sector es de poca visibilidad en los sistemas educativos e históricamente no ha recibido la atención y actualización requeridas.
- ◆ Presencia escasa y desactualizada de la formación para el trabajo. El 84% de los detenidos no participó en programas de capacitación laboral durante el año anterior, y de las experiencias en desarrollo, pocas están relacionadas con áreas de posterior inserción. Sólo el 10% de las personas privadas de libertad participó en cursos de formación profesional organizados desde el sistema educativo⁵.
- ◆ Mínimo aprovechamiento educativo de las escasas y aisladas actividades culturales desarrolladas en las instituciones de encierro.

4 Fuente de datos: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. SNEEP. 2006.

5 Información suministrada por las Jurisdicciones provinciales y CABA, año 2006.

- ◆ Carencia de elementos materiales para el desarrollo de la tarea educativa; insuficiente y/o inadecuada infraestructura edilicia para el desarrollo de las clases; falta de equipamiento tecnológico, de libros, de artículos de librería para la tarea escolar, etc.
- ◆ Gestión de la educación básica desde el área de Educación Especial, fruto de una concepción que concibe a la persona privada de la libertad como un “discapacitado o irregular social”⁶. Este enfoque aún subsiste plasmado en la estructura de la gestión educativa de cinco provincias, aunque algunas de estas ya están produciendo el cambio hacia la educación de jóvenes y adultos.

Un panorama que está cambiando

Nuestro país ha tenido, a lo largo de su historia, múltiples manifestaciones de un pensamiento de avanzada. En el tema que nos convoca, recordemos que a mitad del siglo XIX, la Constitución Nacional, en su artículo 18, ya incorporaba la cuestión de las cárceles, su tarea y misión, con una mirada renovada para la época, en la cual se explicitaba el respeto por la dignidad de los detenidos y se prohibían los castigos y mortificaciones⁷.

Cuando en diciembre de 2006 el Congreso de la Nación sanciona la Ley de Educación Nacional No. 26.206/06, incorpora la atención educativa de los grupos poblacionales que habitan los contextos de privación de libertad, cubriendo de este modo un vacío significativo que le otorga una nueva visibilidad y que responsabiliza al sistema educativo en el logro de su efectivo cumplimiento. Por otra parte, la inclusión de la atención educativa como una modalidad otorga relevancia a una decisión política del

6 Concepción instalada en el período de la dictadura militar iniciada en 1976.

7 El artículo 18 de la Constitución de la Nación Argentina dice: “Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice”.

Estado que se hace presente para atender las necesidades de los diversos grupos etéreos que se encuentran en condición de encierro⁸.

Entre las importantes cuestiones que plantea la normativa, se mencionan:

- ◆ El reconocimiento de la educación en Contextos de Privación de Libertad como una modalidad del sistema educativo y, por lo tanto, la explicitación de que la educación ofrecida en estos contextos es educación común⁹.
- ◆ La obligación que asume el Estado de garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, con la finalidad de promover su formación y desarrollo integral, a través de los servicios del Sistema Educativo Nacional.
- ◆ La explicitación de que este derecho no admite restricción ni limitación alguna, ni siquiera las vinculadas con temas de seguridad, en cuyo caso habrá que buscar otras formas para que se pueda efectivizar.
- ◆ La disposición de que se ha de dar a conocer este derecho a las personas detenidas en el momento de su ingreso a la institución de encierro.
- ◆ El reconocimiento de los siguientes como objetivos de la modalidad: que la escolaridad obligatoria llegue efectivamente a todos aquellos que no la han cursado con anterioridad; que se ofrezca educación para el trabajo en todos sus niveles y modalidades; que se favorezca el acceso y permanencia en la educación superior para aquellos que han aprobado el nivel medio; que se ofrezcan sistemas gratuitos de

8 Para ampliar, véase el Capítulo XII de la Ley de Educación Nacional No. 26.206/06.

9 La Ley de Educación Nacional No. 26.206/06, en su artículo 17, dice: “Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”.

educación a distancia; que se incorporen propuestas de educación no formal; que se apoyen las iniciativas educativas que provengan de los detenidos; que se incorporen acciones tendientes a incentivar la creación artística y de índole cultural y deportiva; que se ofrezca información actualizada sobre las ofertas educativas y culturales existentes; que las acciones educativas y culturales se constituyan en vías para la inclusión social de las personas privadas de libertad.

- ◆ El establecimiento de un estilo de gestión intersectorial que posibilite cumplir los objetivos planteados, para lo cual encomienda al Ministerio de Educación de la Nación la tarea de acordar y coordinar acciones con las autoridades nacionales provinciales del área, así como con instituciones de nivel superior.
- ◆ La definición de que el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación y sus equivalentes provinciales, así como los órganos de gobierno responsables de las instituciones de régimen cerrado que alojan a niños y adolescentes con causa judicial, serán los encargados de generar condiciones para el cumplimiento de lo dispuesto por la Ley, en el capítulo respectivo.
- ◆ La prescripción de que la atención educativa de los niños/as nacidos/as y/o criados/as junto a sus madres detenidas se realice en instituciones comunes de nivel inicial dependientes de los sistemas educativos provinciales y externos a los centros de encierro.

Por supuesto que la mera existencia de la Ley no garantiza que se produzcan los cambios, pero también es cierto que sin ella sería más difícil efectuarlos¹⁰.

10 La decisión de asumir la atención educativa de estos grupos excluidos e invisibles se ha manifestado mediante la suscripción al Convenio con el Ministerio de Justicia de la Nación en el año 2000, a fin de que la educación en las Unidades Penitenciarias Federales pasara de manos de los agentes penitenciarios a la de los sistemas educativos de cada provincia o de la Ciudad de Buenos Aires. Adquirió relevancia cuando, en 2003, se creó el Programa Nacional "Educación en Contextos de Encierro". Por otro lado, la tarea desarrollada por y con las provincias potenció las acciones que se venían desarrollando y le otorgó una nueva visibilidad y un lugar en las agendas de las políticas públicas.

Elementos para pensar una pedagogía destinada a los contextos de encierro

Una pedagogía que piense estos contextos deberá considerar las particularidades y necesidades presentadas. Por otra parte, estas están plasmadas en los siguientes objetivos de la Coordinación Nacional de Modalidad Educación en Contextos de Encierro, tendientes al logro de más y mejor educación para todos (MECyT, 2006):

- ◆ Promover la institucionalización de espacios intersectoriales.
- ◆ Sostener espacios para el intercambio y la toma de decisiones a nivel federal.
- ◆ Promover acciones que contribuyan a mejorar las condiciones educativas y proveer de recursos didácticos y tecnológicos.
- ◆ Revalorizar y profesionalizar al docente en su rol.
- ◆ Acompañar el diseño, la implementación, el financiamiento y el monitoreo de proyectos de educación para el trabajo.
- ◆ Impulsar la implementación de acciones relacionadas con el ámbito artístico y cultural.
- ◆ Favorecer la visibilidad de la problemática y promover su inclusión en las agendas de las políticas públicas.

Cabe mencionar que los testimonios que se incluyen en las secciones siguientes han sido suministrados por las autoridades provinciales relacionadas con los contextos de encierro para su inclusión en el documento *Experiencias educativas en establecimientos penitenciarios* (MECyT, 2002).

Una organización dentro de otra: la intersectorialidad

Las acciones educativas que se llevan a cabo en las cárceles o en los institutos de régimen cerrado que albergan a adolescentes con causa judicial

se caracterizan por el marco otorgado por el hecho de que una institución escolar funcione dentro de una institución de seguridad. Quienes participan de esta experiencia se van adaptando y casi llegan a ver con normalidad esta situación, que de por sí es absolutamente contrastante y hasta contradictoria. Daniel, detenido en Formosa, afirma:

La experiencia educativa que viví en este lugar es muy particular, ya que estamos rodeados de policías, pero a la vez es muy buena ya que nos dan la oportunidad de aprender y eso es muy importante para mí, porque yo tengo mucho interés en aprender, y la oportunidad que me dan es muy grande, por eso quiero darles las gracias.

La escuela pasa a ser un espacio pedagógico contracultural en tanto presenta otras formas de relación entre las personas y otros paradigmas para la resolución de conflictos; invita a la reflexión antes de actuar; abre la mente a nuevos conocimientos y apuesta a la efectividad de la educación en tanto posibilidad de generar y realizar nuevos proyectos de vida.

Por otra parte, la organización escolar perteneciente a los sistemas educativos provinciales, o de la Ciudad de Buenos Aires, ingresa a esos espacios de encierro con sus docentes, llevando el ojo de la sociedad a estos rincones tan poco visibles y provocando, como consecuencia, una supervisión social indirecta sobre lo que allí ocurre. Por ejemplo, Rosita, detenida en San Juan, dice: “¡Quiero aprender bien a escribir para poder contarle al juez o al fiscal lo que pasa acá adentro!”.

Para los órganos de gobierno de la educación y de la seguridad es un desafío generar relaciones intersectoriales permanentes que se institucionalicen a través de la firma de convenios, a fin de otorgarles continuidad en el tiempo¹¹.

11 Esta ha sido la forma de trabajo propuesta por el MECyT, que ha firmado convenios con los Ministerios Nacionales de Justicia, de Trabajo y las carteras provinciales de Educación.

Condiciones educativas inadecuadas o insuficientes

La falta de condiciones mínimas para el desarrollo del proceso educativo es una constante que es posible verificar en todos los establecimientos de encierro, en mayor o menor medida.

A nivel de la infraestructura, las aulas, en algunos casos, son inexistentes; en la mayoría, son escasas o muy pequeñas, lo que no permite la atención educativa de toda la potencial matrícula. Al respecto, Miguel Ángel, docente que desarrolla su tarea en San Juan, explica: “Las instalaciones eran para ese entonces muy precarias, pero la voluntad de los internos y sus ganas de aprender, sumada a la de los docentes, suplían en gran medida la ausencia de infraestructura edilicia”.

Se ha comprobado además que el material didáctico está ausente, que faltan libros de texto y que no existe equipamiento informático y tecnológico, en general. Las bibliotecas están constituidas mayormente con libros obsoletos y en lamentables condiciones y se ha verificado hasta la imposibilidad de contar con cuadernos y otros materiales de librería para el uso de los alumnos. Karina, docente que desempeña su tarea en Formosa, explica sobre este tema: “En el plano académico, la tarea a veces se torna algo difícil, ya que no se cuenta con material bibliográfico donde puedan investigar; actividad que no se puede pasar por alto en la construcción de conocimientos significativos”.

El Estado debe hacerse cargo de que las escuelas en contextos de encierro cuenten con la infraestructura y el equipamiento adecuados para poder desarrollar las tareas educativas. El suministro de libros de texto, material literario y equipamiento tecnológico ha de estar en manos de los órganos de gobierno de la educación, mientras que la infraestructura le corresponde a quienes administran las instituciones de seguridad. Se

está trabajando para superar las carencias mencionadas, a pesar de lo cual subsisten en virtud de su magnitud¹².

Los docentes y directivos reconstructores de lazos

Una pedagogía para la escuela en el encierro plantea la necesidad de contar con directivos y docentes especialmente capacitados, ya que las expectativas en torno a su rol comprenden más cuestiones que las necesarias en una escuela común. Miguel Carlos, docente que desempeña sus tareas en Santiago del Estero, expone lo siguiente:

Nuestra tarea va mucho más allá del aula y se entremezcla con otros aspectos que hacen que nos adaptemos a cada necesidad de los alumnos, ya sean afectivas, emocionales o pedagógicas, esforzándonos por conseguir una mejor convivencia entre ellos, y este es un objetivo difícil de alcanzar.

El maestro o profesor es una figura muy respetada por sus alumnos, quienes reconocen con gratitud sus esfuerzos por acompañarlos en el proceso de aprendizaje. El docente los ayuda a superar actitudes de inseguridad ante la educación, cuyo origen se remonta a las biografías escolares previas. Así, cuando el maestro transmite esperanza en las posibilidades de sus alumnos, estos se afianzan en la autoestima y avanzan. Margarita, detenida en la Provincia de Buenos Aires, dice:

Estoy aprendiendo a leer y escribir. Aunque me cuesta un poco me agradaría aprender mucho más. Tengo una señorita que me tiene mucha paciencia cuando me enseña a formar las palabras y ahora estoy muy contenta porque ya conozco también los números y hemos empezado a sumar y restar, ya que cuando vine a esta escuela yo no sabía escribir.

12 Desde el Programa Nacional de "Educación en Contextos de Encierro" (PNECE) del MECyT se han distribuido en las cárceles e institutos que alojan a adolescentes en conflicto con la ley, desde el año 2000 a 2006: 200 computadoras, 50 impresoras y 15 fotocopadoras y más de 250.000 libros de textos u obras literarias, llegando directa o indirectamente a toda la población de docentes y alumnos.

El docente de escuelas en contextos de encierro, además de dar mucho, también recibe mucho: es la satisfacción al ver el resultado de su trabajo la que lo lleva progresivamente a comprometerse cada vez más con la tarea y con sus alumnos, sin perder la especificidad de su rol. Entre otras cosas, esto explica cómo es posible que sigan con sus clases en un ambiente tan adverso como es la cárcel o los institutos cerrados que alojan adolescentes. Yenny, docente que desempeña sus tareas en San Juan, testimonia:

En todo este tiempo, mi trabajo como docente fue muy satisfactorio, logrando así los objetivos generales que todo docente se propone alcanzar de la mejor manera: dar los contenidos básicos seleccionados, adaptarse a la realidad, tratar de llevar las situaciones que surjan y recibir por parte de ellos una respuesta positiva. Todo esto hizo que cuando tuve que dejar las horas no lo quise hacer, sentí no poder seguir trabajando con ellos, me di cuenta que ellos también estaban acostumbrados conmigo. Mis alumnos son muy responsables, se proponen aprender y lo hacen, siempre y cuando esté a su alcance. También se pueden ver otros resultados, como es el caso de alumnos que siguieron estudiando después de haber abandonado ese lugar, lo que demuestra que ellos encuentran sentido a la educación que se les brinda.

En manos de los docentes está la posibilidad de colaborar para que sus alumnos recuperen la esperanza de que cuando recuperen su libertad, será posible regresar a sus familias y a sus comunidades de origen, con elementos que les permitan avanzar en proyectos personales para su vida. El maestro colabora para que cada uno de sus alumnos reconstruya —o construya a veces— los lazos sociales deteriorados o inexistentes. El docente en el contexto de encierro es una persona de esperanza; de otro modo, no podría continuar con su tarea o la vaciaría de significado. Tomás Timoteo, detenido de Formosa, explica:

Las experiencias que pasé en las clases fueron hermosas porque los profesores nos tratan como alumnos y no como malhechores, inclusive nos ayudan y nos comprenden, porque hay momentos en que

un detenido lo pasa mal; por estar lejos de su familia, uno necesita el cariño que esta brinda y ante la falta de estas cosas hemos podido recibir los beneficios de asistir a los actos y a los brindis que son momentos que nos recrean, nos relajan y nos hacen sentir mejor. El estudio nos abre la mente a una esperanza y no nos deja tirados en los problemas que se nos presentan.

Cabe destacar la labor a veces poco visible de los directores de las escuelas, cuyo compromiso permite dar continuidad a la acción de los docentes. El profesor Alberto, de la Provincia de Buenos Aires, les transmite a los alumnos de su escuela media la confianza que les tiene y estos se exigen para poder responderle. El profesor Marcelo, director de escuela media en una unidad penitenciaria de la misma provincia, anima a sus egresados para continuar sus estudios de nivel superior y realiza la articulación con la universidad para que lo puedan hacer¹³. En estos y otros muchos casos, los directores y su interés por acompañar los procesos educativos de modo cercano son un motivo más para sostener la motivación de los alumnos y afianzar la decisión de llevar nuevos estilos de vida al egreso del penal.

La revalorización de la tarea de los docentes y la capacitación para la tarea que desempeñan está siendo abordada, después de muchos años de olvido e invisibilidad¹⁴.

Los alumnos y el pasaje hacia el futuro

En la vida cotidiana de una casa de encierro, ir a la escuela es entrar en un espacio diferente, como antes se ha planteado, y en un tiempo diferente, marcado por la recuperación del sentido de los propios actos. Abraham, detenido de Córdoba, por ejemplo, afirma: “Cuando estoy en clase es

13 Entrevistas realizadas, en el 2006, por miembros del Programa Nacional.

14 Por ejemplo, el trayecto formativo “Problemas y desafíos de la educación en contextos de encierro”, realizado en 2006, destinado a la capacitación de capacitadores de las provincias de las Regiones de Centro y Patagonia, a fin de que desarrollen tareas de capacitación en sus respectivas provincias y lleguen a todos los docentes y directivos correspondientes. En 2007, se realizó con las regiones de NOA, NEA y Cuyo.

como que salgo de la cárcel, que tengo un poco más de libertad y que no estoy perdiendo los años acá dentro”.

Por otra parte, ofrecer la posibilidad de estudiar no es otra cosa, en la mayor parte de los casos, que restituir un derecho que fuera cercenado a la edad en que todos los niños y adolescentes deben concurrir a la escuela. El nivel educativo de la población cautiva es muy bajo, caracterizado por historias personales, signadas por “haber llegado tarde a la escuela y haberse ido pronto”, en palabras de Jesús Valverde Molina¹⁵. El testimonio de Pedro, detenido de Santiago del Estero, lo confirma:

En la escuela del penal aprendí a leer y matemática; afuera, iba a la escuela y siempre me escapaba, por eso no aprendía nada de nada. Estuve en cuatro escuelas y nada, las maestras me trataban más o menos porque molestaba, y en casa nadie me decía nada. En penal voy a la escuela porque quiero ir y aprender un montón de cosas que no sé todavía. En la escuela está todo bien desde el día que llegué. Voy a seguir en la escuela hasta el día que salga y cuando esté afuera también.

Por su parte, Carmen, detenida de Formosa, dice: “La escuela me ayuda sobre todo a escribir y a expresarme un poco mejor. La oportunidad que no tuve estando en libertad, la estoy aprovechando ahora”.

La propuesta educativa en el encierro debe incluir, además de la formación general, la formación para el trabajo, sobre todo pensando en capacitar para el logro de empleos en el momento del egreso. También ha de introducir a los estudiantes en cuestiones relacionadas con el autoempleo, la generación de emprendimientos productivos y el cooperativismo. Francisco, detenido de Mendoza, manifiesta su propósito:

15 Este catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Doctor en Filosofía y Psicología, colaboró como conferencista en las IV Jornadas de Educación en Contextos de Encierro, organizadas por el PNECE del MECyT, en el 2006.

Es mi intención aprovechar este tiempo perdido en aprender un oficio que me permita tener una salida laboral para cuando recupere mi libertad; yo, que dispongo de mucho tiempo, voy a aprovechar estas horas para capacitarme y para despejarme de mis preocupaciones personales. También concuro al maestro para mejorar mi ortografía, me gusta resolver las guías de estudio que me prepara el maestro para mantenerme informado de lo que sucede en la calle, ya que trabajamos con el diario y revistas de la actualidad.

En la actualidad los sistemas educativos focalizan su atención prioritaria en la alfabetización y en el nivel primario, en función de las necesidades educativas de los alumnos. Pero la restitución del derecho a la educación no se agota aquí, sino que se avanza a fin de ampliar la oferta de nivel medio y superior para quienes están en condiciones de cursarlos.

Puertas que llevan a la calle

Pérez (2004) cuenta lo siguiente:

Teresa Mendoza leyó de nuevo aquellas líneas y quedó suspensa un instante, el libro abierto sobre las rodillas, mirando el patio de la prisión [...] Ella nunca había imaginado que un libro absorbiera la atención hasta el punto de estar deseando quedarse tranquila y seguir justo donde lo acababa de dejar, con una señalita puesta para no perder la página [...] Los libros son puertas que te llevan a la calle. Con ellos aprendes, te educas, viajas, sueñas, imaginas, vives otras vidas y multiplicas la tuya por mil. A ver quién te da más por menos. Y también sirven para tener a raya muchas cosas malas: fantasmas, soledades y cosas así (pp. 233 y 242).

Cuando Arturo Pérez Reverte¹⁶, en su novela *La reina del sur*, describe de este modo la relación entre una presa y una obra literaria, lo hace desde el pleno conocimiento del profundo impacto que esta tiene sobre quien, hasta ese momento, no había leído ningún libro, en razón de las múltiples carencias culturales que marcaron su origen.

16 El autor ha sido corresponsal de guerra y, en la actualidad, es miembro de la Real Academia Española de la Lengua.

La situación presentada en la ficción refleja la vivencia cotidiana de muchas personas privadas de libertad que han elegido dar a su tiempo un uso positivo, que les permita abrir nuevas puertas y que las ayude a ressignificar el periodo de estancia en la cárcel.

La cárcel como institución social no ha logrado cumplir el objetivo que justifica su existencia: la creación, durante el tiempo de permanencia en ella, de las condiciones que posibiliten la reinserción social en el momento en que recuperen la libertad aquellas personas que han estado detenidas. Los establecimientos penitenciarios podrán ser más antiguos o más nuevos, tendrán diseños edilicios más o menos modernos según respondan a los diferentes modelos arquitectónicos en vigencia, serán más o menos limpios, más o menos superpoblados, pero —aun en las mejores condiciones— siempre impactarán en la subjetividad y en la configuración del sentido de la propia vida de los detenidos.

En este contexto, la cultura y la educación son vías que aminoran los impactos del encierro y habilitan condiciones para la inserción social.

La educación y la cultura liberadoras de la expresión

Las propuestas educativas han de considerar también, como un área de enorme potencialidad, la generación de espacios para el desarrollo de diversas formas de comunicación y expresión desde la manifestación oral o escrita, hasta los talleres literarios, de plástica, de música, de pintura o de teatro, entre múltiples posibilidades. María, detenida de Formosa, declara: “Me hace bien trabajar en el taller de arte. Nos hace sentir muy importantes cuando se exponen nuestros trabajos y otros los pueden observar y apreciar”.

En instituciones totales¹⁷, como las del encierro, la vida es psicológicamente agobiante y el impacto en los procesos de subjetivación genera

17 Se considera institución total aquella que exige o genera una adhesión total, independientemente de si el sujeto permanece allí las 24 horas de los 365 días del año o no (véase Winicott, 1971).

nuevas heridas, si no se arbitran medios para que quienes las habitan puedan expresar sus sentimientos y pensamientos. Mariel, detenida de Formosa, lo confirma: “La escuela y los talleres artísticos nos permiten desconectarnos de los problemas personales e internos”.

En Córdoba se desarrollan talleres literarios con interesantes resultados, como expresan los siguientes detenidos:

Sergio afirma: “Desde que leo y escribo poesía aprendí a abrirme más con mis hijas. Me siento capaz de escucharlas y se los digo. Ahora vienen y me cuentan todo: sus problemas, sus amores; incluso más que a su mamá”. José declara:

Después de que dos de nosotros participamos del taller de poesía nos entusiasmos y le pedimos a la maestra si nos podía dar la posibilidad de tener una profesora de literatura. Se empezó a correr la bola entre los muchachos y éramos muchos los que queríamos leer de otra forma, y los que escribíamos y no teníamos a nadie que nos leyera. La literatura es como un refugio, como el espejo en el que uno se mira para ir descubriéndose a sí mismo. Porque escribir lo que se siente es una forma de saber qué pasó, por qué pasó lo que pasó, poder contárselo a los otros y a uno.

Por su parte, Ricardo dice: “Lo más importante del taller es que nos desenchufamos de lo que vivimos acá adentro. Con esto nos vamos a otro lado, nos sentimos más libres. No tenemos el pensamiento acá sino en la calle, o como si estuviéramos volando y no entre rejas. Al escribir sobre otros mundos es como si viviéramos en otro lado”, y Diego también manifiesta: “La literatura me da fuerzas y dibujar me alivia”.

De la educación y la cultura al proyecto de vida

La educación como restitución de derechos es una nueva oportunidad que se le ofrece al detenido para que reflexione y pueda imaginar su vida en el momento de dejar el encierro. La educación brinda una esperanza, ayuda

a la reconstrucción de las personas y genera expectativas muy fuertes. Carlos, detenido de Santiago del Estero, afirma: “Ahora estoy estudiando y espero que vaya todo bien hasta el día que obtenga mi libertad, desde el día en que sea de nuevo libre volveré a estudiar y no pienso volver a hacer cosas que hice”. Asimismo, Walter, detenido de Córdoba, afirma:

Luego de estar privados de la libertad, la salida a la calle va a ser dura. El encuentro con la realidad va a ser chocante. Podemos tener vergüenza o miedo. Hoy desde acá siento que hago cosas que me van a servir de apoyo el día de mañana, para que me cueste menos adaptarme, para que la integración sea menos dura. Después de haber vivido esto, va a ser otra cosa.

Pero también es necesario considerar que no es posible otorgarle a la educación un poder cuasi mágico e instantáneo que produzca la inserción en la sociedad. Es imprescindible la consideración de que esta se producirá si se dan muchas condiciones que no dependen solamente de la educación, ni de la escuela, de los docentes o de los mismos alumnos.

Corresponde a toda la sociedad y al Estado en particular, a través de sus políticas públicas, generar los medios para que la promesa de la educación se pueda cumplir efectivamente, y esto, antes que disminuir la importancia que la educación tiene, significa poner en el justo lugar sus posibilidades, a fin de no generar desencantos y decepciones que se transformen luego en resentimientos mayores y nuevas exclusiones.

Consideraciones finales

Desde que el Ministerio de Educación se comprometiera con el tema, se ha avanzado mucho, en especial, con su inclusión explícita en la Ley de Educación Nacional, pero no basta. Nunca es suficiente. Si la esperanza nos da confianza en que lograremos nuestras metas, la utopía nos da fuerza para seguir caminando, y aunque nunca se la alcance totalmente, lo importante es no dejar de caminar (Galeano, 1993, p. 310).

Así, adoptando una mirada centrada en aspectos pedagógicos, cabe tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- ◆ Ha de ofrecerse la educación común, no como un beneficio para algunos detenidos, sino como un derecho de todos.
- ◆ Corresponde al Estado ofrecer el servicio educativo a través de los sistemas educativos provinciales o del sistema educativo nacional en el caso de las universidades.
- ◆ La propuesta educativa debe abarcar todos los niveles y modalidades existentes extramuros de acuerdo a la edad de los alumnos, ofertándose a todos los detenidos, sin restricciones de ningún tipo.
- ◆ La atención educativa debe pensar en la incorporación de toda la matrícula potencial, implementando los medios que fueren necesarios para sostener la asistencia continuada de los alumnos a la escuela y acompañar sus procesos de aprendizaje, a fin de que logren aprender y finalizar los ciclos y niveles correspondientes.
- ◆ La presencia de proyectos ligados a la cultura y la expresión artística ha de ser planificada y priorizada, por tratarse de actividades facilitadoras de la comunicación y de la elaboración de proyectos de vida de los detenidos. Estas actividades resignifican el tiempo de permanencia en la casa de encierro, permiten la apertura a nuevos mundos y brindan formas alternativas de expresión de los sentimientos y los pensamientos.
- ◆ La formación para el trabajo ha de estar disponible para todos, ya que genera condiciones favorables para la inclusión sociolaboral.
- ◆ Las escuelas deberán contar con infraestructura y equipamiento adecuados a las necesidades de sus docentes y alumnos.
- ◆ Los directivos y docentes han de recibir capacitación frecuente y la habilitación de espacios para el diálogo y el intercambio de experiencias entre pares.

- ◆ Desde los organismos de gobierno relacionados con la educación han de concretarse las articulaciones intersectoriales necesarias con sus pares de seguridad, a fin de que la tarea educativa se realice en condiciones propicias y adecuadas.

La educación en contextos de encierro conjuga la singularidad propia con la necesidad de poder articularse con la ofrecida en las escuelas externas cuando el detenido recupere la libertad, admitiendo por supuesto formas organizativas de mayor flexibilidad, pero de ninguna manera generando adecuaciones que devalúen la propuesta.

Los contextos de encierro son espacios poco visibles; “rincones sociales” donde se ubica a quienes, de diversos modos, no se han ajustado a la normativa social. La población que habita las cárceles de nuestro país posee un perfil propio, caracterizado por las múltiples carencias de origen —tanto materiales, como culturales y educativas—. Si la escuela no fue el espacio en que transitaron su infancia y adolescencia, siempre se está a tiempo para restituir esos derechos y ofrecer una reparación.

Sólo siendo gente de esperanza y cazadores de utopías podremos sostener nuestra tarea para que la educación y la cultura crezcan cada vez más en los lugares de encierro. La convicción de que el respeto por la dignidad de cada persona es el camino para su inclusión —simbólica, psicológica, social y/o laboral— anima a cada director, docente, profesional o funcionario que está trabajando para ofrecer nuevas oportunidades a quienes estén dispuestos a tomarlas.

En el caso de los funcionarios responsables de llevar adelante las políticas públicas, han de generar los medios para que “las cosas cambien”. No basta con plantear los problemas: muchas veces abundan los diagnósticos. Es momento de actuar. La Constitución Nacional prescribe la atención de esta población; la Ley de Educación Nacional, en su Capítulo

XII, delinea las obligaciones del Estado, y la Ley de Financiamiento Educativo ofrece los medios materiales para poder realizarlo.

Kliksberg (2003) plantea que dado que una parte importante del delito está ligada estrechamente al crecimiento de la pobreza y la desigualdad, es menester que se desarrollen políticas públicas integrales de tipo preventivo, antes de que el hecho delictivo ya haya sucedido.

Las investigaciones sobre el particular indican que los esfuerzos del Estado deberían orientarse a acciones preventivas tales como la incorporación de los jóvenes en el mercado laboral, el fortalecimiento de las familias¹⁸ y la atención y retención educativa de los adolescentes y los jóvenes de los sectores más desfavorecidos¹⁹.

Joseph Stiglitz, premio Nobel de Economía, ha señalado que en el caso de Estados Unidos, arrestar a un delincuente joven, juzgarlo y encarcelarlo, es mucho más costoso que invertir en darle una beca para estudiar, con la notable diferencia de que lo segundo reduce la tasa de criminalidad y lo primero no. Sin duda, el mismo razonamiento tiene plena validez en América Latina (Kliksberg, 2003, p. 1).

Cuando no se ha actuado con anticipación y las personas ya han perdido temporalmente la libertad, la educación y la cultura, además de restituir derechos, constituyen medios idóneos para atenuar los efectos negativos del encierro y para habilitar oportunidades de soñar con otras condiciones de vida, abriendo puertas que llevan a la calle de manera real, implícita o imaginaria. A través de la educación, se logra un avance cualitativo, se colabora en la construcción de un mundo mejor y se pone un granito de arena más en la generación de una sociedad más humana y fraterna. Así ayudaremos a dar a luz a la Humanidad.

18 En Estados Unidos, se verificó que más del 70% y, en Uruguay, el 66% de los jóvenes detenido-provenían de familias desarticuladas, con padre ausente o con un solo cónyuge al frente del hogar (Kliksberg, 2003).

19 "Al aumentar los grados de educación de una población, descienden los índices delictivos [...] La pobreza genera altas tasas de deserción y repetición escolar [...] estas causas gravitan fuertemente sobre el ascenso delictivo" (Kliksberg, 2003, p. 2).

Referencias

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Documento para Cabeceras de la Red Federal de Formación Docente Continua*. Disponible en www.me.gov.ar
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2002). *Experiencias educativas en establecimientos penitenciarios*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2004). *Síntesis Anual de la República Argentina (SNEEP) 2004*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en www.jus.gov.ar
- Galeano, E. (1993). Ventana sobre la utopía. En *Las palabras andantes*. México: Siglo XXI.
- Giacchino de Ribet, M. I. (2005). De rincones y caminos. En S. Abad (Ed.). *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Kliksberg, B. (2003). *Castigo o prevención*. México: Grupo Reforma. Disponible en la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Recuperado desde www.iadb.org/etica
- Pérez, A. (2004). *La reina del sur*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Winicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Educación de adultos: una mirada al futuro

Norma Liliana Tamer*

Introducción

El propósito de este escrito es contribuir con una reflexión teórica y operativa sobre la educación de las personas adultas. Para ello, partimos de un doble supuesto: por un lado, que es fundamental repensar ese campo dentro de un contexto nacional y particular, complejo, dinámico y contradictorio, para resignificar su función en estos tiempos y en las circunstancias políticas y socio-culturales actuales; y por otro, que resulta urgente posicionar la educación de adultos en el horizonte de las decisiones educativas y de las prácticas de intervención en la realidad.

Se trata de insistir en el pensar de manera colectiva sobre el cambio de la educación de adultos para dar el giro necesario e imprescindible

* Doctora en Ciencias de la Educación; Magíster Scientiae en Educación con énfasis en Educación de Adultos (Universidad de Costa Rica); docente e investigadora categoría 1 (Disciplina: Educación); profesora ordinaria, asociada, de dedicación exclusiva, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, en la Universidad Nacional de Santiago del Estero - UNSE, Argentina; Directora del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM - UNSE) y del Instituto Interdisciplinario Regional de Investigaciones y Estudios en Gerontología (IIRGe -FHCsSyS- UNSE); docente de posgrado en universidades del país y del exterior. Correos electrónicos: ntamer@arnet.com.ar, ntamer@unse.edu.ar

que permita sacudirla de su clausura histórica, centrada en la carencia (compensación/reparación), y orientar un nuevo rumbo hacia su potencialidad y proyecciones a futuro. Tal actitud implica, por consiguiente, el compromiso de indagar las claves para superar los problemas de fragmentación y desigualdad económico-social y educativa y, al mismo tiempo, desarticular aquellos mecanismos que permiten la subsistencia de circuitos educativos de inequidad y de reproducción de desigualdades de origen.

Asimismo, esto nos lleva a revisar alternativas sobre el acceso y la permanencia en una educación que prepare para ejercer una ciudadanía crítica, activa y responsable, con posibilidades concretas de participación a lo largo de la vida.

Los nuevos escenarios de la educación

Actualmente nos encontramos inmersos en un tiempo de certezas provisionarias, de incertidumbre generalizada, que nos provoca tensiones y un cierto malestar por no saber a ciencia cierta dónde estamos parados y hacia dónde vamos.

El mundo en el que vivimos se nos presenta caracterizado por profundas transformaciones que son el resultado de las mutaciones culturales, puestas de manifiesto ya a finales del siglo XX y cada vez más acentuadas con el correr del siglo XXI. Estas mutaciones han producido movimientos estructurales en todos los órdenes de la cultura, la ciencia, la política, la economía y la tecnología, que impactan significativamente tanto en la vida de las personas como en la sociedad global.

Las generaciones actuales estamos siendo testigos de una época histórica sin precedentes, en la que puede advertirse la configuración de nuevas sociedades, fruto del pluralismo étnico, cultural, religioso, de la

diversidad de identidades nacionales y de la construcción de nuevas identidades etáreas.

En este escenario de cambios, se vislumbra ante nosotros un horizonte incierto y complejo, muchas veces contradictorio, conflictivo y caótico. Si miramos hacia atrás, nos cuesta encontrar modelos válidos para descifrar este momento y poder discernir proyectos posibles. Nos hallamos ante una encrucijada cultural en la que lo viejo ha perdido vigencia y necesitamos, más bien, ir a la búsqueda de nuevos horizontes —inéditos en algunos casos— que nos movilicen a usar nuestros recursos imaginativos de innovación creadora, orientados a promover la formación de una ciudadanía crítica, con posibilidades concretas de participación plena en el decurso de la vida.

Desde esta perspectiva de análisis, la educación y, por ende, la escuela, se nos revela como ese terreno, a la vez amplio y sensible, sobre el que repercuten las tensiones, conflictos y cambios que operan en cada época. Las prácticas educativas imperantes en una sociedad y en una cultura determinada son su mejor espejo. En consecuencia, a la educación de hoy le toca afrontar profundas e inéditas paradojas que la tiñen de incertidumbre, pero que nos dejan visos de esperanza. En este sentido, reaparecen ante nosotros algunos interrogantes clásicos como también otros más específicos: ¿cómo definir la educación hoy?, ¿cómo debiera ser?, ¿cómo hacer posible la necesaria articulación entre universalidad y particularidad en sociedades cada vez más abiertas, complejas y multiculturales que nos permita llegar a acuerdos sobre ciertos valores, en particular, aquellos que sostienen los derechos humanos?, ¿quiénes son responsables de encontrar vías confiables de intervención y desarrollo?

Las respuestas no son simples ni fáciles de dar. Sin embargo, son las buenas preguntas las que nos pueden abrir camino hacia el abordaje de los muchos interrogantes y retos que se nos plantean hoy en torno a nuestras

prácticas educativas y sus complejas y multidimensionales consecuencias, para asumir el compromiso de la formación de una ciudadanía crítica y solidaria.

El sentimiento de frustración es, en la actualidad, un riesgo personal y social, generalizado y presente, con serias consecuencias para la vida saludable y la convivencia con miras a horizontes de futuro. Entre los factores más visibles, aparece la falta de articulación entre capacitación y trabajo, entre longevidad y oportunidades de educación a lo largo de la vida, entre condiciones socioculturales y posibilidades reales de educación, lo cual trae aparejado desánimo y desesperanza.

La escuela parece haber perdido su genuino rumbo. Tenemos que pensar en posicionarla nuevamente en su función central, simbólica y real. Al respecto, se vislumbra ya una diversidad¹ de modos de ejercer responsabilidades y compromisos, si compartimos la intención de refundar las instituciones educativas según actuales y sentidas realidades.

Aprender a lo largo de la vida

Según nuestro modo de ver la realidad educativa para los nuevos tiempos, la educación de adultos —enmarcada en la educación permanente— es uno de los campos que aparece con urgencia para la revisión crítica y propositiva. En este orden de análisis, podemos señalar que la idea misma de la educación permanente constituye un caleidoscopio de diferentes impresiones de tiempo, espacio y cultura. Es así como en el discurrir de los tiempos ha recibido diversas denominaciones: educación vitalicia, educación continua, educación recurrente, educación no formal e informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación socio-cultural, educación post-escolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, educación a lo largo de la vida. Estos diferentes

1 Por "diversidad" se hace referencia tanto a variedad, desemejanza, diferencia, como a multitud, abundancia, concurso de varias cosas u objetos distintos (Corominas, 1991).

nombres se deben, en algunos casos, al interés por destacar ciertos rasgos. En otros, son considerados como términos sinónimos. El consenso existe fundamentalmente en que la educación ya no se halla circunscrita a un ciclo, momento o circunstancia de la vida. Más bien, se concibe como un universo en expansión y una necesidad básica que contribuye al desarrollo del sujeto a lo largo de su existencia.

En los últimos años, la denominación de educación continua o educación a lo largo de la vida ha adquirido una relevancia especial por algunos hechos significativos que han contribuido a su arraigo con fuerza en el contexto sociocultural, educativo y en el mundo laboral. Entre ellos, la paulatina prolongación de la esperanza de vida y el acelerado incremento de la población mayor, tanto a nivel mundial como regional y nacional, se ha convertido en uno de los dilemas de la sociedad actual, que requiere un planteamiento crítico y estratégico.

Tales temas sociales emergentes han suscitado su propio interés por afrontar los nuevos retos con el fin de encontrar alternativas justas, dignas e inclusivas para todas las personas, sin restricciones por condición económica, edad o situación socio-cultural, dado que se pone en juego la dignidad, la libertad y la igualdad, derechos fundamentales de todas las personas.

En consecuencia, sostenemos que el aprendizaje a lo largo de la vida puede satisfacer necesidades diversas del sujeto y de la sociedad. No obstante, si pretendemos contribuir a la creación de una cultura de aprendizaje permanente, es necesario comenzar a replantearnos las estructuras que definen y rigen nuestros procesos educativos. Concretar una transformación significativa supone brindar ofertas educativas no sólo flexibles, eficaces y pertinentes a las múltiples y complejas exigencias de la sociedad del conocimiento, sino también ofertas que contribuyan a crear las bases del desarrollo sostenible de una sociedad que aprenda permanentemente,

convirtiéndonos nosotros mismos en una comunidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido, es oportuno señalar la validez de los programas orientados a promover el aprendizaje continuo, puesto que generan estilos de vida saludables al mantener la mente activa, estimular la autoconfianza y facilitar un envejecimiento cognitivo satisfactorio con activa participación ciudadana.

Por su parte, el aprendizaje de calidad, a lo largo de la vida, nos impulsa a pensar que requiere también de un sujeto en actitud de “aprendiente”. Hoy más que nunca se hace necesaria la toma de conciencia y el esfuerzo sostenido por formarse para unas trayectorias laborales imprevistas y para hacer propias las habilidades del aprender.

La longevidad, conquista de la humanidad, y la educación en la segunda mitad de la vida

Pensar hoy el nuevo sentido de la educación de adultos exige incluir también la educación de las personas mayores. La revolución de la longevidad, herencia de finales del siglo XX, sumada al rápido crecimiento de la población en la primera mitad del siglo XXI, nos muestra el horizonte de la transformación demográfica mundial: un mundo que envejece. Tal situación trae consigo profundas consecuencias para cada uno de los aspectos de la vida individual y comunitaria, nacional e internacional con repercusiones que se proyectan, a su vez, a todas las dimensiones de la existencia humana, social, económica, política, cultural, psicológica y espiritual.

Este hecho, inédito a la humanidad, por su complejidad y por sus derivaciones al futuro, requiere de los actores sociales una obra intersubjetiva de puesta en orden del mundo y su permanente construcción-

reconstrucción, en un incesante trabajo de atribución de sentido, de roles y de posiciones que lo legitimen.

La vejez es en sí misma una de las grandes paradojas de la existencia y conlleva una circunstancia de crisis en el transcurrir del ciclo vital. En nuestros tiempos, permanece empañada, intermediada por un imaginario social poco favorable que tiende a verla como algo temido o, incluso, negado. Gran parte de la población tiene, en relación con las personas mayores, representaciones, actitudes y conductas negativas o limitadas que suelen manifestarse de manera inconsciente algunas veces, pero muchas otras de manera consciente y activa.

Por su parte, las personas de edad avanzada no parecen muy felices de ser categorizadas como tales o de re-conocerse a sí mismas en su presente situación vital, si nos posicionamos en las representaciones de la vejez construidas sólo desde las pérdidas o carencias, ya que pueden llevar a que aquella percepción se vea reforzada en la auto-percepción.

En la visión de la vejez, construida socialmente de manera unilateral y reduccionista, desde el deterioro y la declinación inaceptablemente generalizada, lo que se manifiesta es sólo una de sus caras posibles: la de una vejez dependiente e inactiva. Ello justifica la existencia de prácticas de intervención socio-sanitarias, predominantemente asistencialistas, como un rasgo de identidad de nuestro tiempo.

Frente a esta situación podemos decir que existe consenso acerca de que el envejecimiento, en cuanto proceso histórico-social o individual, es dinámico, extremadamente heterogéneo y particularmente contextualizado. Esto es lo que nos permite afirmar que cada uno envejece como ha vivido, como ha llevado el propio proceso existencial, singular, único de "hacerse a sí mismo" (Tamer, 1995). Por ello, si bien advertimos la necesidad de re-pensar, re-significar la vejez a la luz de los cambios socio-culturales

de nuestra época, también creemos que para lograrlo acertadamente debemos entenderla en el ciclo vital en su conjunto, en sus significados y construcciones socioculturales. En consecuencia, reflexionar sobre el envejecimiento y la vejez es reflexionar sobre la vida entendida como un continuo². Así, una vejez saludable y activa dependerá de una niñez, una adolescencia, una juventud y una adultez también saludables y activas.

Son muchos los estudiosos e investigadores sociales que están atentos a la nueva perspectiva de la vida: la longevidad. A nuestro entender, el término longevidad³ refleja mejor la realidad actual. Nos permite re-significar tanto el envejecimiento en cuanto proceso evolutivo como el alargamiento del ciclo vital, y nos indica el requerimiento de una reconstrucción y redefinición de la vejez, longevamente masiva, en cuanto parte de ese ciclo vital.

Los significativos cambios en el ciclo vital y su alargamiento hacen pre-ver importantes efectos no sólo sobre el estado y el número de personas mayores, sino también sobre todas las instituciones sociales (familia, mercado laboral, jubilación, sistema educativo, sistema sanitario y de pensiones).

A medida que los sujetos y las poblaciones envejecen, las sociedades también se ven afectadas por las características y ritmos del envejecer, ya que cada cultura, cada época, cada tiempo histórico manifiestan sus propios patrones de envejecimiento y configuran modelos de envejecimiento y de vejez.

-
- 2 Guardini (1997), al tratar sobre el transcurso vital humano, nos dice que el hombre se caracteriza siempre como nuevo, en todas las fases es siempre el mismo hombre, quien en ellas vive; es la misma persona, que sabe de sí misma y es responsable de la correspondiente fase vital. Si bien Guardini reconoce fases en la vida, advierte que ellas forman en conjunto la totalidad de la vida. Pero no de modo que esta totalidad sea mero conjunto: la totalidad está siempre ahí, desde el principio, en el final y en cada punto. Así, el final es operativo durante toda la vida. "Cada fase es en orden al todo y en orden a cada una de las otras fases. Dañarla es dañar el todo y cada uno de los elementos singulares" (p. 49).
- 3 Longevidad (del latín *longaevitas-atis*) significa largo vivir; longevo (*longaevus*) de *longus* (largo) y *aevum* (tiempo, edad). El adjetivo adherido a la persona indica: sujeto viejo o de larga edad.

Ahora sabemos que el envejecimiento poblacional no es algo que afecte en exclusiva a los países ricos. Muy por el contrario, son los países en desarrollo los que envejecerán más rápidamente en los próximos años. Precisamente, los que menos preparados están para ello, los que aún luchan por erradicar las enfermedades transmisibles o poder tener una pensión digna, un privilegio al alcance de muy pocos. Asimismo, un dato más a tener en cuenta es que serán los mayores de 80 años el grupo de población que crecerá más de prisa⁴.

Ante esa información, que ya atraviesa el planeta, pareciera oportuno preguntarnos qué curso de acción estratégica están adoptando los sistemas de educación para afrontar los cambios del contexto y facilitar las condiciones para hacer posible la globalización de la solidaridad.

Pensamos que la educación es una base indispensable para una vida plena y activa. Una sociedad basada en el conocimiento requiere la adopción de políticas para garantizar el acceso y la permanencia en la educación durante todo el curso de la vida, fundada en el derecho y el compromiso ciudadano.

Desde nuestra dimensión de análisis, la educación a lo largo de la vida para todos no sólo representa una estrategia para ampliar la cobertura y el tiempo de formación, sino una nueva concepción educativa que nos

4 Al comenzar el siglo XXI hay en el mundo más de 6.000 millones de habitantes, de los cuales el 10% es mayor de 60 años. La población de 14 y menos años es tres veces mayor (algo superior a 1.800 millones) y la esperanza de vida al nacer es, en promedio, de 67 años. A mediados de este mismo siglo (2050), cuando la población mundial alcance casi los 9.000 millones, la esperanza promedio de vida al nacer será cercana a los 76 años y mientras el 21% (1.900 millones) de la población será mayor de 60 años, la población de 14 y menos años será solamente del 20%. Por primera vez en la historia de la humanidad, el número de personas mayores de 60 años superará al de la población de 0 a 14 años. Asimismo, los viejos serán más viejos. El segmento de población que más crece es precisamente el de mayores de 80 años y lo va a hacer aún más espectacularmente: si en 2000 había en el mundo 69 millones de personas que pasaban de esa edad, en 2050 llegarán a los 379 millones, lo que supone 5.5 veces más que ahora. De este modo, lo que suponía un 1% de la población del planeta, se convertirá dentro de 50 años en un 4%. El aumento de la longevidad resulta ser una característica definitoria del siglo XXI. Constituye además un desafío con grandes repercusiones en el mejoramiento de la calidad de la vida y del envejecimiento de todas las personas (Naciones Unidas, 2001) (CELADE, 2002).

lleva necesariamente a repensar las teorías y los saberes que legitiman las prácticas educativas inclusivas, participativas, y esto es válido para todos los niveles y realidades, incluyendo la educación de adultos, de adultos mayores, la educación en la diversidad, en el pluralismo, las relaciones intergeneracionales, la educación continua y la capacitación profesional.

En lo que respecta a los avances teóricos en cuanto al aprendizaje y a la educación de las personas mayores, se va superando poco a poco la percepción negativa de la vejez y va emergiendo el consenso de un modelo de educación más pertinente a la calidad de vida y a la participación social. Cada vez con mayor fuerza, se impone la gerontagogía⁵ en cuanto disciplina educativa interdisciplinar que tiene por objeto de estudio a la persona mayor en situación educativa (Lemieux, 1997).

Los Programas Universitarios para Mayores (PUM), insertos en las universidades públicas argentinas, se han convertido en un espacio significativo para el aprendizaje permanente y la capacitación de los adultos mayores en un ambiente de franco diálogo generacional e intergeneracional. A lo largo de más de veinte años en nuestro país, han conformado un movimiento cultural que ha contribuido a la modificación de la representación social de la vejez.

La educación de adultos ante nuevos desafíos

5 Dado el avance de las diversas y posibles intervenciones con adultos y personas mayores, se hizo necesario demarcar y consensuar los campos de conocimiento y disciplinares afines, según enfoques, prácticas y alcances correspondientes, enunciados en términos de: gerontagogía, geriagogía, geragogía y gerontología educativa. El término gerontagogía fue utilizado por primera vez por Lessa y Bolton (1978) y, años más tarde, por Lemieux (1986), para definir aquella ciencia aplicada que tiene por objeto la intervención educativa en personas mayores y que se sitúa entre la educación y la gerontología. La gerontagogía, cuya base teórica es la gerontología educativa, se fue extendiendo no sólo en Estados Unidos y Canadá, sino en el resto del mundo, alcanzando gran interés por parte de los investigadores de la educación de personas mayores. Asimismo, como lo señalan Vega y Bueno (1996), tal disciplina comienza a desarrollarse creando nuevos modelos de formación de adultos, dadas las posibilidades y capacidades actuales de aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones de personas mayores. Es en esta línea en la que surgen los programas universitarios para adultos mayores.

En el marco de referencia antes planteado, la educación de adultos tiene un reto de enormes proporciones. Sufre sus propias paradojas: por una parte, ser la promesa de concretar el carácter perfectivo de toda condición humana a través de la educación permanente y, por otra, su vulnerabilidad intrínseca, no solamente por compartir el fracaso con otros contextos y ámbitos educativos, sino justamente por ser parte de él.

De alguna manera, los que trabajamos en educación de adultos sabemos que a pesar de los discursos inclusivos y promisorios, su razón de ser ha quedado confinada a restablecer trayectorias que, por diferentes infortunios, han sido truncadas en la vida. Es lo que todos conocemos como educación compensatoria, reparadora. También sabemos de tradiciones y rupturas pedagógicas en el diseño del currículum escolar. Hemos sido parte de ellas, las hemos sufrido como sujetos de cambios y reformas y hemos apostado a ellas cada uno a su manera, con la convicción de cooperar para producir innovaciones significativas y valederas. Sin embargo, hasta ahora no podemos ver que las aspiraciones y promesas se hayan hecho realidad⁶.

Ante lo expuesto, creemos que el eje del nuevo debate, necesario y urgente, puede estar centrado en pensar colectivamente nuestro sistema educativo con manifiesta intencionalidad crítica, a través de una negociación de múltiples sentidos que permita desmitificar viejas representaciones con nuevas argumentaciones. Al respecto, cabe mencionar lo explicitado por Flecha (1994), al decir que

a nivel mundial, el auge de la Educación de Adultos brotó favorecida por la revolución de las concepciones tradicionales sobre el ciclo vital humano, que tenía uno de sus cimientos más poderosos en el concepto estático de adultez [...] Mientras que la infancia y la adolescencia fueron definidas como épocas propias para la evolución afectiva y cognitiva, la adultez se consideraba estática y/o decreciente. Sobre

6 En la Ley Federal de Educación No. 24.195, la educación de adultos quedó incluida en regímenes especiales (cap. 30).

estas bases se edificaron tanto los sistemas escolares como el corpus de conocimientos psicopedagógicos (p. 73).

En sentido similar, emerge la necesidad de pensar y proponer alternativas de un currículum compartido y resignificado sobre la base de los recorridos y experiencias de la última década en la educación de adultos⁷.

Una importante contribución al respecto que acapara la atención de los investigadores sociales surge de los últimos avances de las neurociencias. En el campo particular de la plasticidad cerebral y de los procesos mentales como la memoria y el aprendizaje, la educación encuentra un ámbito inmenso para la exploración, desde una dimensión prometedora, vinculada con los nuevos y diversos sujetos de la educación a lo largo de la vida.

Estamos a tiempo de refundar la educación de adultos. Contamos para ello con la historia, la tradición educativa, los resultados de evaluaciones, los modelos de enseñanza y los aprendizajes aplicados, la práctica educativa y algunas pistas dadas por la investigación-acción educativa. Necesitamos, no obstante, activar el pensamiento estratégico, traducido en posicionamiento crítico, flexibilidad mental, apertura al cambio, habilidad para leer e interpretar la realidad, habilidad para pensar sobre, en y para la realidad, actitud favorable a la innovación.

A partir de la investigación educativa y de las prácticas en educación de adultos, consideramos válido enunciar algunas claves o pistas para animar el debate de viejos problemas e interrogantes vigentes.

Resignificar la función y sentido de la educación de adultos para la realidad actual

7 La actual Ley de Educación Nacional No. 26.206 presenta un nuevo tratamiento del área de educación de adultos a la que destina un apartado propio (cap. 9) con amplias y diversas perspectivas que pueden ser facilitadoras de mejores condiciones para su desarrollo (Artículos 47-48).

La aparición y el posterior desarrollo del pensamiento complejo y del paradigma de la complejidad son evidencias de una ruptura epistémica profunda, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad, signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos y donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, sociales, económicos y ambientales son recíprocamente interdependientes. Si nos posicionamos en el campo de la educación de adultos, lo antes expuesto va dirigido a insistir en el pensar colectivamente en el cambio, necesario e imprescindible, que permita dar el giro intencional para sacudirla de la clausura histórica de la que ha sido objeto, al quedar centrada en la carencia (compensación/repación). Asimismo, es fundamental orientarla hacia un nuevo rumbo, que privilegie su potencialidad para concretar el acceso y la permanencia de jóvenes, adultos y personas mayores en una educación que prepare para ejercer una ciudadanía crítica, con posibilidades concretas de participación a lo largo de toda la vida.

Por la educación democrática o educación ciudadana que postulamos, tendemos a reconocer el respeto a la diversidad, la equidad, la tolerancia, la cooperación, haciendo necesario, asimismo, el aprendizaje social del ser democrático.

La diversidad implícita en la educación de adultos: una compleja riqueza a explorar y potenciar

Un punto clave es hacernos cargo de la compleja diversidad que implica el sujeto de la educación de adultos. Requiere pensar en historias de vida diferentes, las que cada uno de ellos representa, a partir de realidades particulares, que solicitan re-conocerse, re-significarse.

Nos preguntamos cómo la educación de adultos puede cumplir con el mandato social de ser un medio o recurso de formación personal y de participación ciudadana crítica y comprometida. Tendría que haber tan-

tos modos o maneras de aprender y de lograr el conocimiento pertinente como sujetos que participan. Se trata, por tanto, de formar para aprender; propiciar las condiciones y estímulos para el aprendizaje divergente, autónomo, intersubjetivo, cooperativo.

El énfasis se centra en el despliegue y fortalecimiento de capacidades e intereses del estudiante/aprendiente como preparación para un futuro ocupacional incierto, imprevisible, cambiante, en el cual la capacidad de aprendizaje y recalificación continuos será más significativa que la acumulación de información y conocimientos especializados.

El propósito aparece dirigido a privilegiar el desarrollo de las potencialidades cognitivas y sociales de jóvenes y adultos, en lugar del sometimiento a estructuras curriculares rígidas y homogeneizantes. Para ello, se requiere promover diversas modalidades de aprendizaje, estimular la utilización creativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y repensar formas de evaluación que los motiven, preparen y entrenen en un proceso de descubrimiento y construcción de conocimiento con significado personal y social.

Flexibilidad curricular: un principio ordenador

Otro punto clave en la educación de adultos es resignificar el desarrollo curricular como modo complejo de pensar la tarea educativa para la renovación de las prácticas pedagógicas. En esta línea de análisis, entendemos que resulta necesario el paso de un modelo curricular rígido y prescriptivo, sustentado sobre la base de la racionalidad técnica, a un diseño estratégico⁸, a partir de acuerdos sobre la base del conocimiento pertinente (Morin, 1990), y la organización de contenidos educativos

8 La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción; escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones. La palabra "estrategia" se opone a la palabra "programa" (Morin, 1990).

(conocimientos socialmente legitimados) más adecuada a la formación del ciudadano.

La propuesta de redefinición del currículo de la educación de adultos requiere de una construcción participativa que tome conciencia de ciertos factores de cambio e innovación en las concepciones curriculares. Por una parte, transformaciones vinculadas con el mundo del trabajo: nuevas formas y tendencias de organización, diferenciación, identidad y delimitación del conocimiento; nuevas e ilimitadas posibilidades de alternativas de aprendizaje generadas por las nuevas TIC. Asimismo, dicha propuesta ha de corresponder a cambios de índole cultural: en la sociedad actual, creciente valoración de la subjetividad, la individualización; flexibilidad en la experiencia educativa, diversidad en las trayectorias de formación.

Tomando como punto de partida los factores antes mencionados, pensamos que la construcción curricular de la educación de adultos para los nuevos tiempos requiere un núcleo mínimo de contenidos comunes y supone creciente flexibilidad capaz de abarcar:

- ◆ Adaptabilidad y pertinencia en las ofertas de formación, para el contexto de una realidad ocupacional caracterizada por cambios rápidos y continuos en requerimientos de calificación y en oportunidades laborales. Es importante tener en cuenta, para ello, los nuevos términos que caracterizan el mundo del trabajo en la sociedad de hoy: imprevisibilidad, indeterminación, adaptabilidad, capacidad de aprendizaje y formación continua.
- ◆ Las nuevas formas y tendencias de organización, diferenciación, identidad y delimitación del conocimiento. Muchas disciplinas, profesiones y campos del conocimiento están sometidos actualmente a importantes tensiones y cuestionamientos derivados de la emergencia de nuevos campos trans-disciplinarios. Ello se traduce en la necesidad de nuevas lógicas y dinámicas de organización del conoci-

miento para dar cuenta del alto y creciente grado de complejidad de los fenómenos (naturales, sociales, culturales, económicos, políticos, ambientales, etc.) que requieren miradas complejas y nuevas síntesis de saberes tradicionales.

- ◆ Las nuevas TIC que ofrecen la potencialidad de flexibilizar la oferta de oportunidades de aprendizaje, superando las tradicionales limitaciones de tiempo, espacio, presencialidad y subjetividad del docente. Asimismo, hacen accesible el proceso de aprendizaje a nuevas categorías socio-demográficas de estudiantes/aprendientes y facilitan la redistribución social de dichas oportunidades.
- ◆ Secuencia de ciclos cortos en la formación, itinerarios de estudio personalizados según intereses y necesidades. Cada uno toma lo que necesita, cuando lo necesita, para hacer su propio trayecto de formación. Educar para la autonomía exige, por su parte, sujetos conscientes y comprometidos con su formación y responsabilidad social.

Reposicionar a los educadores de adultos como sujetos clave en la construcción curricular y desarrollo del pensamiento estratégico

En el contexto del aprendizaje activo y autónomo, la función de enseñanza cobra un papel importante al convertirse en mediadora con intencionalidad de estimular y orientar al estudiante/aprendiente en el proceso de descubrimiento, construcción y reconstrucción de conocimiento significativo y relevante para sus intereses y expectativas de formación. La buena docencia no es asunto de simple intuición, improvisación o habilidad para la exposición: requiere talento que bien puede ser natural, pero que, indiscutiblemente, necesita ser desarrollado con conocimiento teórico y práctica reflexiva (Freire, 2002). Para este pedagogo latinoamericano:

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica [...] La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto (p. 39).

El educador es un engranaje clave en la innovación de la práctica pedagógica en cualquier nivel y situación del sistema educativo. Por consiguiente, también lo es en la educación de adultos. Si tenemos en cuenta que hay un estrecho vínculo entre la innovación y la capacitación, podemos acordar que todo agente educativo innovador estará comprometido con un programa continuo de formación y capacitación. Así, conocimiento pertinente, pensamiento estratégico, competencias didácticas, creatividad, responsabilidad... son sus principales recursos para resignificar su función de manera permanente.

Ante ello, considero válido destacar la necesidad de formación acreditada en el campo de la educación de adultos que implique saber teórico y discernimiento pedagógico crítico para la práctica educativa con adultos. Asimismo, incluye el conocimiento reflexivo, crítico y autocrítico del ser docente.

El aula de la educación de adultos: un espacio educativo sin fronteras

En este marco de análisis, quiero destacar la necesidad de repensar el espacio educativo sin restricciones conceptuales, con amplia apertura a lo no convencional. El espacio de la educación de adultos bien puede ser la escuela entendida como un espacio de renovación de las prácticas pedagógicas, espacio de construcción participativa del proyecto curricular y de su desarrollo para la construcción social de saberes. Pero también puede ser cualquier lugar fuera de la escuela: comunidad, fábrica, empresa, oficina, cooperativa, el medio rural, etc., convertidos en espacios de diálogo pedagógico y aprendizaje activo.

Concretar esta apertura significa apelar a la cooperación y a la actitud solidaria de las instituciones, de la familia y la sociedad civil para fortalecer redes de vinculación orientadas al compromiso y al servicio socio-educativo.

Nuevos modos de acreditación formal de nuevos estilos no formales de aprendizaje autónomo

Diseñar y sostener alternativas que permitan garantizar y legitimar la articulación entre subsistemas, campos y áreas de formación; la acreditación de los itinerarios de formación, la modularización de unidades de aprendizaje con itinerarios diferenciados, etc.

Instituciones “abiertas” no competitivas

En este aspecto, se requiere trabajar orgánicamente sobre la cultura de la colaboración interinstitucional; como también tejer redes de vinculación que propicien y estimulen el aprendizaje solidario, la innovación y el cambio social. Sería interesante inventar nuevos canales y formas para la comunicación efectiva, tendiente a la acción social.

Aprendizaje para la solidaridad intergeneracional

La amplia franja etaria de los sujetos de la educación de adultos es propicia para generar el aprendizaje de la convivencia intergeneracional, de manera que se consolide el tejido social basado en la cultura del respeto mutuo, la generosidad, el servicio y el intercambio fecundo.

A modo de reflexión final

Para presentar algunas alternativas de cambio y propuestas de mejora respecto de la educación de adultos se tomaron como puntos de apoyo tanto la investigación y la práctica educativa en distintos niveles del sistema educativo como también en el campo de la educación de personas mayores. Consideramos que estos ámbitos de construcción, producción y socialización de conocimiento nos resultan apropiados para pensar y promover cambios pertinentes ante los mundos de posibilidades de los que nos toca formar parte.

Desde esa perspectiva, intentamos enunciar algunas pistas para caminar hacia nuevos horizontes culturales. En ese sentido, pensamos que reactivar vínculos con el entorno familiar y social y generar lazos para una nueva y mejor forma de convivencia entre generaciones puede resultar una estrategia potenciadora de la solidaridad transgeneracional. Este es un principio básico para poder, efectivamente, transformar la longevidad, un hecho incuestionable de nuestro tiempo, en un logro para el desarrollo humano. La sociedad del siglo XXI requiere construir nuevas representaciones sociales sobre la vejez, que den cuenta del horizonte avizorado para la vida humana.

El debate está abierto y confiamos en que las inconclusas reflexiones y alternativas presentadas desde la investigación educativa y la intervención en educación de jóvenes, adultos y de adultos mayores contribuyan a aclarar las incertidumbres presentes para aumentar las esperanzas hacia el futuro.

Referencias

- II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento (2002). *Revista Española de Geriatría y gerontología*, 37 (2) 1-122.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Castells, M., Flecha, R. J., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, España: Paidós.

- Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Dominicè, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass Inc.
- Fericgla J. (1992). *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Flecha, R. (1994). *Educación de las personas adultas*. Barcelona, España: El Roure.
- Frankl, V. (1991). *La voluntad de sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Guardini, R. (1997). *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*. Madrid, España: Cristiandad.
- Lehr, U. (1988). *Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento*. Barcelona, España: Herder.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. enseñanza e investigación*. Madrid, España: Imserso.
- Lessa, A. (1978). *Introduction au forum I: Écologie et Vieillesse*. París, France: Centre International en Gerontologie Sociale.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Muchnik, E. (2005). *Envejecer en el siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.

- Neugarten, B. (1999). *Los significados de la edad*. Barcelona, España: Albor-Herder.
- Núñez, V. (Ed.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Petriz, G. (Ed.). (2002). *Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Saez, J. y Palazón, F. (Ed.). (1994). *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia, España: NAU-Llibres.
- Salvarezza, L. (Ed.). (1998). *La vejez. Una mirada gerontológico actual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schlmenson, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Tamer, N. (1994). Possibilities and conditions of integral education for older citizens: A pedagogic proposal. *Journal des Viktor-Frankl-Instituts. Viena*, 2 (I), 62-66.
- Tamer, N. (1995). *El envejecimiento humano, sus derivaciones pedagógicas*. Washington, EE.UU.: Organización de Estados Americanos.
- Tamer, N. (1999a). Calidad y equidad en la Educación de Adultos Mayores. Exigencias y alcances de una demanda pendiente. Escuela Abierta. *Revista de Investigación Educativa del Centro de Enseñanza Superior - CEU-*, (3), 103-132.
- Tamer, N. (1999b). La vejez como proceso vital: su sentido y valor. *Revista LOGO*, XV (28), 33-38.
- Tamer, N. y Tamer, E. (2001). Potenciar la calidad y perdurabilidad de los aprendizajes en los Adultos Mayores. Nuevas perspectivas en los Programas Universitarios. *Revista TALIS Third Age Learning International Studies*, (12), 215-224.
- Tamer, N. (2002). La educación de las personas mayores. Condiciones y alternativas para una construcción colectiva. En G. Petriz, *Nuevas*

dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata.

Vega, J. L. y Bueno, B. (1996). *Desarrollo adulto y envejecimiento.* Madrid, España: Síntesis.

Yuni, J. y Tamer, N. (1995). Participación educativa y democratización de oportunidades para las personas de edad. *Revista TALIS - Third Age Learning International Studies*, (5), 123-131.

La formación profesional consolidando su identidad. Reflexiones en torno a la relación entre educación y trabajo desde la experiencia de gestión en la Provincia de Córdoba*

Julio Luis Castro**

Todo lo que pasa alcanza la dignidad de expresión. Todo lo que sucede alcanza la dignidad de significado. Todo es símbolo o parábola.

Paul Claudel

* El autor agradece a sus compañeros y compañeras de este itinerario por los diálogos, las conversaciones, los encuentros y los desencuentros que posibilitaron los aprendizajes expresados en este texto. Especialmente a Lucrecia Ávila, con quien ha compartido estos quince preciados años. Asimismo, a Luis Claudio Celma, por la ayuda para convertir lo sucedido en expresión, al apoyar en el ordenamiento y la redacción de estas ideas, y a Silvia Cid que, como maestra, revisó el estilo de la redacción.

** Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba, Argentina) y Posgraduado en Política, Administración y Gestión Educativa con orientación en Educación y Trabajo (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España) y en Políticas Públicas con perspectiva de género (Universidad Complutense de Madrid, España). Actualmente trabaja en la Dirección de Capacitación y Formación Profesional del Ministerio de Producción y Trabajo de la Provincia de Córdoba. Ha asesorado procesos de implementación de innovaciones en orientación, formación profesional y empleo en Costa Rica y en las provincias argentinas de La Pampa y Entre Ríos. Correo electrónico: julioluis.castro@gmail.com

Si entendemos la formación profesional como un acto contextualizado y situado, en virtud de las características de las personas que participan en ella y del espacio y el tiempo en el cual se produce, debemos entender a la reflexión sobre la misma como atravesada por las perspectivas personales, los imperativos históricos y los condicionantes locales y globales.

Cuando el Dr. Horacio Ferreyra me invitó a reflexionar sobre la relación entre educación y trabajo, entendí que no podía hacerlo en abstracto, sino partiendo de la experiencia personal acerca de estas dos realidades. Es así como, en este texto, me he propuesto narrar los significados que pude ir atribuyendo al trabajo compartido con compañeros y compañeras en la formación profesional como un ámbito de vinculación entre la educación y el trabajo.

Percibo estas ideas, atravesadas y entramadas por los aportes y los discursos de quienes participaron en el tiempo de construcción de la institucionalidad de la formación profesional, como estadios actuales del desarrollo de un pensamiento que orienta nuestras acciones.

Tras revisar los imaginarios de las realidades de la educación y el trabajo, invito a reflexionar sobre la formación profesional desde las administraciones del sistema educativo y del sistema productivo, para llegar a una institucionalidad posible que busca una gestión innovadora todavía en procesos de consolidación.

Imaginarios del trabajo y la educación

La construcción del concepto de trabajo, así como del de educación, es de naturaleza histórica. Se desarrolla dentro del proceso de cada cultura, entrando en crisis periódicas, en las cuales se gestan nuevas interpretaciones, nuevos referentes ideológicos sobre la función y los sentidos individual y colectivo del trabajo.

Lo que una sociedad en abstracto interpreta por “trabajar” es de algún modo distinto de lo que cada individuo entiende. Sin embargo, las expectativas e ideas que con respecto al trabajo se generan en los individuos se van modificando y conformando en función de su interacción social. Se trata de un concepto dinámico, construido social e individualmente, elaborado en el contexto de otras ideas, como por ejemplo bienestar, tiempo libre, ocio y formación.

En la modernidad, se han escindido el sujeto y el objeto y con tanta vehemencia se ha concentrado todo en la objetividad de la ciencia, que se ha dejado al sujeto fuera de ella, volviéndolo reemplazable y prescindible como el obrero en una producción en cadena.

La modernidad ha construido una escuela diferenciada del mundo del trabajo.

Los saberes útiles para trabajar no se daban en la escuela, bajo el supuesto de que la escuela tenía que brindar una “formación de base”, y los saberes útiles se obtenían en otra parte. Todos los oficios y profesiones se aprendían siguiendo a otro que ya lo sabía y lo estaba practicando. Ni siquiera el egreso de una carrera universitaria proveía de los instrumentos necesarios para desarrollarla. Seguía siendo necesaria la “práctica” (Daba, 2006, p. 86).

La separación entre educación y trabajo, entonces, es una separación socialmente impuesta por el mundo capitalista y asumida como natural por las personas. En mi experiencia, ambos mundos terminan siendo únicos a la hora de construir nuestra personalidad, de existir socialmente. Esto se debe a que los dos nos permiten interactuar culturalmente, incorporar conocimientos, desarrollar prestigio social y alcanzar nuestra realización personal.

Es por ello que propongo mirarlos como diferentes dimensiones donde se posibilita la realización personal en una determinada sociedad.

Yo nací en una familia en la que la educación y el trabajo estaban claramente separados y a la vez unidos por la cuestión de contar con un padre trabajador, una madre trabajadora, una abuela y un abuelo con historias de trabajo y de mínimas condiciones de escolaridad. A la vez, en ese ámbito de trabajo todos recibían una educación debido a la incorporación de principios, valores y conocimientos a través de experiencias cotidianas y del mundo del trabajo; conocimientos y principios que posteriormente pudieron inculcar a cada uno de nosotros (mis hermanas y yo).

A la hora de hacer los deberes, como una cuestión de integrar el conocimiento del aula con la vida cotidiana (para mí eso eran los deberes), mi padre y mi abuelo se esforzaban en traer su experiencia laboral, su experiencia social o su cotidianeidad para que pudiéramos construir aprendizajes. Siempre los ejemplos, a la hora de redactar oraciones o problemas para resolver, tenían que ver con su cotidianeidad, con su experiencia laboral y su historia de vida.

Esto nos permitió ir incorporando a cada uno de nosotros la posibilidad de pensar el trabajo como un lugar donde no sólo se obtiene rédito económico, sino también la incorporación de determinados valores y aprendizajes (responsabilidad, respeto por el otro, compañerismo, honestidad, valoración del propio esfuerzo, entre otros).

El trabajo, entonces, provoca en las personas —especialmente en las generaciones jóvenes— expectativas, creencias y mitos. Sobre él se entrecruzan fuertemente las condiciones del clima cultural de la sociedad en que se desarrolla, y participa de las actuales características de diversidad social y cultural en que nos encontramos.

Podemos afirmar así que en todo momento hay una determinada cultura del trabajo, una amalgama de sensaciones, afectos, valores, expectativas y actitudes en torno a este complejo significante.

En mi experiencia personal, el tiempo de hacer los deberes no era pensado en función del cumplimiento con la escuela, sino como el tiempo para compartir con mi familia (hermanas, padres, abuelos). Un tiempo en el que también construíamos conocimiento, compartiendo las propias experiencias e ideas y accediendo en forma casi natural a esos saberes que hoy son socialmente exigidos.

En la escuela no teníamos un espacio donde se inculcaran conceptos y definiciones requeridos en el mundo del trabajo. Sin embargo, las experiencias de convivencia nos llevaban a construir actitudes de responsabilidad, de respeto hacia las demás personas, de acción e interacción con los otros, que luego terminaron siendo útiles a la hora de trabajar.

Sin embargo, hoy en día, en el currículum escolar, estos elementos fueron recluidos en un tiempo y espacio determinados (un área, un tema, una disciplina). Considero importante tener un cuidado especial a la hora de pensar los procesos de formación, evitando oponer lógicas contradictorias (la del mundo de la educación y la del mundo del trabajo) y concibiendo los procesos de aprendizaje como procesos únicos que permiten la construcción de conocimientos desde las distintas experiencias socialmente significativas para cada persona.

Nuestros procesos de aprendizaje, la forma en que aprendemos, no son sólo productos de una preparación genética especialmente eficaz, sino también, en un círculo agradablemente vicioso, de nuestra capacidad de aprendizaje. Gracias al aprendizaje incorporamos la cultura, que a su vez trae incorporadas nuevas formas de aprendizaje. Siguiendo la máxima de Vygotski (1978), según la cual todas las funciones psicológicas superiores se generan en la cultura, nuestro aprendizaje responde no sólo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural (Pozo, 1996, p. 30).

Esa experiencia del mundo del trabajo, vivida durante mi niñez, no puede ser traspolada directamente a la sociedad actual, puesto que las condiciones laborales se han modificado y ya las generaciones jóvenes no

tienen la posibilidad de vivenciar en sus familias esa forma de trabajo — antes tan extendida— reconocida como trabajo “protegido”, en relación de dependencia, seguro y estable. Un estilo de trabajo que no exigía del trabajador niveles de instrucción muy elevados y que lo mantenía en un mismo rol durante casi toda su etapa productiva.

Los y las jóvenes de generaciones anteriores estábamos más directamente envueltos en la experiencia de trabajo diario de nuestra comunidad, mientras que los de hoy perciben muy poco del mundo laboral y no les resulta simple entender qué hacen los banqueros, los aseguradores, los contadores, los funcionarios públicos, pues sus funciones se tornan cada vez más abstractas.

Asimismo, los procesos institucionales de educación durante mi niñez y mi adolescencia se conectaban con lo que, en mi casa, podía hallar en los libros y las enciclopedias y con las experiencias compartidas por las personas adultas. El espacio de aprendizaje privilegiado por mi familia era la escuela y en torno a los aprendizajes que ella pautaba giraban las interacciones familiares.

Sin embargo, frente a tantos cambios, hoy los procesos escolares continúan relativamente iguales y, en consecuencia, están alejados de la experiencia cotidiana de niños y niñas, en la que es más fácil que antes acercarse al conocimiento, construirlo y transformarlo, puesto que acceden con mayor facilidad a diversas tecnologías de información y comunicación.

Nos parece que la educación puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos (y mujeres completas), comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, ella puede contribuir en gran manera a la transformación y la humanización de las sociedades ...

¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos?

Aprender a vivir, aprender a aprender, de forma que puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida, aprender a pensar en forma libre y crítica, aprender a amar el mundo, y hacerlo más humano, aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador (Faure, 1992, p. 37).

La elección como parte de un proyecto personal

En casa, para mis padres la elección de las carreras debía orientarse hacia lo considerado socialmente adecuado para las mujeres y para los varones, y cuyos réditos económicos nos permitieran “un buen pasar”, ya que el varón tenía que sostener la familia y la mujer apoyar ese sostén.

Sin embargo, en nuestro caso, cada uno eligió no tanto por lo que culturalmente se nos imponía, sino conforme al gusto y al placer (criterios que ellos nos habían inculcado a valorar en otros ámbitos). Así, dos de mis hermanas eligieron carreras más propias de las denominadas ciencias duras, mientras que la tercera y yo elegimos las ciencias blandas, porque en el hogar siempre se impuso aquello que nos gustara y aquello que nos permitiera disfrutar del estudio y del trabajo, con lo cual sentirnos gratificados y realizados.

Esto me lleva a pensar, en conexión con otras experiencias, que la construcción de la profesionalidad está ligada a la búsqueda del placer y de la satisfacción personal. Por ello infiero que la formación profesional se debe inscribir en una acción tendiente a posibilitar en el sujeto la construcción de un proyecto personal, principalmente vinculado a lo laboral.

Concebida también la educación como una forma de acción cultural, es necesario dirigirla a la toma de conciencia de las necesidades objetivas. Esto implica fundamentalmente un proceso de aprendizaje reflexivo a partir de problemas de la vida cotidiana, un análisis de las condiciones de la realidad que posibilite la ruptura con representaciones estereotipadas de la cultura, de la sociedad, de la participación, del lenguaje y de la visión del otro, que operan como sustento cognitivo de formas de conducta o prácticas culturales reforzadoras del *statu quo*, inhibitoras de la emergencia de nuevas necesidades manifiestas y de nuevos modos de expresión.

La formación profesional, entonces, va más allá del simple curso de capacitación: incorpora un proceso continuado de reflexión del sujeto sobre su realidad, sus elecciones, sus posibilidades y sus aprendizajes en forma compartida y acompañada.

Por todo esto, planteamos a la formación profesional como situada y contextualizada en virtud de las características de las personas y del contexto en el que buscan desempeñarse, y al hacerlo, estamos afirmando la necesidad de integrar la perspectiva de que las personas somos todas diferentes.

Esta manera de entender y abordar los procesos formativos nos permite integrar acciones destinadas a fortalecer el ejercicio de la ciudadanía, ya que la misma persona puede percibirse en interacción con otras, en un colectivo social con características, pautas y normas construidas y modificables, reconociendo sus derechos y sus responsabilidades. La formación profesional se constituye, así, en una oportunidad para el ejercicio de la ciudadanía y su consecuente desarrollo.

De este modo, la formación profesional permite potenciar el ejercicio de la ciudadanía, porque favorece el desarrollo de la autonomía, promueve

la vinculación con las otras personas y facilita el acceso y el desempeño en el mundo de lo público.

El derecho al trabajo es uno de los aspectos sustantivos del derecho ciudadano y la cuestión pasa entonces porque el trabajo desempeñado no menoscabe a la persona, le permita no sólo alcanzar su sustento sino que habilite su desarrollo personal y su autonomía, entendida como la capacidad de pensar y actuar por sí misma, de elegir lo que es valioso para ella (Silveira, 2000, p. 6).

El tiempo docente entre docentes

Empecé a trabajar en la Provincia de Córdoba, en el Ministerio de Educación, como formador de instructores e instructoras de formación profesional.

En este trabajo se imponía una lógica en la cual quien dominaba un oficio —ya por experiencia en el mundo del trabajo, ya por formación en instituciones especializadas— con sólo un curso sobre cómo enseñar podía posicionarse suficientemente en el rol docente, sin que tuviera tanta relevancia su trayectoria profesional y laboral.

En este tiempo fue muy importante consolidar la idea de que, a la hora de pensar en un docente de formación profesional, resultaba necesario integrar su experiencia profesional, su saber científico y tecnológico y su formación pedagógica y didáctica:

- ◆ La experiencia profesional incluye cómo el instructor y la instructora han elegido un oficio determinado, cómo se desempeñan en el mismo, qué reconocimiento tienen entre sus colegas y clientes, cuántos años llevan trabajando en él, entre otros factores.
- ◆ El saber científico y tecnológico del oficio contempla cómo se han formado para él, en qué procesos de actualización han participado, cuál es la calidad de sus procesos formativos, de qué modo utilizan

las tecnologías modernas e incorporan los saberes tradicionales, cómo integran en su hacer los nuevos saberes exigidos por el mundo del trabajo (salud y seguridad, protección del medio ambiente, estándares de calidad, entre otros).

- ◆ La formación pedagógica y didáctica va más allá de la mera instrumentación del cómo enseñar a través de un conjunto de técnicas instruccionales, que automatizan el rol docente. Es imprescindible incluir procesos que permitan comprender en qué consiste ese rol en la formación profesional, cómo aprenden los sujetos jóvenes y adultos; procesos que, además, orienten la indagación acerca de cómo se pueden reconocer sus características y sus condiciones para el aprendizaje, cómo utilizar los medios y recursos de que se dispone y cómo se incluye la formación en los procesos de desarrollo.

Estas tres dimensiones permitieron pensar en un sujeto no escindido de su trayectoria de vida, en especial, de su trayectoria profesional, sino como una persona que puede compartir sus saberes con otros y apoyarlos en el desarrollo de sus propios itinerarios.

En los casi diez años de trabajo como formador de instructores e instructoras de formación profesional se fue confirmando la afirmación de que las tres dimensiones del rol docente en formación profesional deben estar desarrolladas en forma equitativa y congruente y ser contempladas en todos los procesos formativos.

En el caso de la docencia de formación profesional, es necesario considerar un doble contexto de desempeño: por un lado, el de la actividad educativa en una institución de formación profesional; por el otro, el contexto productivo para el cual forma (y en el cual él o ella se desempeñan) y en donde —en forma creciente— se desarrollan actividades

formativas y proyectos conjuntos. Ambos son referentes permanentes para el desempeño.

Comprendí entonces que, pensando en la institucionalidad de la formación profesional, el desarrollo adecuado de esas tres dimensiones en los y las docentes garantizaría articulaciones entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación, de manera tal que sería posible generar un continuo formativo que contemple tanto las necesidades del sector productivo como las de los sujetos que aprenden.

De este modo, considero que para el docente en formación profesional es importante tener en cuenta:

- ◆ La combinación de capacidades, conocimientos y actitudes en un contexto determinado, con una visión integradora.
- ◆ La noción de transferencia, es decir, la posibilidad de adaptar, trasladar y recrear lo aprendido en distintas situaciones.
- ◆ El desempeño profesional, como punto de convergencia, donde se ponen en juego distintos elementos, para resolver una situación de trabajo.

La formación profesional desde la administración educativa

Si bien puede pensarse que, estando en ese tiempo la formación profesional en el marco de la administración del sistema educativo en general, podía interactuar con la educación formal y no formal de manera constante y fluida, en mi experiencia resultaba difícil establecer estas interacciones, aun cuando las dependencias funcionaran en los mismos edificios y dependieran de las mismas instituciones.

En el desarrollo actual en Córdoba —con la formación profesional en la administración de la producción y el trabajo—, así como en mi experiencia de apoyo a otras provincias donde se inscribe en el ámbito administrativo del sistema educativo, estas dificultades subsisten. Entiendo que podría deberse a que la educación de personas adultas es considerada como compensatoria de un sistema de educación que fue dejando excluidas cada vez más a un mayor número de personas y se constituye casi en un acto de beneficencia pública.

En general, he podido observar que el grueso de los recursos —no sólo financieros, sino humanos y tecnológicos— se destina a la educación básica, media y universitaria, en detrimento de la educación de personas jóvenes y adultas —incluida en ella la formación profesional—. Viene a ser la Cenicienta del sistema educativo que, como en el cuento, recibe los restos, es responsable de limpiar lo que queda y de acomodarlo lo mejor posible esperando que los demás la reconozcan y le den un lugar.

La misma Ley de Educación Nacional ha puesto en valor la educación permanente de jóvenes y adultos (cap. IX) al designarla como una modalidad educativa, pero mantiene la noción de compensación al afirmar, en primer lugar, que está “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente” y recién, en segundo lugar, introduce el concepto de educación permanente a lo largo de la vida (véase el artículo 46).

Si bien es cierto que hoy la Ley de Educación Técnica y Formación Profesional (No. 26.058/2005) y la Ley de Educación Nacional (No. 26.206/06) generan un espacio importante para estas modalidades, todavía nos queda un largo camino para que su identidad se consolide en un sistema de educación nacional que integre acciones de educación permanente.

La formación profesional desde la administración productiva

En 1997, el entonces Ministerio de Producción de la Provincia de Córdoba crea la Dirección de Empleo –hoy Dirección de Capacitación y Formación Profesional del Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo–, en la cual confluyen las secciones institucionales de capacitación laboral y formación profesional del Ministerio de Educación, combinadas con nuevas funciones de intermediación laboral, programas sociales vinculados al empleo, entre otros. Con el equipo de formación profesional fuimos asignados a trabajar en esta nueva dependencia.

En nuestra experiencia, había resultado significativa la necesidad de contar con información del mundo del trabajo para poder orientar en forma adecuada las acciones de formación profesional. Entonces, en esta nueva inscripción institucional, esperábamos una mayor aproximación y mejores condiciones de intercambio con el sector productivo y sus demandas concretas de formación para el trabajo.

Sin embargo, las interacciones no resultaban fáciles de llevar adelante, principalmente por la escasa producción de conocimientos por parte de la administración pública en relación con estas demandas, puesto que sus mandatos se concentraban hasta entonces en la inspección del trabajo, la conciliación ante conflictos laborales y la promoción de la inversión privada en la producción. La función de producción de información relativa a las demandas de formación fue asumida, entonces, por esta nueva dependencia.

En el tiempo en que la formación profesional se administraba desde el Ministerio de Educación provincial (1992 en adelante), convivían distintas modalidades institucionales distribuidas en puntos estratégicos de la provincia: los CECLA (Centros de Capacitación Laboral), los Centros de

Formación Profesional y las Misiones monotécnicas y de cultura rural y doméstica. Con la creación de la Dirección de Empleo, estas instituciones se concentran en una nueva: el Centro de Desarrollo Regional (CEDER), geográficamente instalado en los antiguos Centros de Formación Profesional.

Los CEDER empiezan a asumir entonces nuevas funciones, acompañados desde la Dirección de Empleo: ya no se limitan a brindar cursos de formación profesional para personas jóvenes y adultas, sino que desarrollan acciones en el marco de la promoción del empleo y el desarrollo productivo de la comunidad; incorporan procedimientos vinculados a las políticas de empleo y desarrollo local y regional e incluyen sus saberes pedagógicos en este nuevo marco de referencia.

En este momento, los actores de estas instituciones (CEDER y Dirección de Empleo) debíamos asumir el hecho de que ya no formábamos parte de la administración del sistema educativo, pero tampoco formábamos parte del sistema productivo: la Cenicienta se mudaba de casa y creía tener nuevas oportunidades. Debíamos empezar a hacernos cargo de construir nuestra propia identidad como actores relevantes en el diseño de una política de Estado, tendiente al desarrollo.

Resultó muy arduo el proceso de dejar de pensarnos esencialmente como educadores y educadoras que reciben alumnos y alumnas en una institución escolarizada y empezar a vernos como promotores y promotoras de interacciones en el contexto, tendientes a identificar posibilidades y necesidades y a producir ofertas pertinentes para el desarrollo de la comunidad y de las personas en ella.

Esto significó mantener la lógica de la educación y ponerla en diálogo con la lógica de la producción y el trabajo. Entiendo que esto es posible cuando se instala la comprensión de la institucionalidad en el marco del

desarrollo y que, en el caso de Córdoba, ha significado abrirse a la comunidad y poner en valor la función pedagógica al servicio de nuevas demandas.

Los CEDER implicaron la construcción de una nueva institucionalidad pública y, a la vez, una resignificación de lo público en los contextos regionales en que se encontraban. Fueron requeridos como nuevos espacios de articulación entre lo público y lo privado, a partir de la asunción de nuevos roles y perfiles entre actores sociales, políticos y económicos, con estrategias que debían contemplar una perspectiva de desarrollo regional y local.

Una gestión para consolidar e innovar

La Dirección de Empleo empieza a establecer vinculaciones de cooperación con entidades que promueven mejores condiciones en el trabajo y desarrolla en conjunto con ellas diversos programas, algunos tendientes a la inclusión de las mujeres en el empleo —aun en roles ocupacionales tradicionalmente masculinos—; otros, orientados a la incorporación de la mirada sobre la salud y la seguridad en el trabajo en diversos sectores productivos y en variadas regiones provinciales; otros más, enfocados hacia específicas interacciones con otros programas destinados a jóvenes, a personas con discapacidad, a personas en contextos de privación de libertad y a quienes participan de programas sociales y de empleo.

El vincularnos nos permitió, a la vez, ir consolidando la institucionalidad tanto en la entonces Dirección como en los CEDER: tornó visibles las dimensiones de nuestras tareas y sus finalidades, nos ayudó a tomar conciencia de la magnitud de la misma y de nuestros recursos, potencialidades y limitaciones. A partir de esas vinculaciones, empezamos a concebir a los CEDER como instituciones orientadas a mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas.

Con estos programas, desde los CEDER se toma conciencia del trabajo que se venía realizando con sectores de la población, con dificultades específicas para su inserción laboral. Tal es el caso de las mujeres adultas, las y los jóvenes, las personas con discapacidad, las personas en contextos de encierro, entre otras. Al tomar conciencia de estos modos de trabajo, se inician procesos de mejoramiento en su consideración y se asume la promoción de la equidad como un principio de la tarea de mejorar las condiciones de empleabilidad.

Desde el paso de la administración educativa a la administración de la producción, numerosos compañeros y compañeras se jubilan o se retiran por diferentes motivos y esos cargos se pierden; el gobierno desde entonces no ha nombrado personal para estas tareas. La insuficiencia de personal docente se ha subsanado a través de la creación de modalidades de contrato temporal. El personal docente de planta ha debido entonces asumir funciones administrativas, de gestión y de mantenimiento, para poder sostener esta nueva institucionalidad en construcción.

Estas modificaciones son consideradas por los gremios docentes como una precarización de las condiciones laborales y una excesiva diversificación de las funciones de los y las docentes hacia roles para los cuales no estaban adecuadamente preparados.

Esta nueva institucionalidad requiere de un número de personas que atiendan a las distintas funciones requeridas de acuerdo a su finalidad. Es importante contar con agentes capacitados que puedan establecer vinculaciones con los actores del contexto, brindar la orientación profesional adecuada, gestionar la oferta formativa y gerenciar las evaluaciones institucionales.

En cambio, la demanda de docentes —cuya tarea es esencial a estos procesos— varía conforme a las transformaciones del mismo contexto, por

lo cual se requiere de una flexibilidad en cuanto a su incorporación, permanencia y promoción que, evidentemente, hoy no está resuelta en la legislación vigente, mientras la actual práctica de contratación no conlleva condiciones de trabajo decente.

Esta situación, unida a otras, como el hecho de que hasta hoy no se cuenta con la infraestructura adecuada para el desarrollo de los programas, lleva a afirmar que en el discurso político la formación profesional cobra un carácter relevante para el desarrollo de las políticas sociales y de promoción del empleo, pero en la práctica el gobierno no hace suya esta política de Estado.

La pos-crisis de diciembre de 2001 ha llevado a la sociedad argentina a replantearse su proyecto de país. El Estado ha asumido desde entonces un compromiso con la reactivación social, económica y productiva, traducido en diversas políticas, y estas a su vez en planes y programas.

La formación profesional a escala nacional cobra entonces nuevamente un carácter relevante en la formación de personas jóvenes y adultas en el mundo del trabajo, expresado a través de nuevas leyes y programas que se orientan a fortalecer las instituciones de formación profesional. En general, estas se encontraban desvalorizadas por las deterioradas condiciones de la economía del país tras los diez años de la convertibilidad (el “uno a uno”).

Es importante destacar que desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS), como responsable del Plan Integral Más y Mejor Trabajo —instrumento de política destinado a promover la inserción laboral de trabajadores ocupados y desocupados y beneficiarios de programas sociales en empleos de calidad— se han financiado y desarrollado acciones en la provincia, varias de ellas con el

gobierno provincial, otras con los gobiernos locales y otras más con el empresariado y los sindicatos.

En 2004, se firma el convenio 36/04 entre el MTEySS y el Gobierno de la Provincia de Córdoba relativo a la implementación de acciones de promoción del empleo en el marco del Programa Jefas y Jefes de Hogar. Desde entonces, se realizan protocolos adicionales en forma anual que permiten mejorar y fortalecer las acciones.

Estas iniciativas conectan con este proceso de construcción de identidad en los CEDER y en la Dirección, y posibilitan la implementación de programas que mejoran las condiciones institucionales y amplían sus capacidades de promoción del desarrollo: así, entre 2006 y 2008, 17 centros organizan en forma sistemática las acciones que venían emprendiendo y las complementan con otras nuevas que los ayudan a asegurar la calidad en sus servicios. Para 2009, se prevé ampliar estas acciones al menos a 23 de los 31 CEDER.

Asegurar la calidad en los servicios de una institución de formación profesional implica acercarlos a las personas, en condiciones equitativas, a fin de satisfacer sus requerimientos, prestando especial atención a sus posibilidades, inquietudes y necesidades en conexión con las oportunidades del contexto social y productivo. Se trata de favorecer su acceso, permanencia y movilidad en el mundo del trabajo, en condiciones decentes.

Esto viene implicando en la Dirección un esfuerzo sostenido por comprender procesos institucionales más allá de los proyectos financiados y aprender a favorecer compromisos sostenibles por parte de los equipos de los CEDER.

La formación profesional: bisagra entre el trabajo y la educación

Con los diversos programas emprendidos desde 2002, se recuperan a través de acciones concretas las vinculaciones entre los CEDER y los Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CENMA y CENPA, para niveles medio y primario respectivamente).

Se tornan entonces visibles las acciones de referencia mutua entre ambas instituciones en las comunidades e incluso la oferta de los cursos de uno en la sede del otro, con lo cual se favorece la participación de alumnos y alumnas en acciones de formación profesional y en oportunidades de culminación de los estudios de nivel primario y medio. Se constituyen así los incipientes centros integrados.

A escala administrativa, también las respectivas dependencias de los Ministerios de Educación y de Industria, Comercio y Trabajo mantienen acciones de programación, coordinación y evaluación en conjunto. Esto hace que Córdoba sea una provincia en la cual la educación permanente de personas jóvenes y adultas es cogestionada entre las administraciones de educación y de producción. Con la actual gestión de gobierno, el Ministerio de Educación crea dos nuevas direcciones vinculadas al tema: la de educación técnica y formación profesional y la de educación de jóvenes y adultos.

Estas acciones favorecen que el vínculo educación-trabajo en el ámbito administrativo se reconstituya en las diferentes escalas (local y provincial), sin que por ello se superpongan las acciones ni los recursos. Así, se favorece un reconocimiento mutuo de los roles y las funciones, pero, a la vez, se instala un servicio ajustado a los requerimientos reales de los sujetos de la educación permanente.

Aun cuando es cierto que todavía queda un trayecto largo por recorrer en el reconocimiento y la certificación de los saberes adquiridos en ambos ámbitos, hoy se torna posible encaminar desde las instituciones una complementariedad entre la educación de jóvenes y adultos y la formación profesional.

En un estudio realizado en 2006 por la entonces Gerencia sobre cerca de 300 egresados y egresadas de cursos de formación profesional dictados en 2005 en Córdoba, Río Cuarto y Río Tercero, se ha detectado que, en promedio y en forma aproximada, 1 de cada 4 vuelve al sistema de educación formal y 1 de cada 3 inicia nuevos cursos de formación profesional. Esto implica finalmente que 1 de cada 2 egresados y egresadas continúa formándose y nos permite aventurar que la formación profesional promueve la valoración de la educación permanente (Gobierno de la Provincia de Córdoba, Gerencia de Promoción de Empleo, 2006).

Y como conclusión... Cenicienta ya no quiere príncipes ni hadas madrinas

Detallo algunas ideas que me gustaría resaltar a partir de este itinerario compartido:

1. Pensar la formación profesional implica pensar las experiencias del sujeto en relación con el mundo del trabajo y de ese mundo del trabajo en relación con sus otros ámbitos de acción y proyección, así como de realización (familia, comunidad, recreación...).

Ese sujeto se construye por la articulación y diálogo entre diferentes matrices discursivas que configuran nuevas realidades, es decir, que en ese proceso de intercambio de ideas, representaciones culturales, intereses, lenguajes, etc., se va definiendo la identidad y la personalidad y

surge un sujeto en el que también se articulan estrategias y prácticas previas de los distintos actores participantes.

2. Pensar la vinculación entre educación y trabajo es posible a partir del reconocimiento de que ambas son hechos culturalmente situados y, por tanto, se requiere comprender el modo como cada época, cada sector social y hasta cada individuo construye su propio imaginario sobre lo que es educación y lo que es trabajo.
3. La identidad de la formación profesional no depende tanto del ámbito administrativo en que se encuentre inscrita (del sistema educativo, del sistema productivo) como del reconocimiento que se le dé tanto en uno como en otro ámbito en interacción. Es importante en este proceso que en todos los casos se reconozca como orientadores de la formación profesional:
 - ◆ La flexibilidad de sus servicios en función de las características de los sujetos pedagógicos en los contextos en que se encuentran, sin comprometer la calidad de esos servicios.
 - ◆ La promoción de la participación de múltiples actores de los ámbitos social, político y productivo en la definición, el desarrollo, la gestión y la evaluación de las acciones.
 - ◆ La interinstitucionalidad en las administraciones de los servicios de educación y promoción del empleo, tanto a escala provincial como departamental y local.
 - ◆ La igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia de los sujetos y de los otros actores involucrados.
 - ◆ El enfoque integrador y sistémico que concibe a la formación profesional en el marco de la educación permanente y articula estrategias de mejoramiento de la calidad en su gestión.

4. La formación profesional como política social de Estado debe poder ser pensada, ejecutada y evaluada en sus procesos y resultados en función de criterios de calidad, equidad, sostenibilidad y participación social, orientados a la construcción de un proyecto de sociedad.
5. Pensar en los actores que construyen la institucionalidad en la formación profesional requiere pensar en docentes, directivos, personal técnico y administrativo, cuya formación requiere de la especificidad característica de esta modalidad educativa.

Así, principalmente el y la docente deben contar con oportunidades para desarrollar tanto su profesionalidad y sus saberes profesionales como sus capacidades didácticas, mientras que el personal directivo, técnico y administrativo debe estar en condiciones de desarrollar capacidades para gestionar las acciones de vinculación con el contexto, orientación profesional, formación y evaluación institucional (Instituto Argentino de Normalización y Certificación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2005).

La formación profesional, como la Cenicienta —ya no en el cuento—, no requiere de un acto de magia (de hadas madrinas), ni de compasión (de príncipes), para ser reconocida, sino que necesita continuar su proceso de construcción de identidad y de consolidación, posicionándose ella misma en el espacio de interacción y de oportunidades entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, espacio que —por otro lado— es propio de ella.

Referencias

Avolio de Cols, S. y Lacolutti, M. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.

- Ministerio de Educación – Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica. (2005). *Propuesta para la gestión y formación de docentes técnicos*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Castel, R. (2006). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Comisión Económica para América Latina y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Chile: Comisión Económica para América Latina y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dabas, E. (2006). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires, Argentina: Ciccus.
- Faure, E. (1992). *Aprender a ser*. Madrid, España: UNESCO - Alianza Editorial.
- Fernández, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Madrid, España: Eudema.
- Filmus, D. (1993). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. En D. Filmus (Ed.) *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Argentina: Tesis - Norma.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

- Gallart, M. A., Jacinto, C. y Suárez, A. L. (1994). *Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo*. Ponencia presentada en el Foro Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy. Buenos Aires, Argentina.
- Gallart, M. A. (1998). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. En D. Filmus (Ed.). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica; tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Gerencia de Promoción de Empleo. (2006). *Reporte de Seguimiento de egresados y egresadas de cursos de formación profesional*. Córdoba, Argentina. Manuscrito no publicado.
- Instituto Argentino de Normalización y Certificación y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. (2005). *La calidad en las instituciones de formación profesional*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Perrenoud, P. (1991). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Pedagogía.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Silveira, S. (2000). *La política formativa con dimensión de género: avances y desafíos para el nuevo siglo*. I Seminario latinoamericano sobre género y formación profesional. Panamá: Instituto Nacional de Formación Profesional / Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.
- Sladogna, M. (2000). *La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencias profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Educación Técnica y Cooperación Técnica Alemana.

Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.

Esta obra se imprimió en el
Departamento de Publicaciones de
la Universidad Santo Tomás,
Bogotá, Colombia
2012