

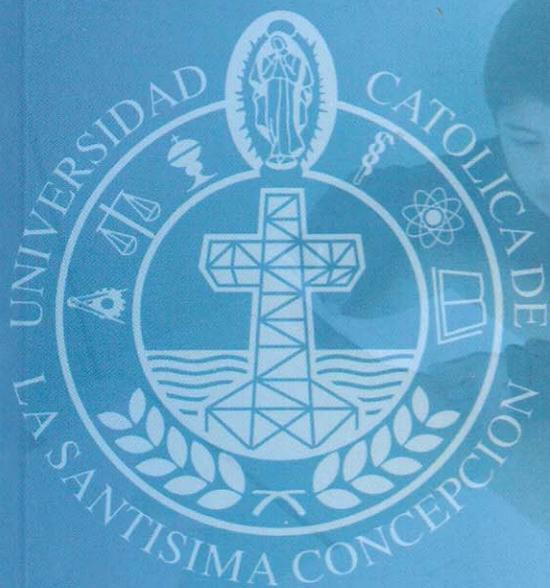
ISSN 0717-6945

# rexe

# rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y  
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

VOLUMEN 7 N° 14 AGOSTO 2008



**UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**

Facultad de Educación

# LOS PROFESORES EN EL TERRITORIO EDUCATIVO Y SU EVALUACIÓN DESDE EL PODER DEL ESTADO SUBSIDIARIO

Viola Soto Guzmán<sup>1</sup>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Brown Norte 927, Nuñoa, Santiago  
violasoto@entelchile.net

## RESUMEN

La evaluación docente ofrece una forma directa de evaluación descontextualizada y centrada sólo en la docencia en el aula y el resultado del aprendizaje en las pruebas que se aplican a los alumnos. El trabajo del profesor no tiene ningún distingo de variables asociadas a las condiciones de desempeño o formación, ni a la organización y gestión de la institución, su financiamiento, las desigualdades sociales, culturales y económicas de nuestra sociedad que se observan en la estructura del sistema, en sus 3 tipos de subsistemas escolares en que se realiza su docencia: años de experiencia docente, y condiciones laborales, entre otras. La evaluación del profesor también es derivada del resultado del aprendizaje de los alumnos, (SIMCE), sin considerar las diferencias de sus estratos, que se asocia con la calidad profesional del docente y su institución. La situación del ejercicio de la profesión docente se hace más difícil si se considera el cambio epocal, los modelos de Estado opuestos: modelo autoritario liberal excluyente, modelo democrático liberal incluyente y secuelas del largo período autoritario.

**Palabras claves:** Cambio epocal, Evaluación docente contextualizada, modelo autoritario liberal excluyente, modelo democrático liberal incluyente, subsistemas escolares, desigualdad social.

## ABSTRACT

Teacher assessment offers a direct way off context of assessment and focused only on the teaching in the classroom and the outcome of learning in evidence that apply to the students. The work of the teacher does not have any distinction of variables associated the conditions of performance or training, nor the organization and management of the institution, its finance, social inequalities, cultural and economic impact of our society that are observed in the structure of the system, in its 3 types of subsystems school where his teaching takes place: years teaching experience, and working conditions, among others. The teacher assessment is also derived from the result of student learning, (SIMCE) without consider the differences in their strata, which is associated with the professional quality of teachers and their

---

<sup>1</sup> Viola Soto. Profesora de Historia y Geografía graduada en el Instituto Pedagógico, Universidad de Chile. Profesora del Liceo Experimental Manuel de Salas, elegida por la comunidad como Asesora Técnica de la Institución. Maestría de Currículum Educacional Universidad de Syracuse New York. Maestría en Historia del Arte y Psicología en la Universidad Central de España. Académica en Currículum educacional en Instituto Pedagógico Universidad de Chile y en la Universidad Católica de Chile. Ganadora de concurso de la OEA para dirigir el proyecto de perfeccionamiento en currículum en América Latina desde Venezuela en la Univ. Simón Bolívar de Caracas. Fundadora de la Asociación Chilena de Currículum Educacional (ACHCED). En 1990 es Vicerrectora Académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En 1993 Coordinadora del postgrado en educación de la UMCE. 1991 fue designada Premio Nacional de Educación. En mayo de 1997 recibió la distinción de Profesora Emérita de la UMCE, el año 2006 recibió la distinción de Doctora Honoris Causa de la UMCE. Ha cumplido 62 años de ejercicio de la profesión, desde año 1944 a 2006.

institution. The situation of the exercise of the teaching profession is makes it more difficult when one considers the era change, the State models of opposites: liberal authoritarian model exclusive, inclusive and liberal democratic model sequelae of long-term authoritarian.

**Key words:** era change, teacher with context assesment, excluded liberal model, democratic model, school sub-systems, social inequality.

## Introducción

Esta presentación gira en torno a los desafíos que plantea la problemática de la discusión pública iniciada por los estudiantes secundarios en torno a la educación, "revolución educativa", en que expresaron una exigencia ciudadana dirigida a la búsqueda de más equidad, más integración social y más calidad educativa, a partir de una amplia participación de la ciudadanía. Continúa esta problemática este año con la evaluación docente.

El nudo crítico de la discusión gira en torno a la conciliación de las políticas educacionales generadas por el paso del estado garante al estado privatizador, mediado por la dictadura y su acceso a la globalización del mercado con el cambio epocal, que quedaron orientadas y normadas en la Constitución del 80 y la LOCE. Y que han afectado los problemas que viven los profesores.

**El estado garante** que se estableció desde la independencia consideró a la educación como un instrumento esencial para la formación democrática progresiva para toda la sociedad. **La educación fue un derecho humano para el desarrollo de la persona y la incorporación en todas las posibilidades de la sociedad democrática en que sería posible su intervención para ingresar al progreso y conectarse con el desarrollo de la ciencia y el conocimiento, al estilo de la civilización occidental.**

Las políticas de la Concertación en la iniciación del cambio epocal en el mundo, que asumió la vuelta a la democracia heredó alguna de las propuestas legalizadas por la dictadura a las que se agregan las consideraciones de Manuel Castells<sup>2</sup>.

Castells llega a Chile y reflexiona acerca de las dificultades del gobierno chileno y se refiere a dos modelos políticos de desarrollo muy distintos que se tratan de entrelazar en los gobiernos de la Concertación, y que él denomina "**autoritario liberal excluyente**" y el que llama "**democrático liberal incluyente**". "El calificativo de liberal lo funda en el énfasis que ambos modelos ponen en el mercado y en la apertura económica internacional como elementos esenciales del crecimiento"<sup>3</sup>. El modelo "autoritario liberal excluyente" implica **considerar a la educación como bien de consumo** e introduce la competitividad como elemento para mejorarla. En la evaluación, se parte de comparar el resultado del aprendizaje y del trabajo del docente mediante pruebas estandarizadas en que tomará decisiones de continuación o cambio, en una relación de accountability (dar cuenta de los resultados entre producto y gasto). Esto se aplica en el sistema escolar dividido en 3 subsistemas: el subsistema de educación pública bajo la tuición de las municipalidades, el subsistema particular subvencionado abierto a los empresarios compartiendo el financiamiento estatal y el subsistema particular ya existente que funciona con fondos privados. Los 2 primeros subsistemas se unen al tercero y dividen a la población que era captada durante el Estado Garante en las escuelas públicas gratuitas que facilitaban la integración social de la nación.

<sup>2</sup> Ver diagrama anexo: "Modelos de estado en proceso de ajuste en Chile" en página 18.

<sup>3</sup> Según Manuel Castells, "Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica, Santiago 2005. "

En el modelo "autoritario liberal excluyente", los aprendizajes actuales, de los distintos subsistemas de escolaridad que representan las diferencias sociales de los alumnos, e incorporan a un currículum homegeinizador. Al mismo tiempo este currículum incorpora diferencias entre las asignaturas "duras" en primer lugar (matemática y lenguaje) y algunos ramos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en menor grado, y no pasan a atender igualmente las demás asignaturas no consideradas en el SIMCE. En circunstancias que el avance del conocimiento, en el nuevo estado epocal, establece que todas las asignaturas contribuyen a los procesos de aprendizajes que permiten a la persona un desarrollo integral desde las capacidades cerebrales del ser humano. Éstas están constituidas por una parte que desarrolla la creatividad, que se concentra principalmente en las artes; otra que atiende los procesos cognitivos de las ciencias y las tecnologías; y la tercera que trabaja en la expresión de la afectividad, sus sentimientos y emociones, bases todas ellas para la interrelación humana, el diálogo y sus diferencias entre personas no constituyen enemistad sino que facilitan la integración democrática en la comunidad escolar. Por los tanto, concentrar el acento del paradigma sólo en las disciplinas consideradas superiores: matemática y lenguaje, solamente estarían desarrollando una parte del cerebro, lo que se concilia con la concepción del énfasis en el individuo y su relaciones de competitividad con los otros. Este mercado surge del avance tecnológico en interacción con el conocimiento y las tecnologías de la información, que potencia a los empresarios financieros que primero utilizaron los avances de la red basada en la informática, conformando la globalización de sus bienes por encima de los estados. Como se ha dicho anteriormente este modelo centra toda su atención en el enriquecimiento del individuo y la aplicación de los aprendizajes a la competencia y búsqueda del consumo.

Por otra parte el segundo modelo "democrático liberal incluyente" reintegra a una política que busca la recuperación de la democracia, la solidaridad, la justicia social y la equidad y se manifiesta en el currículum transversal, que tanto demoró ser aceptado en la Concertación y contribuyó a que la instalación de la reforma se iniciara el año 1996. La confluencia de estos dos modelos explica muchos de los problemas que estamos viviendo porque surge de fuentes absolutamente distintas entre sí.

A la par se juegan las dicotomías de ambos modelos, que plantea Castells. A la vuelta de la democracia nos encontramos además con la influencia que procura superar las limitaciones de la larga permanencia del estado autoritario que incorpora la doctrina de seguridad nacional, y el poder vertical establecido por el régimen por 18 años de historia que las personas vivieron y que no desaparecen fácilmente de los comportamientos personales y sociales. Hay instituciones que aún aplican el control de la ideologías de las personas, que ejercen con los nuevos instrumentos tecnológicos, incluso a los académicos directivos, lo que se ha detectado este año en la Universidad Santo Tomás.

La dictadura delimita la educación dejando fuera la política y generando educación separada para distintos sectores de la sociedad, lo que es una parte de su política, e introduce el principio de libertad que abre las posibilidades de incorporar la educación a la empresa y la legaliza; por lo tanto considera a la educación dentro de la concepción de libertad de empresa, predominantemente económica del estado subsidiario, aumentando las inequidades sociales y agregando los otros problemas expresados.

La Concertación expresa en el campo de la educación que estudiamos, serios conflictos tanto en las decisiones teóricas y prácticas, como en el cumplimiento de los valores transversales. Esto debe examinarse ¿se necesita un nuevo Estado con un nuevo sistema educacional?<sup>4</sup>.

## La Evaluación Docente y sus Conflictos

El presidente del Colegio de Profesores Jaime Gajardo Orellana<sup>5</sup> señala : " creemos que el actual sistema de evaluación no responde a su propósito inicial, sino, que se ha convertido en una nueva causal de despido y un pretexto para el escarnio publico de que hemos sido objeto, cuando su sentido era contar con un instrumento objetivo para promover el desarrollo docente en el marco de una carrera profesional...evaluación docente en el marco del respeto a los derechos laborales y profesionales de los profesores... los instrumentos de evaluación no se adecuan a las especificidades curriculares y del contexto." De la implicación política de la educación que algunos publican a partir de esta reflexión hecha por este Presidente del Colegio de Profesores, reflexionamos más adelante, ya que toda la educación oficial del país responde a un modelo de dirección política del Estado.

La evaluación docente ofrece una única forma de evaluación para todos los profesores chilenos, sin distinción de ninguna variable asociada al desempeño, tales como subsistemas, niveles, fases o ciclos de desarrollo profesional docente, tipo de escuela en que se realiza el desempeño... años de experiencia laboral, condiciones laborales entre otras. Nuestro país no es homogéneo ni socialmente, ni culturalmente, ni económicamente.

Donatila Ferrada se extraña también del uso del modelo homogeneizador y plantea la existencia de otros modelos en que podría asentarse la evaluación docente (Dreyfus, 1994; Sternberg y Horvath 1995; Fessler y Christensen 1992).

La aplicación de la evaluación docente actualmente recae en culpar al profesor de la calidad de la educación con todas las consecuencias que hemos observado y la discusión pública acerca de la eliminación de los profesores que aparezcan como insatisfactorios y la recuperación requerida por los declarados básicos. Todo lo cual explica, entre otros factores, la desmotivación por la profesión docente y los argumentos que favorecen la progresiva disminución y posible eliminación de la educación pública y el deterioro de la imagen de la profesión docente, respetada y valorada desde que se inició en el siglo XIX como un modelo para el resto de América Latina, en un momento de crisis de la sociedad, en que la primera institución secundaria del país en los últimos días ha sido colocada en los medios de comunicación, mostrando su deterioro material y las malas condiciones administrativas y de gestión del primer Instituto Nacional secundario de América Latina, instituido con orgullo en 1813.

En estos días, la amplia difusión del tema de evaluación docente implicando hasta el castigo de los profesores que no se evalúen, cuyo énfasis principal he puesto en su contexto histórico este trabajo y las opiniones de quienes apoyan y de los que se oponen a esta forma de evaluación y sus objetivos y a toda la crisis por la que atraviesa la educación nacional que apuntan a las debilidades del profesional docente chileno como causante de ella, resulta altamente preocupante.

Cabe expresar que es necesario aclarar: **¿Cuáles son los profesores a que se dirige la evaluación y se propicia un castigo de expulsión si no la realizan?** Hay que establecer que los únicos profesores exigidos a la evaluación son los de la educación pública entregada a las municipalidades y dentro de éstas no se evalúan todas las asignaturas. ¿Y cuántos?

<sup>4</sup> Coincidiendo con esta pregunta el ex Presidente Eduardo Frei ha planteado la necesidad de una Carta Fundamental: "Esta constitución la hemos parchado tanto que ya no da para más... y llama a generar una constitución más libertaria. El Mercurio, 10 de septiembre de 2008.

<sup>5</sup> Documento: "Evaluación Docente respetando los derechos de los maestros" de Jaime Gajardo.

les son los(as) profesionales que quedan afuera de esta evaluación? Para esto hay que partir por considerar el contexto estatal y la historia de la actual situación del sistema escolar chileno, los 3 subsistemas en que se organiza la institución escolar desde los años 80 conforme a un nuevo tipo de Estado, el Estado subsidiario, en que domina el modelo "autoritario liberal excluyente" y el dictatorial diferentes del sostenido por el Estado Garante desde la independencia. El sistema público, a cargo de las municipalidades, al mismo tiempo que el sistema subvencionado a cargo de los empresarios que abren escuelas, compartiendo los mismos fondos fiscales que las escuelas públicas a partir de la matrícula y asistencia de los alumnos para el financiamiento entregado por el Estado; y las escuelas privadas que han existido desde la conformación del sistema escolar con fondos propios.

Por lo tanto, sólo a los profesores de las escuelas municipales que atienden en su mayoría a los alumnos de las zonas urbanas más pobres y las rurales se les obliga ser evaluados y se les amenaza con la expulsión si no se evalúan. Ellos constituyen una minoría de los profesores del país, los que trabajan para una población más alejada de la cultura oficial y con más necesidades económicas.

Por otra parte ¿Por qué se evalúa al profesor solamente dentro del aula con sus alumnos, si su actuación profesional está dentro de un sistema institucional, la escuela y ésta, ¿está organizada y gestionada, como se muestra en el PEI?<sup>6</sup> ¿Por qué el instrumento de evaluación sólo considera al profesor en su funcionamiento en la sala de clases, sólo con los alumnos?, cuando existen investigaciones que relacionan la eficiencia con un conjunto de otras variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y el impacto en la sociedad, la familia y los jóvenes del cambio epocal<sup>7</sup>.

La OPECH<sup>8</sup> plantea como modelo teórico para definir la eficiencia docente en relación al centro educativo en que trabaja el profesor: un índice de vulnerabilidad de donde provienen los estudiantes en esta sociedad desigual, índice geográfico, en que existen diferentes desafíos para los habitantes, sobre todo los que viven alejados, nivel educacional de los apoderados, nivel de inversión por estudiante, en un sistema que contiene 3 subsistemas diferentes, nivel de inversión por estudiante, entre los cuales existen fuertes diferencias e inequidades, ya que en el subsistema particular subvencionado además del ingreso fiscal, hay establecimientos que reciben aportes de muchas empresas y particulares que realizan donaciones, para que puedan desarrollar proyectos que implican más financiamiento y una administración y gestiones diferentes para el clima y el trabajo de la profesión docente en relación a la mantención adecuada de los establecimientos, materiales instrumentos tecnológicos al día, posibilidades de enriquecer con variadas oportunidades para la implementa-

<sup>6</sup> En un curso de postgrado que realizaba la autora, se constató que los 25 estudiantes que trabajaban en distintas escuelas no conocían el PEI, por lo tanto no se había practicado análisis FODA, ni menos de una manera auténticamente participativa.

<sup>7</sup> En el Decreto 220, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la enseñanza media y fija normas para su aplicación, se hace referencia a un cambio significativo de las teorías de aprendizaje, de la enseñanza y del modelo curricular que adopta la reforma "el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos". Este Decreto implicó asumir, como bien señala Donatila Ferrada: "Un modelo constructivista acorde con un concepto de aprendizaje significativo, en que las personas aprenden en una relación entre la estructura cognitiva de sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes" (conforme a la concepción de Ausubel). "Un currículum pertinente, entendido como la flexibilidad de cada escuela para contextualizar el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a su propia diversidad cultural." "Un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje por sobre la enseñanza, que implica la penetración de ritmos y formas de aprendizajes diferentes de cada individuo en su diversidad".

<sup>8</sup> Jesús Redondo y otros: "Equidad y Calidad de la educación en Chile. Opech, Universidad de Chile. 2002.

ción de la JEC. Condiciones y aportes que las escuelas municipales no tienen<sup>9</sup>. Un ejemplo es el reconocimiento público de que el Instituto Nacional, emblemático en la historia de Chile, está deteriorado y le han faltado organización y gestión.

**¿Cómo puede evaluarse al profesor en el aula, aislado del clima que genera la administración y dirección?** Y especialmente no atender que muchos de los que ejercen las actividades superiores de dirección no tienen las calificaciones profesionales, como se ha señalado en diversas publicaciones al referirse a los alcaldes y sostenedores.

Las escuelas subvencionadas abiertas a los empresarios que han podido establecerlas sin otra exigencia de educación que cuarto año medio, con los mismos fondos que traspasa a las municipalidades por alumno que asiste. Hay que considerar que los alumnos pobres por insuficientes condiciones de vida son los que más se ausentan de la escuela; su ausencia disminuye el dinero que reciben las municipalidades.

Los alumnos de los tres subsistemas ¿Cómo pueden evaluarse con el mismo test, el SIMCE, y luego comparar los resultados y evaluar a sus profesores por esos resultados? Cuando todo el mundo sabe que no se puede aplicar el mismo test a personas con tantas diferencias culturales y económicas, y culpar a los profesores de esos alumnos como responsables de sus bajos puntajes.

En este contexto es imposible darse cuenta de las implicancias de las decisiones a las que nos referimos si no tomamos en cuenta la historia para entender desde ella lo que estamos viviendo en la educación, especialmente, porque hemos constatado en los últimos años de ejercicio de la profesión que nuestros alumnos de postgrado que trabajan en distintas escuelas básica y medias de Santiago y sus alrededores, no poseen formación cívica, que desde 1973 hasta hoy día esta desaparecida de los planes y programas de estudio en la educación básica, media y de formación docente en la universidades.

Esta comunicación, se realiza desde un paradigma crítico que considera que la educación escolar responde a las decisiones de poder político, económico, cultural y social del contexto histórico de su tiempo, tanto mundial y regional como propio de la evolución de cada país. Por lo tanto, no es neutra. Las decisiones de poder, conocimiento, evaluación y orden, que expresa el sistema educacional oficial se manifiestan desde distintas decisiones de definición y aplicación de sus políticas en relación a los modelos de estado en que se constituyen. Por tanto quienes enrostran al Presidente del Colegio de Profesores *"de jugar un papel político que de aportar a una educación de calidad"*<sup>10</sup> lo hacen desde un paradigma que, desde la dictadura, trata de mostrar a la política como algo negativo y que no es necesaria para la solución de los problemas "reales" de la gente. Este discurso "cosista" que trata de imponer el neoliberalismo es un doble engaño que debemos reflexionar, ya que por una parte no se puede negar que la educación es una tarea que se da en la polis y el Estado y los diferentes grupos de poder tratan de ganar e influenciar y es un segundo engaño (o autoengaño en algunos casos), ya que trata de imponer una ideología donde lo político esta ausente o es nocivo, imponiendo de paso su ideología y política para que los ciudadanos no nos ocupemos y participemos auténticamente de los problemas del poder, dejándoselos sólo a los especialistas considerados como neutrales.

<sup>9</sup> El alcalde de Santiago, Raúl Alcaino, solicita más recursos para mejorar la enseñanza de las escuelas dependientes de las municipalidades, critica la desigualdad de la educación municipalizada y pide reformarla. A su vez, la Asociación de Municipalidades exige que la subvención por alumnos suba de \$39.000 a \$100.000 pesos. Entre el 80 y 90% de los recursos en educación se gastan en sueldos. El Mercurio, martes 12 de agosto de 2008, página C7.

<sup>10</sup> Editorial de El Mercurio, 27 de julio de 2008, página A2.

Los profesores no participan significativamente en las decisiones del sistema escolar, su estructura, sus decisiones curriculares, la forma como se administra y gestiona el sistema. Esto implica que estos profesionales se consideren sólo como técnicos que asumen la ejecución del currículum de acuerdo a las indicaciones de grupos de especialistas economistas, sociólogos, antropólogos, entre otros. De este modo la reforma educacional no llega al aula como la piensan los especialistas en los niveles superiores de decisión curricular y se deteriora y desfigura cuando llega a la escuela y al aula.

Al respecto en una investigación reciente<sup>11</sup> sobre la difusión curricular el profesor Manuel Silva dice: "las decisiones que se han originado a los niveles macro del sistema educacional experimentan diversas erosiones en sus significados originales, o sea, la comprensión de una prescripción relativa a la obligación curricular que opera entre lo escrito y lo asumido en el sistema no es efectiva... va sufriendo cambios en su significado en la medida que avanza su instalación dentro de la escolaridad. La primera conformación del currículum es la que el autor **denomina cultura normativa**... es el currículum prescrito en su primer nivel, lo que no se discute... es el decreto 220, 240, por ejemplo, etc., elaborado por un equipo de especialistas alejados de la realidad de la escuela, la cultura normativa está fuera de los centros escolares. La segunda cultura es **la cultura organizacional** manejada por los directivos y administradores, como los alcaldes y los sostenedores, muchos de los cuales no tienen la formación profesional necesaria, su cultura organizacional impregna los sentidos de los significados. La tercera... la orienta a los profesores al interior de la escolaridad." En su investigación, vio el señor Silva, que desde el discurso a la acción se plantean transformaciones desde los niveles macro a los micro y desde lo micro se impone diferencia entre los profesores según sea su experiencia y formación. **La cultura normativa** no se instala fácilmente, **la cultura organizativa** se instala con significados diferentes en los distintos establecimientos, **la cultura profesional** diferente de los profesores en la institución y el aula y su relación con la comunidad, expresa la experiencia de los profesores destinados al trabajo profesional. Sin embargo, en el discurso oficial se les considera como técnicos<sup>12</sup> que además en la institución no están en condiciones de cumplir el proyecto institucional (PEI), y deben seguir los mapas estandarizados de aprendizaje contruidos nuevamente por expertos para todos los alumnos, sin distinción, que los profesores deben recorrer por el camino marcado sin considerar las diferencias de los diversos territorios<sup>13</sup>.

### **Decisión oficial a la participación de los profesores en su labor profesional sólo como técnicos**

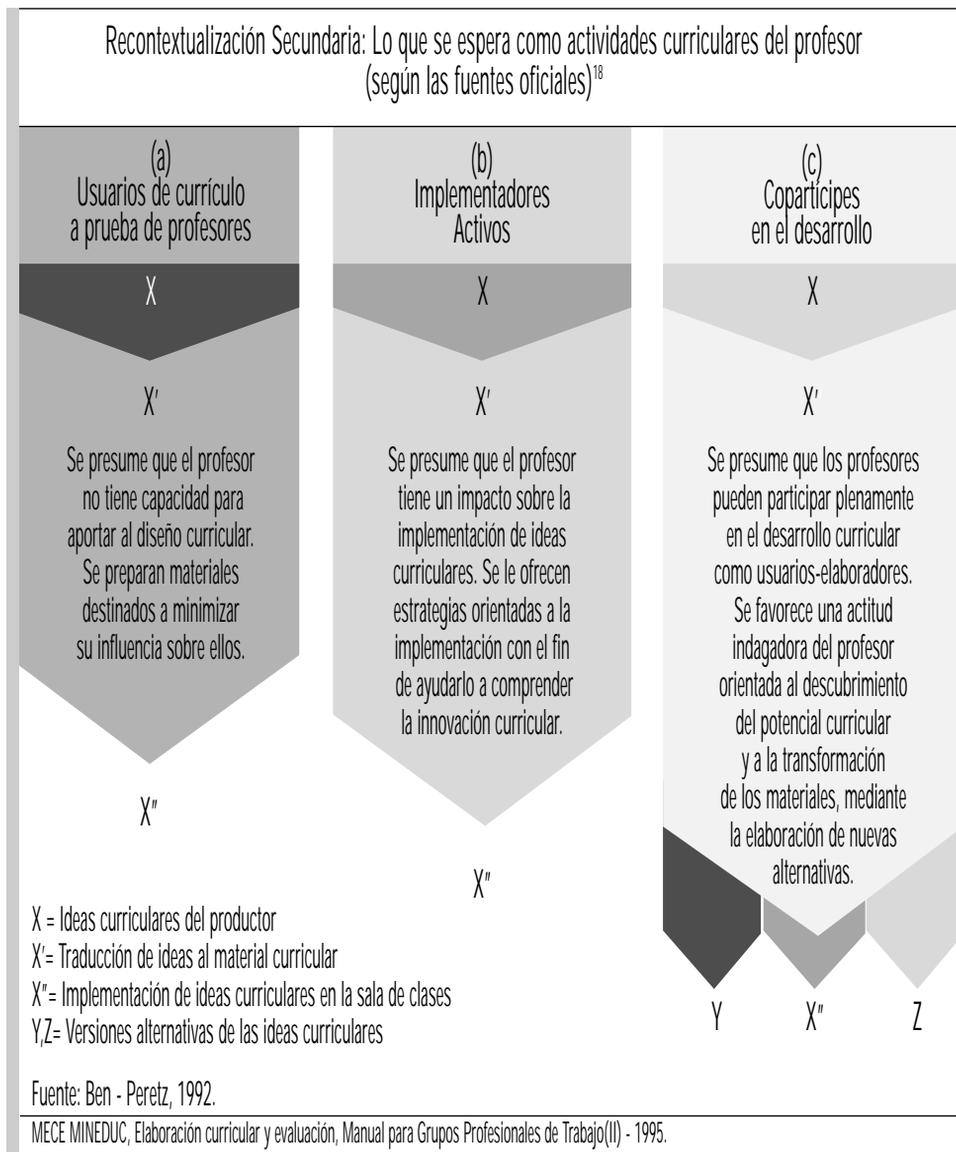
A mi juicio, a esto se unió la instalación dominante de la reforma escolar, centrado en la relación insumo - producto, que no siempre fue aplicado en forma abierta sino más bien contribuyó a dividir a los profesionales de la educación entre especialistas a cargo del lineamiento, diseño del currículum y la preparación de materiales y de profesores de aula a cargo de su operacionalización como técnicos. Para los que tenían jornadas completas de clases se transformó en una rutina el usar bancos de objetivos y de propuestas de acción

<sup>11</sup> Manuel Silva, "Innovación Curricular", Boletín Informativo ACHCED, Pág. 47 a 53. UMCE, Santiago, 2002.

<sup>12</sup> Ver diagrama "Recontextualización Secundaria" Mece Mineduc, "Elaboración curricular y evaluación" Manual para grupos profesionales de trabajo (II). 1995.

<sup>13</sup> En que se sustenta una comunidad educativa que diagnostica la forma de vida y problemática de los alumnos y sus familias, y dentro de la escuela establecen las fortalezas y debilidades de la institución en una conexión de organización gestión y docencia en la que participan diversos grupos en constante intercomunicación y relación entre ellos y también con los apoderados.

ajenas a su propio dominio. Ver diagrama oficial del Mineduc. "Recontextualización Secundaria" Mece Mineduc, "Elaboración curricular y evaluación" Manual para grupos profesionales de trabajo (II). 1995



### Proposiciones

- Estoy entre los que propiciamos una reforma integral de la educación y la evaluación que no representa los fines democráticos y emite conclusiones no aceptables hacia los alumnos provenientes de sectores deprimidos a los cuales se les estigmatiza y profesores. Supone cambiar integralmente la legislación trasuntada por la dictadura lo que significa revisar todos los decretos y el proyecto LGE que pretende reemplazar a la LOCE para darle el avance de la democracia, que implica considerar al sistema educacional en las interrelaciones que no se han desarrollado (Ej. PEI).

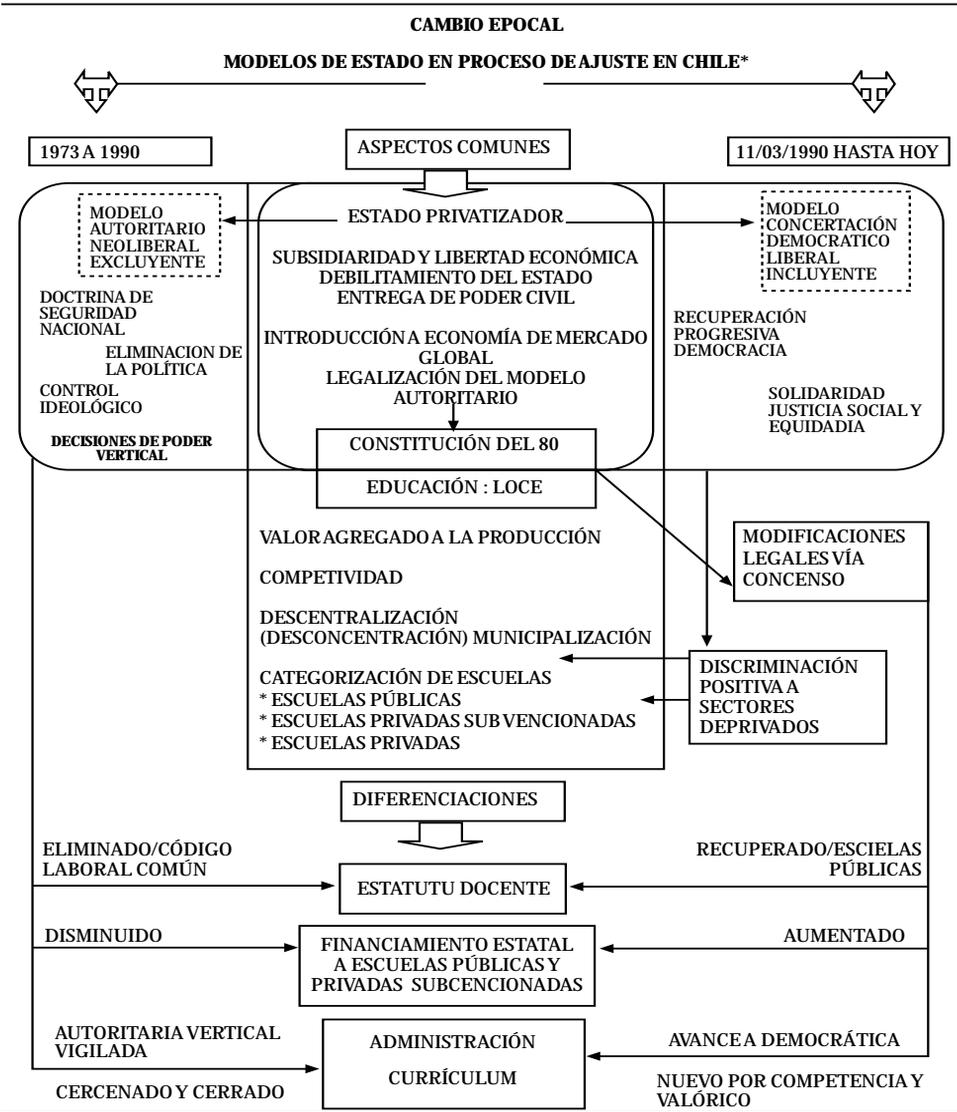
- Considerar las investigaciones que han ido demostrando las debilidades de la reforma, incluyendo a los profesionales que trabajan en las Universidades formadoras de profesores, especialmente en cuanto se han aumentado en demasía, pese a perfeccionamientos especiales y parciales.
- Se tiene que instaurar un sistema de evaluación persistente dirigido al proceso de mejoramiento constante de los profesores que exige el cambio epocal. Y también aplicar la evaluación en las distintas instancias de diagnóstico para revisar el proceso educativo, durante el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, para dar énfasis en la recuperación de los aspectos no considerados en el programa. Y también de evaluaciones diferenciadas para los distintos alumnos que provienen de un sistema diferenciado culturalmente y económicamente, para darles más tiempo de avance de su aprendizaje al que se incorpore su rica experiencia de vida.
- Procurar integrar las comunidades de cada establecimiento en todos los niveles con la realidad externa de las escuelas, tan drásticamente no permitida en el largo período dictatorial y aún no restablecidas plenamente, especialmente en el poder vertical<sup>14</sup>.
- Tomar conciencia del cambio de los directivos que siguen manteniendo el poder vertical, contrario a la participación comunitaria en la adopción de las proposiciones y propuestas de los nuevos problemas que se manifiestan en el establecimiento.
- Recuperar en todas las instituciones escolares la existencia de equipos profesionales, de orientadores, psicólogos, médicos, que apoyen a los profesores para que atiendan las problemáticas de los alumnos, especialmente violencia y consumo de drogas y relaciones sexuales tempranas.
- Considerar la experiencia de las anteriores reformas de Jorge Alessandri y de Eduardo Frei Montalva, que nos tomaron en cuenta muy significativamente a los profesores de larga experiencia del sistema escolar como a los formadores de profesores de las universidades, de distintos establecimientos del país.
- Plantear el perfeccionamiento en todos los niveles de los profesores en relación directa con la administración, y la gestión y las propuestas ministeriales.
- Mejorar las condiciones de trabajo de los profesores para aplicar un currículum en que haya el tiempo requerido y el aprendizaje de la interrelación y convivencia de todos los que conforman su comunidad: directores, supervisores, profesores, alumnos y padres de familia y formación de verdaderas comunidades, lo que ha existido en el movimiento de experimentación hasta el año 1973.
- La supervisión escolar debe fortalecerse y estar entendida en una relación democrática con los distintos colegios y niveles de profesores, dirección, gestión y financiamiento.
- Todo esto requiere considerar las propuestas diferentes que plantea el cambio epocal, que ha dejado atrás a la modernidad, y exige la colaboración interdisciplinaria entre profesionales y la comunidad para entender las transformaciones sociales a que nos lleva el cambio científico tecnológico y el valor de otros saberes que nos obligan a al cambio profundo de todos paradigmas en nuestras teorías y prácticas, utilizadas hasta hoy en todos los campos de saberes, y por lo tanto en la educación y la sociedad.

Las propuestas de la reforma no tienen en consideración la situación de los profesores y sus condiciones de trabajo que permitan realmente hacer coincidir los muchos sueños que han cumplido los profesores del siglo XX en otras condiciones que los profesores actuales,

<sup>14</sup> Se coincide con la OPECH, ver declaraciones de Rodrigo Cornejo en [http://www.uchile.cl/uchile.portal?\\_nfpb=true&\\_pageLabel=not&url=47629](http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=not&url=47629).

que eran respetados por su sociedad y apoyados por especialistas que les permitían resolver los problemas de los alumnos que han aparecido en la nueva época, especialmente su violencia y el aumento de las drogas.

Los que trabajamos en el Liceo Experimental Manuel de Salas y en el movimiento de renovación pedagógica sabemos que todo esto que proponemos es posible con las modificaciones pertinentes que hemos propuesto, entre otras. Existimos muchos profesores que pasamos a trabajar como académicos en las universidades, por concurso y muchos ex alumnos, que aún viven, y se reúnen con nosotros declarando que fueron marcados por la auténtica democracia que existió entre la dirección, el profesorado y ellos y sus padres como participantes de la comunidad. Estos liceos desaparecieron el año 1973, y si aún conservan su nombre, no tuvieron las experiencias anteriores.



V:2 05/09/07 \* Según Manuel Castells, "Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el contexto mundial Fondo de Cultura Económica Santiago 2005."... no hay uno sino dos modelos de desarrollo chilenos bien distintos. VSG/ant

## **Bibliografía:**

**Castells, M.** (2005) *Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago, Fondo de Cultura Económica.

**Mece Mineduc** (1995) *Elaboración curricular y evaluación. Manual para grupos profesionales de trabajo (II)*. Santiago, MINEDUC.

**Soto, V.** (2006) *Visión del Currículum*": Una introducción a las propuestas de curriculistas chilenos. *Revista Docencia*.

**Silva, M.** (2002) *Innovación Curricular*. Boletín Informativo ACHCED, Pág. 47 a 53. Santiago, UMCE.

**Editorial de El Mercurio**, 27 de julio de 2008, página A2.

**Gajardo, J.** (2008) *Evaluación Docente respetando los derechos de los maestros*. Documento sin publicar.

**Redondo, Decouviendes, Rojas** (2002) *Equidad y Calidad de la educación en Chile*. Santiago, Editorial Universidad de Chile.

**Torres, R.** (2003) *Los Nuevos Paradigmas en la Actual Revolución Científica y Tecnológica*. Costa Rica, Euned.

# "ENLAZANDO MUNDOS": UN MODELO PEDAGÓGICO QUE CONSTRUYE ESPERANZAS DE IGUALDAD E INCLUSIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS<sup>1</sup>

Donatila Ferrada<sup>2</sup>  
Universidad Católica de la S. Concepción.  
Alonso de Ribera 2850, Concepción.  
dferrada@ucsc.cl

*"Quienes en educación oponen ciencia a sueños, no son científicos. Quienes dicen déjmonos de utopías, bajemos a la realidad, nunca mejorarán la realidad y ni siquiera llegarán a conocerla" (Ramón Flecha, 2007)*

## RESUMEN

El sostenido deterioro de la calidad de la educación pública chilena, asociado, entre otros aspectos al proceso de privatización y masificación, ha fortalecido las desigualdades educativas afectando a escuelas que atienden un alumnado con vulnerabilidad social y económica. Esta situación ha movilizó a un conjunto de agentes sociales en la búsqueda de un modelo pedagógico que apunte a la generación de igualdad de aprendizaje para todo el alumnado.

Este artículo sistematiza el recorrido realizado por estos agentes y examina las bases teóricas y empíricas que sustentan su planteamiento a través de la presentación del modelo pedagógico *Enlazando Mundos* fundado sobre la base de una pedagogía dialógica que persigue tanto una ampliación del horizonte cultural del alumnado como altos logros de aprendizajes para todo ellos.

**Palabras claves:** Sistema de educación pública, alumnos social y emocionalmente vulnerables, principio dialógico, pedagogía crítica.

## ABSTRACT

The deterioration and systematic dismantling of public education provoked by ongoing aggressive privatization proposals, which undermine the provision and quality of educational services, is producing growing public and scholarly concern in Chile.

This article explores one learning and teaching experience funded on critical thinking and dialogical principles, *Enlazando Mundos*, whose main directions are not only to incorporate teaching methodologies to empower socially disadvantaged students but also respond critically to the public school attack.

**Key words:** Public school system; socially disadvantaged students; critical thinking; dialogical principle.

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del Proyecto FONIDE 03/2007.

<sup>2</sup> Coordinadora General del Grupo de Investigación en Intervención para la Promoción de la Igualdad Educativa **Enlazador de Mundos**.

## INTRODUCCIÓN

La búsqueda de fundamentos teóricos y prácticos resulta fundamental al momento de pensar en una organización humana y en un proyecto de intervención pedagógica en vista de avanzar en una propuesta dirigida a la generación de igualdad educativa en escuelas públicas chilenas. Esto no sólo por la base estructural científica que debe avalar todo proyecto, sino también por la precaución de no aventurarse en propuestas cuyos resultados se pueden anticipar.

En este escenario, los principales referentes teóricos que hemos asumidos tienen que ver, primero, con la discusión internacional sobre el debate de las teorías sociales actuales que han venido demostrando más acertadamente los procesos de permanente cambio en que se encuentra nuestra sociedad. Segundo, la necesidad de revisar el contexto latinoamericano respecto de lo que ha sido la comprensión sobre el concepto de desarrollo y educación de nuestros pueblos. Y tercero, la revisión de los antecedentes científicos respecto de las condicionantes que vienen resultando determinantes al momento de implementar proyectos pedagógicos dirigidos a las mejoras de aprendizajes del alumnado.

### **1. La discusión internacional sobre los referentes sociológicos.**

Si bien es cierto, las teorías sociológicas contemporáneas nos han puesto en evidencia un sinnúmero de problemáticas altamente complejas por las cuales atraviesa nuestra sociedad actual, tales como, la crisis de sentido (Beck, 1998), la nueva organización social vinculada con el acceso y capacidades cognitivas de los sujetos para el trabajo en redes de información cada vez más compleja (Castells, 1994) lo cual segrega y excluye a la mayoría de los sujetos que habitamos el planeta, entre muchas otras. También es cierto, que estas mismas teorías nos han mostrado las claves para avanzar en esas mismas problemáticas, tal es el caso de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), la teoría de los procesos reflexivos de Giddens (1994), donde el diálogo entre los sujetos y la reflexión sobre la identidad de los sujetos asumen el eje central en la búsqueda de solución de nuestras problemáticas.

Desde este contexto compartimos con Flecha (2001) cuando afirma que las sociedades son cada vez más dialógicas, porque el diálogo está ingresando paulatinamente en todos los ámbitos tanto públicos como privados y políticos. Si hacemos un ejercicio de contraste entre la sociedad premoderna, industrial, sin duda hoy el diálogo se ha instalado como una realidad constatable, algo poco imaginable hace sólo unas décadas atrás.

Otros autores plantean que cada vez más intentamos resolver nuestras diferencias (a nivel personal, grupal, cultural, etc.) mediante el diálogo. La modernidad dialógica permite que en nuestros centros escolares también podamos y debamos resolver los conflictos y respetar las diferencias mediante el diálogo, demostrando que es posible realizar la igualdad de diferencias, una igualdad de derechos que incluya el respeto y la diversidad (Aubert y otros, 2004: 23)

Las ciencias sociales y de la educación aportan elementos para organizar las relaciones humanas en base al diálogo y al consenso (Habermas, 1987; Freire, 1997). Existen propuestas de cómo resolver situaciones de desigualdad sobre la base del diálogo (Freire, 1997), cómo desarrollar perspectivas y prácticas transformadoras dirigidas por proyectos reflexivos de las personas (Beck y Giddens, 1994).

Sobre la base de estos antecedentes, hemos optado por estos referentes de las ciencias sociales que permiten sustentar científicamente la posibilidad de llevar adelante un proyecto de carácter dialógico.

## 2. El concepto de desarrollo y educación.

La comprensión acerca de los conceptos y paradigmas de desarrollo y educación resultan fundamentales al momento de pensar en acciones concretas respecto de las posibilidades de avanzar en ambos aspectos.

En el campo del concepto de desarrollo, el discurso en Latinoamérica ha sido hegemonizado por politólogos, sociólogos y economistas que deciden y organizan las decisiones estatales, y lo entienden *como una intervención exógena a los beneficiarios, cuyas acciones se validan en logros materiales, sociales y políticos que alcanzan los individuos y las sociedades, en cuanto resultados y ordenaciones funcionales al sistema económico dominante* (Pinto, 2007: 60).

Resultaría redundante profundizar sobre las limitaciones de este concepto y sobre las omisiones de las dimensiones humanas que no se consideran como parte del desarrollo, así también como del nulo protagonismo de los sujetos "beneficiarios" como gestores de su propio desarrollo.

En la búsqueda de una acepción más profunda e integradora de las otras dimensiones del desarrollo, encontramos eco en el concepto de desarrollo que se entiende como

*el logro de condiciones culturales, institucionales, éticas, políticas, y por cierto económicas, condiciones de entorno que potencien la transformación de los seres humanos en verdaderas personas humanas dotadas de dignidad, de subjetividad, de sociabilidad, de trascendencia, entes dialógicos en los cuales conviven sus características biológicas y espirituales, estas últimas productoras del conocer, el hacer y del amar* (Boisier, 2006: 146).

Desde esta óptica, entendemos el desarrollo como un concepto complejo y dinámico donde los actores sociales se movilizan para iniciar procesos de transformación enfocados hacia el logro de todas sus expresiones humanas, en cuyos procesos los propios sujetos deben estar necesariamente involucrados tanto desde sus propias prácticas cotidianas territorializadas como en la toma de decisiones políticas provenientes desde el Estado. Por consiguiente, suponemos que el desarrollo no se produce únicamente cuando se interviene desde afuera (lo externo) sino que el desarrollo se logra cuando una gran diversidad de agentes y agencias sociales se movilizan para alcanzarlo, con el requisito básico de que deben ser los propios involucrados quienes tienen que pronunciarse y movilizarse para alcanzarlo.

En correspondencia con el concepto de desarrollo que aquí se asume, la dimensión del desarrollo en Latinoamérica que mejor recoge esta dimensión de protagonismo de los propios sujetos es la del Desarrollo Humano, entendida como un *cambio en el involucramiento de los actores beneficiarios de los procesos, los resultados y la perdurabilidad en el tiempo de los logros materiales y no materiales alcanzados con sus actividades...se trata de cambios en los sujetos y en sus relaciones cognitivas, efectivas y territoriales* (Pinto, 2007: 50). Esta comprensión, nos orienta hacia la asunción de un protagonismo de todos y cada uno de los agentes sociales que deciden desarrollarse (o transformarse) tanto en sus definiciones como en sus propias prácticas sociales, aspecto que garantiza la territorialización y mantención de dicho desarrollo (o cambios). Es entonces a partir y a través de este protagonismo que se podrá exigir al Estado, examinar sus políticas y contribuir con propuestas de mejoras, es decir, el diseño y ejecución no están localizadas en un solo ámbito (el Estado diseña, actores

ejecutan), sino en ambos y en permanente interacción (Estado y actores diseñan y ejecutan).

Ahora bien, en el campo específico de la educación, en primer lugar, el concepto que ha hegemonizado las políticas públicas en el contexto latinoamericano ha sido un concepto obsoleto y estático de educación, entendido como aquel acto verificable y controlable que apunta a la transmisión de los conocimientos científicos y técnicos, los valores y normativas sociales tradicionales. Esto, a pesar que las propias reformas latinoamericanas se sustentan teóricamente en visiones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza.

En la búsqueda de una vinculación entre desarrollo y educación encontramos correspondencia cuando se la define a esta última como aquella *promoción de interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones subjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa. Esto fundamenta que quienes participan adquieren protagonismo para intervenir en cada una de las decisiones educativas, mediante las interacciones que mantienen entre sí para la construcción de nuevos significados cuando deciden emprender proyectos conjuntos dirigidos a transformar los espacios de aprendizajes* (Ferrada y Flecha, 2008: 45).

Desde esta comprensión, educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende como resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela cuando son justificadas desde pretensiones de validez. Este concepto de educación no sólo dinamiza desde el propio sistema de creencias que portan todos los sujetos implicados en un proceso educativo sino que asimismo puede orientar las acciones prácticas que se realizan cotidianamente en los distintos espacios de encuentro comunitario.

Esta concepción dialógica de la educación comprende este fenómeno como un proceso de permanente dinamismo dado por la diversidad de interacciones sociales que mantienen los sujetos humanos durante toda su vida y que son mediadas por el diálogo y las acciones que mantienen entre ellas cuando buscan entenderse respecto de algo sobre el mundo que comparten (sea objetivo, social, subjetivo u otro).

Esta concepción dialógica de la educación ofrece posibilidad, movilización, optimismo y realización a los sujetos que no han podido desarrollarse mayormente, esto porque la educación requiere de mayor diversidad de interacciones con otros distintos a los que se interactúa a diario.

Desde este marco de discusión nos queda claro que desarrollo y educación deben ir inextricablemente de la mano, y que para avanzar en ellos es requisito básico y fundamental el involucramiento protagónico de los sujetos participantes situados social, cultural y territorialmente.

### **3. Los antecedentes científicos que revelan condicionantes claves a considerar.**

Una revisión de la literatura científica ha demostrado en distintos contextos geográficos y culturales -incluido Chile-, que la escuela con vulnerabilidad social y económica requiere de proyectos pedagógicos curriculares que se distingan radicalmente de los actuales modelos que no están dando cuenta de los logros de aprendizajes exigidos en el contexto nacional. Frente a la búsqueda de referentes teóricos y empíricos se hace urgente considerar -al menos-, en la elaboración de un proyecto pedagógico alternativo y transformador, los siguientes hallazgos:

1) Es imposible que un profesor pueda atender a la totalidad de alumnos que tiene al interior del aula y, de manera especial, cuando éstos provienen de familias no académicas con

vulnerabilidad socio-económica (Dávila y otros, 2005); 2) el rendimiento escolar de este alumnado en el aula tradicional, tal cual funciona en la actualidad en Chile, un profesor para 40 a 45 alumnos, presenta un rendimiento tipo campana de Gauss, es decir, muy pocos logran aprender, muchos aprenden algo y unos pocos aprenden nada (Redondo y Cols, 2003; Dávila y Cols, 2005); 3) existe una alta relación entre la escolaridad de los padres y su capacidad de consumo cultural con el éxito o fracaso en la escuela del alumnado (Dávila y Cols; 2005); 4) asimismo este tipo de alumnado porta un capital cultural diferenciado del capital cultural de la escuela, por consiguiente, se dificulta la comprensión de los contenidos educativos (Bourdieu, 1985); 5) que los niños aprenden más fuera del aula que dentro de ella, por tanto, el aprendizaje se da mejor en relaciones de confianza, cercanía y de pares (Flecha, 1998); 6) el aumento de interacciones sociales de los sujetos permite aumentar su capital cultural, por tanto, cuanto más sujetos están involucrados en su aprendizaje, es mejor (Elboj y cols, 2003); 7) consecuentemente con esto, el ingreso de Colaboradores de Aprendizaje al aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Flecha y Piuvert; 2003); 8) y que los alumnos aprenden más, cuando trabajan los saberes instrumentales, tales como matemática y lenguaje asociados a valores como la solidaridad en el proceso de comprensión de estas materias, es decir, cuando hay alguien que ayuda desinteresadamente a otro (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2004); 9) resulta fundamental la creación de un clima estimulante basado en expectativas positivas (Cole y Scribner; 1977; Chomsky, 1977; Luria, 1987) de todos y todas para alcanzar los máximos rendimientos; 10) existe una contradicción en dedicar los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de los que van por atrás, esto sólo los relega más" (Levin y Soler, 1997), por el contrario, el uso de metodologías dirigidas a superdotados aplicadas a aquéllos de menor rendimiento permite una aceleración significativa de los aprendizajes de éstos (Flecha, 2004); 11) el modelo de aprendizaje dialógico da cuenta de un aprendizaje de calidad en contextos de alta vulnerabilidad social y resulta más eficiente que el modelo de aprendizaje significativo, puesto que permite nivelar hacia un rendimiento de máximo a la mayoría del alumnado de un mismo curso (Flecha, 1997; Aubert y cols; 2004). El enfoque curricular crítico comunicativo se fundamenta desde una teoría de la dialogicidad que permite dar respuesta a un currículo construido con y desde la comunidad y se condice con el modelo dialógico necesario para la superación de las desigualdades de aprendizajes en el aula que atiende sectores sociales vulnerables (Ferrada, 2001).

Desde esta comprensión, la apuesta por alcanzar calidad de aprendizajes en escuelas vulnerables requiere de un enfoque pedagógico que, al menos, considere la multiplicidad de variables implicadas en los fracasos en los logros de aprendizajes de este tipo de alumnado, al mismo tiempo, que requieren resituar tanto la formación del profesorado como la participación de la comunidad educativa y social en el trabajo pedagógico que se produce tanto dentro como fuera del aula, a fin de permitir un desarrollo educativo exitoso del alumnado que asiste a este tipo de escuela.

La literatura científica también nos advierte que la complejidad de este tipo de desempeño laboral requiere de intervenciones interinstitucionales que contemplen al menos tres vínculos claves para llevar adelante este tipo de empresa, a saber, escuela-universidad-comunidad (Hargreaves; 1999; Tejada; 1998; Imbernón; 1994). De las múltiples experiencias realizadas en distintas partes del mundo que intentan establecer estos vínculos, se pueden distinguir distintas formas de abordarlos, entre ellas, están las asesorías, las capacitaciones, las redes y las comunidades de aprendizaje (Day; 2005). Entre éstas, las que dan cuenta de mo-

delos más exitosos y acordes con este tipo de contexto, son las Comunidades de Aprendizaje, definidas como proyectos de transformación social y educativas dirigidas a lograr el éxito académicos de todos y todas (Flecha, 1997). Dentro de este marco de acción, el rol del profesorado y sus requerimientos laborales, el rol de la universidad y sus competencias investigativas, y el rol de la comunidad y sus aportes culturales han demostrado ser el eje central para alcanzar éxitos académicos de estudiantes de escuelas caracterizadas como vulnerables. Al mismo tiempo que la participación desde la génesis de los proyectos de todos estos agentes, evidencian un compromiso y protagonismo en la acción pedagógica que permite sostenerla en el tiempo, al transformar las prácticas cotidianas del quehacer educativo al interior de la escuela (Ferrada, 2005)

Por un lado, también es un dato científico que existen innovaciones educativas que funcionan y que tienen larga data histórica en varias zonas geográficas del mundo<sup>3</sup>. Lo particularmente interesante es que estas innovaciones educativas no responden sólo a diseños creativos, sino que dan cuenta de una larga experimentación en el tiempo y en distintos países, alcanzando todas ellas altos indicadores de éxito.

Por otro lado, existe la constatación científica que las respuestas educativas a los cambios sociales y de la sociedad del conocimiento pueden ser muy diversas, aunque demuestran ser efectivas cuando están de acuerdo con las tendencias sociales (Flecha, 2004). Asimismo, se ha demostrado que el fracaso escolar no es sólo responsabilidad del profesor y de la escuela, sino que de toda la comunidad (Gómez, 2004), donde las políticas del Estado también constituyen variables determinantes frente al éxito o fracaso escolar (Ferrada, 2005).

En consecuencia, para la elaboración de un modelo pedagógico que considere un concepto de desarrollo humano, una concepción dialógica de la educación y la pedagogía y se avale en evidencia científica, se requieren tres condiciones básicas: 1) las universidades y sus equipos de intelectuales deben asumir un rol protagónico en la contribución de la superación del fracaso escolar, desde donde construir conocimiento desde los propios centros y no desde los escritorios; 2) Iniciar un proceso de construcción de conocimiento de carácter intersubjetivo donde la espacios participativos de carácter comunitario donde sean las propias personas quienes reconozcan sus problemáticas y propongan alternativas de soluciones a las mismas; y 3) tomar decisiones políticas con avales científicos considerando los contextos latinoamericanos, además de los antecedentes europeos y estadounidenses, puesto que nuestra realidad social, cultural y económica -a pesar de los procesos de globalización económica y cultural- sigue manteniendo particularidades propias que tienen que ver con características socio-antropológicas que no se pueden desconocer, al momento de intentar introducir transformaciones.

### **ENLAZADOR DE MUNDOS: AGENTES SOCIALES MOVILIZADOS POR LA IGUALDAD EDUCATIVA Y POR LA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DEL CONOCIMIENTO.**

La sensibilización sobre el diagnóstico del sostenido deterioro de la educación pública chilena en instituciones educativas que se desenvuelven en contextos de vulnerabilidad social y económica -cuyos procesos educativos fortalecen el círculo de la exclusión de un gran número de niños y niñas-, y la profunda convicción de que es posible revertir dicha situa-

---

<sup>3</sup> Por citar los más destacados: Programa de Desarrollo Escolar dirigido por James Commer; Escuelas Aceleradas dirigido por Henry Levin; Programa de Éxito para todos y todas dirigido por Robert Slavin, todos ellos en EE.UU. funcionan desde **comienzo de la década del sesenta** a la fecha y son tremendamente exitosos. Las Comunidades de Aprendizaje dirigido por Ramón Flecha en España desde comienzo de los 90 a la fecha, con éxitos extraordinarios.

ción, que compartimos un grupo de agentes sociales y educativos, nos hizo organizarnos en un grupo humano unidos por el compromiso y la responsabilidad ética de colaborar en la búsqueda de alternativas válidas que apunten a generar igualdad educativa en escuelas públicas chilenas.

Enlazador de Mundos se ha organizado como un grupo de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa, que si bien, tiene su asiento en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, convoca agentes y agencias diversas, y con distintos niveles de formación académica, entre ellos, académicos, estudiantes de pregrado y postgrado de distintas universidades; profesores y estudiantes de distintas escuelas; madres, padres, apoderados y vecinos de la comunidad cercana a la escuela; profesionales y no profesionales interesados en participar en el proyecto. Es decir, Enlazador de Mundos, convoca a la vinculación entre agentes que tradicionalmente se desenvuelven en ambientes separados y diversos, estableciendo relaciones e interacciones entre mundos desarticulados (un académico y una madre dueña de casa; entre un profesional universitario y un obrero campesino, entre un estudiante de enseñanza básica y un estudiante de doctorado, etc.), pero que requieren con urgencia interactuar para modificar los procesos intersubjetivos entre ellos, los que permitirán transformar tanto las percepciones como las acciones y responsabilidades sociales de cada uno de los agentes que participan en el proyecto. Asumiendo con ello tanto una concepción dialógica de la educación y la pedagogía como avalando que hoy existe suficiente conocimiento científico para resolver los fracasos escolares de niños y niñas que provienen de sectores sociales, culturales y económicos desfavorecidos, y que no podemos quedarnos como espectadores pasivos frente a la profundización de estas desigualdades.

Partimos del hecho que para la transformación de la escuela pública actual no es suficiente la colaboración entre la comunidad educativa y la comunidad social en que está inmersa la escuela, sino que, además de éstas, se hace necesario que otros actores sociales e instituciones establezcan redes de cooperación y colaboración para dar una respuesta real a este tipo de alumnado, el aumento de las interacciones sociales diversas tiene un impacto fundamental en el capital cultural del estudiante, por ende en su rendimiento en cuanto al logro de aprendizajes.

Los antecedentes anteriores, fundamentan su nombre, que toma prestado de la cosmovisión maya, la cual sostiene la existencia de universos paralelos o distintos niveles de dimensiones, y que el ingreso a éstos es por medio de los sellos solares que actúan a modo de portales. Enlazador de Mundos, es uno de esos sellos solares, y significa el umbral entre las vidas, aquello que establece vínculos entre las distintas dimensiones. Nosotros hemos establecido una analogía entre la diversidad de agentes y agencias sociales que componen nuestro grupo, que de alguna forma representan esos universos paralelos, y que el objetivo compartido es lo que establece el vínculo entre todos y que constituye la fuerza o la energía que nos enlaza los unos a otros a fin de encontrarnos construyendo una sociedad mejor a partir del esfuerzo compartido por todos y en beneficio del desarrollo de todos.

Enlazador de Mundos asume el lema "Movidos por el deseo de transformar y transformarnos con los otros, transformar el mundo", lo cual se pretende materializar a través de tres características fundamentales que lo distinguen de otros grupos en funcionamiento. La primera es que todo el trabajo que se realiza es de carácter voluntario, es decir, sus miembros no perciben remuneración alguna. La segunda, es que asumen un modelo de gestión altamente participativo y dialógico resultado de la propia dinámica que se ha ido autoge-

nerando al interior del grupo, lo que ha dado como resultado un modelo de gestión organizado a través de coordinaciones, en función de las necesidades que emergen y de las competencias de sus miembros, donde priman siempre las razones del mejor argumento y no las razones del poder. Y la tercera, es que los proyectos que se inician en las escuelas son proyectos que se construyen con sus propios protagonistas y que la labor asumida por el equipo completo es de colaboración, esto es, no se trata de trasladar modelos armados en escritorios, sino que de poner a disposición de todos los conocimientos que porta cada uno de los miembros al servicio de la materialización de un proyecto que quiere desarrollar la comunidad educativa, donde todos asumen un protagonismo central, profesorado, alumnado, apoderados, vecinos, profesionales, etc. Tampoco se trata de cumplir con un rol de asesor al interior de la escuela, puesto que esto implicaría asumir un rol de experto (quienes saben lo que se debe hacer en la escuela: el grupo de la universidad) frente a un grupo de profesionales (quienes ejecutan lo que se debe hacer en la escuela: los profesores), ya que esto estaría repitiendo el modelo de fracaso que ha implementado la reforma educativa chilena y que la literatura ha demostrado que no resulta.

Desde este escenario, el grupo Enlazador de Mundos organiza su trabajo en torno a las áreas de, 1) Investigación, que comprende Proyectos de Investigación, Tesis de Postgrado, Tesis de Licenciatura; 2) Proyectos de Intervención, que comprende la elaboración de modelos pedagógicos dirigidos a la superación del fracaso escolar, construidos con los propios sujetos involucrados; 3) Extensión, Publicaciones, Proyectos de extensión, Conferencias y Ponencias de los productos del grupo en eventos científicos; 4) Formación, comprende todos los procesos de formación dirigidos a la comunidad que se compromete con la superación del fracaso escolar; 5) Participación en Terreno, comprende todas las actividades que el grupo realiza al interior de los proyectos en las escuelas.

En este artículo es de nuestro interés presentar el proyecto de intervención desarrollado a la fecha y que constituye un modelo pedagógico que hemos denominado Enlazando Mundos que hasta hoy se encuentra con amplia validación empírica, dado que cuenta con 4 años de puesta en práctica, contemplando una muestra que abarca desde el nivel preescolar hasta la enseñanza media, con resultados de éxitos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Entre los primeros se encuentra la rápida nivelación hacia arriba que se produce en la totalidad del alumnado en cuanto a logros de aprendizajes. Y entre los segundos, la mejora sustantiva en la ampliación del archivo cultural del alumnado, la mejora del ambiente escolar, el surgimiento de redes de colaboración, entre muchos otros (Ferrada y Flecha, 2008; Bastías, 2008; Saldaña, 2008; Del Pino, 2007; Ferrada y Brauchy, 2008).

### **EL PROYECTO PEDAGÓGICO ENLAZANDO MUNDOS.**

Enlazando Mundos se define como un proyecto pedagógico de transformación social y educativa dirigido a escuelas públicas ubicadas en contextos caracterizados como vulnerables social y económicamente, sobre la base de una concepción dialógica de la pedagogía, hecho que implica la participación protagónica y territorializada de toda la comunidad local en que está inserta la escuela y de otros agentes y agencias externas a ella, que participan colaborativa y voluntariamente en el proyecto y que persiguen con ello ofrecer una educación de alta calidad a todos los niños y niñas que asisten a estas instituciones educativas.

El proyecto *Enlazando Mundos* asume una pedagogía dialógica tanto en sus planos teóricos como prácticos (Ferrada y Flecha, 2008). Esto implica la participación en la elaboración del proyecto al interior de la escuela de -al menos-, tres tipos de agentes: el equipo de inves-

tigadores (Grupo *Enlazador de Mundos*), el cuerpo de profesores de aula (profesorado que decide libremente incorporarse al proyecto transformador) y los colaboradores de aprendizajes (grupo de voluntarios que se forman para ingresar al aula como soporte pedagógico del profesor y que son alumnos de cursos superiores, profesionales, estudiantes universitarios, madres, padres, vecinos, etc.).

Este conjunto de agentes internos y externos a la escuela asumen un compromiso de colaboración mutua y se proponen como meta central la construcción intersubjetiva de todas las decisiones pedagógicas a fin de dar cuenta de la doble dimensión de la sociedad actual, su funcionamiento como mundo de la vida y como sistema. Respecto del primero quiere contribuir a la ampliación transformadora del horizonte cultural de los sujetos (ampliación del archivo cultural), y del segundo, a la generación de igualdad de oportunidades de aprendizaje en todos los niños y niñas a fin de que puedan incorporarse plenamente al sistema (mejora sustantiva en resultados de aprendizajes), pero con herramientas suficientes para transformarlo cuando así lo acuerden los propios sujetos.

*Enlazando Mundos* asume el trabajo curricular, del aprendizaje, didáctico y evaluativo sobre la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento, hecho que implica la construcción colectiva mediante acuerdos dialógicos entre los distintos agentes involucrados en el quehacer pedagógico.

La **Construcción Intersubjetiva del Currículum** se realiza sobre los fundamentos del currículum crítico comunicativo (Ferrada, 2001) y se expresa en que todos los agentes participantes:

1. Alcanzan acuerdo sobre los saberes instrumentales (asignatura en la que se trabajará) definiendo las categorías teóricas y prácticas de estos saberes, teniendo especial cuidado que estas categorías cumplan con el requisito de dialogicidad. Por ejemplo, en el subsector de Lenguaje y Comunicación se trabaja con cinco categorías definidas por Brauchy (2008) que contemplan la dialogicidad: *Conversación y Oralidad*: es aquella experiencia en que el niño es capaz de reconocerse y posicionarse en el mundo a través de la palabra oral y su cuerpo, mediante 1) la práctica de diálogos igualitarios: intervención, aportes, argumentaciones; 2) la conversación afectiva que fomenta la iniciativa y el establecimiento de turnos en contextos naturales y familiares, a fin de reconocer las alternativas de proyectos discursivos: estilos y registros de habla. *Comunicación*: comprende la comprensión y reconocimiento de todas las experiencias comunicativas, en que se estimula la intuición de los niños y se relaciona con el conocimiento tácito o explícito que tienen de sí mismos, de sus familiares, cercanos y del mundo. *Lectura*: es una comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados, que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados. *Manejo de la lengua*: comprende el desarrollo y el manejo de la dimensión instrumental: necesidad formativa e informativa, respecto del manejo lingüístico de los niños: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. *Escritura*: se considera como un diálogo entre los conocimientos de la vida cotidiana constitutivos de su identidad cultural con los de formas más elaboradas para explicar los aspectos de la realidad. Lectura y escritura son entendidas como experiencias complementarias: soy partícipe y agente en tanto puedo leer y escribir comprensivamente, esto es, lector autónomo; escritor analítico y crítico.
2. Alcanzan acuerdo sobre los saberes sociales (contenidos valóricos) vinculados con los contenidos instrumentales y del contexto en que se trabajará definiendo las categorías teóricas y prácticas de estos saberes que se seleccionan para constituir el currículum de aula.

Estos saberes emanan del propio proyecto de centro, del contexto en que está ubicada la escuela, del contexto nacional, del contexto internacional, los contenidos emergentes desde el propio alumnado, los contenidos emergentes del conjunto de agentes participantes en el proyecto (alumnado, profesores de aula, investigadores, colaboradores de aprendizajes). Por ejemplo, las categorías con las cuales se trabaja actualmente son: *contexto local*: son aquellos saberes que recogen el archivo cultural familiar del alumnado (sistema de creencias, visiones de mundo, registros narrativos, sistemas valóricos, etc.) que permiten vincularlo con la validación de su cultura como expresión legítima y no errónea de la realidad; *Contexto nacional*: son aquellos saberes que recogen el archivo de producción nacional (diversidad de sistemas de creencias y, visiones de mundos, heterogeneidad de registros narrativos y sistemas valóricos, etc.) que permiten vincular al alumnado con un horizonte de comprensión más amplio en el que se reconocen otras culturas como expresiones legítimas; *Contexto mundial*: son aquellos saberes que recogen producciones de carácter internacional (ampliación de la diversidad y heterogeneidad de expresiones culturales y sociales) que permiten vincular al alumnado con una visión más interplanetaria e interdependiente necesaria para el desarrollo de un trabajo en redes sociales que sobrepasan las nacionalidades; *Generadores de igualdad*: son todos aquellos saberes que seleccionan temáticas dirigidas a la inclusión social, al respecto por la diferencia, a fortalecer prácticas de colaboración, tales como, género, clase social, etnia, edad, y todos aquellos saberes que construyan un sentido en que el aprendizaje no termina hasta que mi compañero o compañera no haya aprendido lo mismo que yo.

3. Alcanzan acuerdos sobre los objetivos de la asignatura que se trabaja vinculando los saberes instrumentales con los saberes sociales seleccionados, teniendo especial cuidado en que el saber instrumental encuentre correspondencia directa con el saber social y que nunca deben ir separados. Por ejemplo, si se trabaja la categoría conversación y oralidad ésta debe ir vinculada -al menos- con la categoría del contexto local del alumnado, dada la correspondencia entre el registro de habla familiar con la especialidad del lenguaje y la comunicación.
4. Alcanzan acuerdos y elaboran compartidamente todas las actividades de aula (planificación). El conjunto de agentes participantes planifican cada una de las actividades que se trabajan en el aula teniendo siempre presente, que si bien, cada actividad tiene dos categorías matrices en torno a la cual se trabaja (una instrumental y otra social), deben estar presente el conjunto de categorías previamente definidas sin producir una fragmentación entre ellas. Por ejemplo, si la categoría matriz en la dimensión instrumental es la conversación y oralidad, y en la dimensión social es el contexto local, en esa actividad también se pedirá al alumnado que, comunique, lea, escriba, revise la ortografía desde los saberes provenientes del archivo cultural familiar de procedencia, en relación con los otros contextos (nacional y global) y de generación de igualdad en un ambiente de colaboración mutua entre ellos y apoyados por un colaborador de aprendizaje.
5. Alcanzan acuerdos sobre el diseño y el desarrollo del currículum de aula. Esto implica que quienes diseñan el currículum lo ejecutan, no existe separación entre diseño y desarrollo. Si bien la coordinación y la gestión del trabajo de aula sigue siendo responsabilidad del profesor, los otros agentes que ingresan al aula en calidad de colaboradores de aprendizaje participan también directamente en el desarrollo de las actividades.
6. Alcanzan acuerdos sobre la elaboración de material de apoyo para el colaborador de aprendizaje a cargo de la actividad (guía del colaborador de aprendizaje) y sobre el material de

coordinación de apoyo al profesor para la gestión del aprendizaje en el aula con los colaboradores de aprendizaje y para la integración de las actividades que se desarrollan en el aula (guía del profesor)

7. Alcanzan acuerdos sobre la mantención de la flexibilidad permanente del currículum para la incorporación de otros saberes emergentes que surjan producto del propio desarrollo del trabajo de aula o fuera de ella. Sobre todo la incorporación de los saberes que propone el propio alumnado.

La **Construcción Intersubjetiva del Aprendizaje** se realiza mediante la aplicación de los ocho principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997/2000; Ferrada, 2008) al interior del trabajo de aula, donde todos los agentes participantes deben resguardar que se están cumpliendo:

1. *Dimensión instrumental*: incorporación de los contenidos de los planes de estudios correspondientes al nivel y edad del niño. El alumnado no sólo debe aprender a ser una buena persona, sino que además debe aprender todo lo que corresponda que aprenda a su nivel y edad.
2. *Inteligencia cultural*: fortalecimiento de la capacidad de los sujetos para poder relacionarse, comunicarse e interactuar con otros. Todos los sujetos somos portadores de inteligencia cultural, en consecuencia todos somos inteligentes. Desde este concepto de inteligencia no se jerarquiza ni rotula al alumnado por rendimiento académico inicial, sino que se potencia para que todos logren los aprendizajes esperados, sin trabas previas que lo limiten.
3. *Construcción de sentido*: Frente a los escasos proyectos de vida que tiene el alumnado que vive en contextos de vulnerabilidad, el aumento de referentes sociales distintos al aula (ingreso de colaboradores de aprendizaje), le permite ampliar la posibilidad de elección de proyectos de vida de los que posee en su barrio. Se adquiere sentido en la medida que se observan alternativas posibles de elección.
4. *Solidaridad*: la voluntariedad y gratuidad de los colaboradores de aprendizajes que ingresan al aula ofrece un modelo de solidaridad sobre la práctica diaria al alumnado que carece de discurso teórico y que por lo mismo adquiere mayor validez para éstos. Por su parte, el propio trabajo de aula opera sobre la base de ofrecer la misma oportunidad al otro para aprender, tal cual yo la tengo, es decir, la solidaridad como la entrega de herramientas para aprender, no como la entrega de las respuestas a quien no puede resolverlas en un momento dado. Este apoyo que se realiza a quien está teniendo la dificultad en el aprendizaje es responsabilidad del grupo completo, no sólo del profesor, ni del colaborador de aprendizaje, ni de sus compañeros, sino de todos: *mi aprendizaje termina cuando todos mis compañeros también han aprendido lo mismo que yo. El aprendizaje tiene una responsabilidad sobre todo del colectivo, no sólo individual.*
5. *Diálogo igualitario*: aseguramiento de establecimiento de relaciones comunicativas horizontales mediante la participación igualitaria de todos los miembros del grupo sobre la base del mejor argumento, no mediante el uso del poder. El mejor argumento siempre debe ser susceptible de ser enjuiciado por un nuevo argumento, es decir, opera sobre la base de pretensiones de validez. Desde esta comprensión, el mejor argumento puede provenir indistintamente de un alumno, de un colaborador o del profesor.
6. *Igualdad de diferencias*: el respeto a la diferencia no puede entenderse como una justificación para no buscar la igualdad en el logro de aprendizaje, si así fuere se fortalece la

desigualdad y la discriminación. Se debe respetar la diferencia y asumir el compromiso que tiene cada uno en el logro del aprendizaje del otro, a fin de alcanzar igualdad en la oportunidad para aprender.

7. *Transformación*: el aula tradicional es un aula privada entre un profesor y su alumnado y es monodirigida por éste, la construcción del conocimiento la realiza básicamente el profesor, es un aula subjetiva/objetiva. Es necesario transformarla a un aula pública, codirigida por todos los agentes que participan en el proceso pedagógico, la construcción del conocimiento es resultado de las interacciones que este conjunto de sujetos tiene, es intersubjetiva.
8. *Emocionalidad/corporeidad*: somos sujetos biológicamente empáticos por lo mismo requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica. Es necesario ser tocado en la emoción por el otro que está a mi lado para vincularse a plenitud en el aprendizaje intersubjetivo.

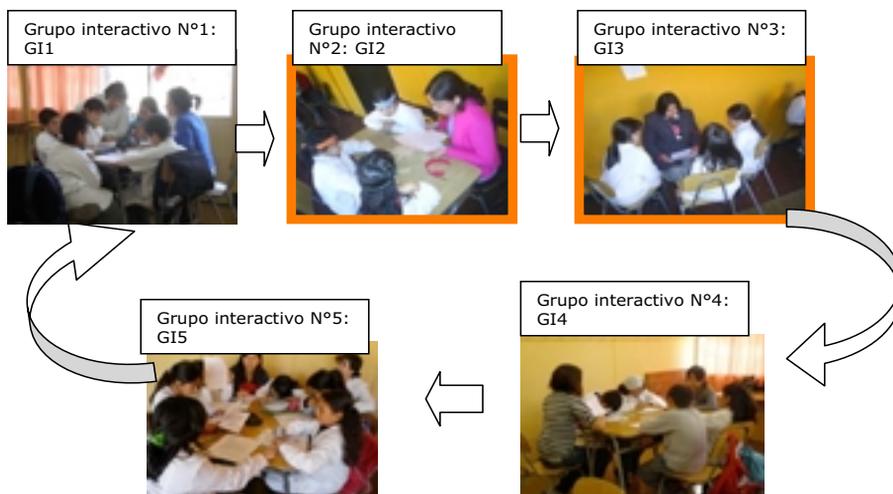
La **Construcción Intersubjetiva de la Didáctica** se expresa en la alta interactividad del aula entre todos los agentes participantes (Aubert y otros, 2004; Elboj y otros, 2002; Ferrada y Flecha, 2008):

1. Se asume un modelo didáctico de carácter eminentemente interactivo, que basa su accionar en las múltiples interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula, a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender, aspecto que se logra a través de los Colaboradores de Aprendizaje que realizan un trabajo voluntario de colaboración en el aprendizaje bajo la orientación del profesor responsable, siendo previamente formados en la asignatura que van a participar y en el modelo dialógico de la pedagogía. Los colaboradores de aprendizaje son adultos provenientes de la comunidad cercana a la escuela, de la sociedad en general, o niños de los propios cursos, como también de cursos superiores de la propia escuela que manifiestan interés por colaborar con sus compañeros. Ellos constituyen un grupo muy heterogéneo a nivel cultural, lingüístico, religioso, educativo, de género, etc., y constituyen un potente resorte pedagógico al interior del proceso transformador y mediatizan la multiplicidad de interacciones que se establecen en las relaciones pedagógicas dialogantes entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, y entre el alumnado y los otros agentes sociales externos a la comunidad, a la vez que movilizan los aprendizajes instrumentales y sociales en el alumnado.
2. La organización de aula asume la metodología de **Grupos Interactivos** donde se distribuye el alumnado en pequeños grupos (4 a 5), el número depende del tamaño del grupo-clase y de voluntarios en el aula, a cargo de un colaborador de aprendizaje. Los chicos y chicas rotan al siguiente grupo una vez finalizada cada actividad (que dura entre 15 a 20 minutos), configurando un aula en permanente dinamismo. Esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada alumno, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad distinta para aprender lo mismo, lo que permite proyectar que alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con el alumno.
3. *Rol del profesorado*. Radicalmente diferente al tradicionalmente asumido. Así, de ser un agente solitario y único moderador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en

práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes. De ser el único programador de las temáticas educativas, de las actividades y de las formas de evaluación, pasa a ser coordinador y negociador de las demandas pedagógicas de sus alumnos, de los apoderados y de la comunidad en general, para ser incorporadas al trabajo de aula y fuera de ella. De ser un informador y transmisor de la cultura del currículum obligatorio nacional, pasa a ser un constructor y resignificador del currículum.

4. *Rol del alumnado*, en este modelo didáctico cambia radicalmente respecto de su rol tradicional. Así, de ser un agente pasivo receptor de conocimiento y de normativas establecidas, pasa a ser protagonista de la creación dialógica de conocimiento y negociador de nuevos acuerdos normativos más acordes con el requerimiento del nuevo contexto dialogador que promueve el aula y la escuela en general. De tener un comportamiento de masa, pasa a tener un comportamiento de comunidad en que la colaboración constituye la esencia de las relaciones humanas. De estar circunscrito a las interacciones que le ofrecían el aula tradicional y la escuela, pasa a tener interacciones reales con sinnúmero de agentes sociales que ingresan al aula (los colaboradores de aprendizajes). De estar categorizado por rangos de rendimiento académico y rotulado por diagnósticos clínicos, pasa a ser considerado en condiciones de igualdad con respeto de su propia diferencia. De ser considerado como un alumnado de bajas expectativas, a ser depositario de altas expectativas académicas y sociales.

## UN AULA ORGANIZADA CON GRUPOS INTERACTIVOS.



*Un ejemplo con cinco grupos interactivos en el área de Lenguaje y Comunicación.*

GI1: Colaborador de aprendizaje: estudiante universitario; Categoría instrumental: manejo de la lengua; Categoría social: contexto global.

GI2: Colaboradora de aprendizaje: profesional; Categoría instrumental: lectura; Categoría social: contexto nacional.

GI3: Colaboradora de aprendizaje: apoderada; Categoría instrumental: conversación y oralidad; Categoría social: contexto local.

GI4: Colaboradora de aprendizaje: alumna de curso superior; Categoría instrumental: escritura; Categoría social: generación de igualdad.

GI5: Colaboradora de aprendizaje: académica; Categoría instrumental: comunicación; Categoría social: generación de igualdad.

En síntesis, el modelo didáctico dialógico interactivo permite dar cuenta de 1) la vinculación entre el aprendizaje instrumental y el social al interior de cada actividad programada; 2) la diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada, 3) dar cuenta de los períodos breves de atención del alumnado cuidando la duración de las actividades programadas; 4) considerar la heterogeneidad de los estudiantes, en cuanto a cultura, a género, a etnias, a edades, a rendimiento, a afinidades; 5) asegurar la atención personalizada, mediante la formación de grupos pequeños con un colaborador de aprendizaje cada uno; 6) dar cuenta de un grupo diversificado de agentes sociales que trabajan voluntariamente como colaboradores de aprendizaje y que diversificaran las interacciones del estudiantado, a la vez que, constituirán otros referentes pedagógicos distintos al profesor; 7) dar cuenta de un rol profesional que asume el profesor a través de la coordinación del trabajo pedagógico entre todos los colaboradores y todos sus estudiantes; 8) dar cuenta de un rol de estudiante protagónico, constructivo y colaborativo en su aprendizaje y en el de sus pares en forma permanente; 9) la generación permanente de altas expectativas en todo el alumnado de parte del profesorado, los colaboradores de aprendizaje y los familiares. Asimismo, esta metodología de trabajo de grupos interactivos, garantiza la no segregación del alumnado, dada por la alta heterogeneidad con que se conforman los grupos y por su rotación permanente de un grupo a otro, y por la no separación del alumnado en función de atributos personales, tales como, mayor o menor rendimiento académico, género, cultura, desarrollo cognitivo (Ferrada y Flecha, 2008: 56-57).

La **Construcción Intersubjetiva de la Evaluación** se expresa en que todos los agentes participantes:

1. Alcanzan acuerdos sobre los criterios de evaluación y en la elaboración colectiva de los instrumentos de evaluación formal del avance curricular del alumnado. Se trabaja a la fecha con tres criterios básicos: *verdad*, es decir, que lo que se evalúa se corresponde con los conocimientos validados por la propia especialidad de la asignatura y por los saberes que comprenden el componente social del currículum; *veracidad*, es decir, que lo que se evalúa se corresponde con lo que se ha acordado enseñar por el conjunto de agentes diseñadores y desarrolladores del currículum tanto en lo instrumental como en lo social; *autenticidad*, es decir, que lo que se evalúa coincide con lo que el propio estudiante siente como válido de aprender porque ha participado en esa decisión. Posteriormente, la elaboración de los instrumentos contempla unos de orientación objetiva, otros de orientación cualitativa y otros de carácter intersubjetivos.
2. Alcanzan acuerdos sobre la base de los criterios definidos al realizar una revisión colectiva de los instrumentos evaluativos de carácter formal y de proceso del alumnado.
3. Alcanzan acuerdos y establecen indicadores de evaluación formativa de carácter permanente al interior de cada grupo interactivo a cargo del colaborador de aprendizaje que reporta diariamente al equipo de investigadores y profesores de aula.
4. Alcanzan acuerdos sobre la definición de indicadores de evaluación de carácter formativa y entre pares al interior de cada grupo interactivo por actividad realizada a cargo del propio alumnado.
5. Alcanzan acuerdos sobre la socialización de los resultados evaluativos como parte del pro-

ceso de aprendizaje.

6. Alcanzan acuerdos sobre la reorientación del currículum de aula (modificación de actividades, dinámica al interior del grupo interactivo, etc.) en función de la evaluación formal y formativa durante todo el proceso.

## CONCLUSIONES

1. La constitución del grupo *Enlazador de Mundos* y su puesta en marcha del proyecto *Enlazando Mundos* reposiciona el rol de la educación terciaria en la formación inicial, su forma de construir conocimiento, su vinculación solidaria con la sociedad, su responsabilidad en tanto configuradora de sentido social y su dimensión de articulador de redes de agentes y agencias sociales.
2. El proyecto *Enlazando Mundos* se sustenta en un concepto de desarrollo humano y de la pedagogía dialógica en que el eje central es que se levanta desde sus propios sujetos que piensan y desarrollan día a día en las escuelas que han participado. Así, da cuenta de la necesidad de territorialización y de participación protagónica de los involucrados, tal cual lo demanda el contexto latinoamericano.
3. El proyecto *Enlazando Mundos* ofrece resultados de éxitos avalados desde su puesta en práctica, tanto desde la dimensión cuantitativa como cualitativa, por lo mismo se constituye en una alternativa válida para la superación del fracaso escolar en escuelas con vulnerabilidad social y económica.
4. El proyecto pedagógico concreta desde la práctica cotidiana la construcción intersubjetiva requerida en los ámbitos curriculares, de aprendizaje, didácticos y evaluativos para materializar un proceso de transformación ineludible si queremos efectivamente contribuir a la generación de la igualdad de aprendizajes de todos nuestros niños y niñas que asisten a las escuelas públicas chilenas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andaur, A., Screiber, B., González, M., y Venegas, C.** (2008) El desarrollo profesional docente en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos": una redefinición del rol profesional del profesorado en dos escuelas públicas de la comuna de Concepción. Tesis para optar al grado de licenciado en educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.
- Aubert, A.; Soler, M.** (2007) Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* Vol. (3), Chapter 62, pp. 521-529
- Bastías, E.** (2008) La gestión educativa construida al interior del proyecto educativo Enlazando Mundos. Modelo de gestión y concepto de participación. Tesis para optar al grado de magister en ciencias de la educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.
- Beck, U.** (1998) La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós.
- Boissier, S.** (2006) América Latina en un medio siglo (1950/2000): el desarrollo ¿dónde estuvo? *Revista Investigaciones Regionales* (9).
- Brauchy, J. G.** (2008) Las competencias profesionales para el Subsector de Lenguaje y Comunicación. Documento no publicado.
- Castells, M.** (1997) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: la sociedad red; Vol. II: El poder de la identidad; Vol. III: Fin del milenio. Madrid, Alianza Editorial.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R.** (2002) Comunidades de aprendizaje. Trans-

formar la educación. Barcelona: Graó.

**Dávila, O. Ghiardo y Medrano** (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.

**Day, C.** (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (traducción de Pablo Manzano Bernández). Madrid: Nancea.

**Ferrada, D.** (2008) El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. *Revista EDUCERE*, en prensa.

**Ferrada, D.** (2005) La perspectiva tecnológica versus la perspectiva sociopolítica de la innovación en la reforma educativa chilena. *Revista THEORIA* (14) 2, 25-33.

**Ferrada, D.** (2001) Currículum crítico comunicativo. Barcelona, El Roure.

**Ferrada, D. y Villena, A.** (2005) La construcción de significados pedagógicos en los Grupos Profesionales de Trabajo. *Revista Estudios Pedagógicos* (31) 2, 7-25.

**Ferrada, D. y Flecha, R.** (2008) Ferrada, D. y Flecha (2008) El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos* (34), 1, 41-61.

**Flecha, R.** (2000) *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.

**Flecha, R.** (1997) *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

**Flecha, R. Y Puigvert, L.** (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista REXE*, (1) 1, pp. 11-20

**Flecha, R., Paidrés, M. y Puigdel·l·ivol. I.** (2003). Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación y Gestión Educativa*, 5, 4-8.

**Freire, P.** (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

**Giddens, A.** (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.

**Giddens, A.** (1995) *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona, Península.

**Gómez, J.** (2005). *Participación comunitaria como eje de la nueva ciudadanía: ejemplos de centros como comunidades de aprendizaje*. Conferencia Jornadas Atlántida Valores de Ciudadanía Interculturalidad y Convivencia Democrática, enero, La Laguna.

**Habermas, J.** (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.

**Imbernón, F.** (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

**Pinto, R.** (2007) Educación y Desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. *Revista REXE* (6), 11, 49-68.

**Racionero, S.; Valls, R.** (2007) Dialogic Learning: A communicative approach to teaching and learning. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* Vol. (3), Chapter 65, pp. 548-557

**Redondo, J., Decouviedes, C., y Rojas, K.** (2004). Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

**Saldaña, D.** (2008) El rol de los colaboradores de aprendizaje al interior del proyecto Enlazando Mundos. Tesis para optar al grado de magister en ciencias de la educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.

**Tejada, J.** (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

# DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR. APORTES PARA TRABAJAR EN EL AULA Y LA ESCUELA.

Norberto Boggino<sup>1</sup>  
Santa Cruz N° 1668, Granadero Baigorria  
(CP 2152), Argentina.  
nboggino@arnet.com.ar

*Hay que comprender que  
el discurso de la diversidad,  
es el discurso de la legitimidad del otro<sup>2</sup>*

## RESUMEN

En el presente ensayo se plantean cuestiones inherentes a dos de los pilares de un nuevo paradigma educativo: la diversidad y la convivencia en el ámbito escolar. La diversidad planteada desde el pensamiento de la complejidad desde diversas perspectivas y con relación a la globalización de la cultura y a las pautas de la cultura moderna y postmoderna; a la vez que se realizan planteos específicos para pensar y trabajar en el ámbito educacional *en y para* la diversidad. La convivencia se analiza en íntima relación con la problemática de la diversidad; se analiza con relación al contexto social, al aprendizaje, el conflicto socio-cognitivo y la imprescindible ayuda pedagógica del docente.

**Palabras claves:** Diversidad, diferencia, ayuda pedagógica, conflicto socio-cognitivo, aprendizaje / convivencia.

## ABSTRACT

This article raises critical questions about the two basic pillars of the new education framework: cultural diversity and school wellbeing. It explores questions of globalization, postmodernity, cultural diversity in the classroom, diversity and learning as well as diversity and teaching to make explicit the connection between school learning, social capital and teachers help.

**Key words:** Education framework, cultural diversity, diversity and learning, diversity and teaching, school wellbeing.

## 1. PRELIMINAR.

Tal como afirma López Melero (2002: 15), la cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia. Y, en este sentido, una de las grandes paradojas es *cómo abordar la diversidad en el marco de una sociedad con rasgos fuertemente competitivos, discriminador, sectarios, in-*

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba), Psicólogo y Profesor de Psicología (Universidad Nacional de Rosario). Investigador del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario), Argentina.

<sup>2</sup> M. López Melero, 2002: 14.

*solidario, machista, consumista y oportunista.*

Y, justamente, en los conceptos centrales de la cultura de la diversidad se encuentran los principios, los valores y posicionamientos posibles para construir convivencia.

La convivencia no se logra con imposiciones ni con acciones coactivas, ni con reglamentos ni con la aplicación rígida de la norma. La convivencia se logra respetando al otro, aceptando el punto de vista del otro, aceptando sus principios, sus costumbres, su lengua, su ideología, sus marcas sociales, etc. La convivencia se construye aceptando la diversidad subjetiva, social y cultural que nos relaciona y nos enriquece. La convivencia se logra con el otro, en procesos de interacción que posibilitan construir lazos sociales que unen y relacionan y, por tanto, es intersubjetiva. Convivir no es tolerar la diferencia, es aceptar al otro.

Consecuentemente, no basta con tomar un eslogan (de moda) y enarbolar banderas ni sostener, simplemente, un discurso categórico.

## **2. DIVERSIDAD.**

### **2.1. Diversidad, globalización de la cultura, modernidad y postmodernidad.**

Vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización procura borrar cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios masivos de comunicación y de las nuevas formas de comunicarse (Internet, telefonía celular, Chat) es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-realidad de la gran aldea y de un presente continuo<sup>3</sup>.

En el comienzo del siglo XXI se plantean nuevos escenarios, con nuevas pautas y nuevos rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, por todos los medios de educación se pretende de uniformar criterios y valores. Se trata de nuevos escenarios que resaltan "nuevos" valores y nuevas pautas sociales y culturales, pero ligadas al propósito de siempre, al de toda sociedad que intenta conservarse. Nuevas escenas ligadas por el claro propósito de homogeneizar y borrar las diferencias.

Este "quiebre" que permite el paso de un siglo al siguiente, está operando como una verdadera bisagra que une y separa viejos y nuevos parámetros de dos modelos socio-culturales que conviven y que expresan, en un sentido pleno, *la crisis propia de dos modelos "encontrados" de sociedad: el de la sociedad moderna y el de la sociedad postmoderna.*

Una *sociedad moderna* que expresa, en general, los modos de sentir, pensar y hacer de (muchos) docentes y una *sociedad postmoderna* que ha generado, en general en las últimas dos décadas, fuertes rasgos en la constitución subjetiva de los alumnos y de las nuevas generaciones de docentes.

Por su parte, la escuela en todo Latinoamérica es un producto de la modernidad. Fue pensada y planteada como un lugar para la capacitación y formación de los ciudadanos en el marco de la libertad y la justicia, la solidaridad y la tolerancia, la belleza y la bondad; en el marco de ideas "fuertes" de la modernidad que sostenían la creencia del compromiso diario y los cambios permanentes, aún cuando no se haya logrado implementar en un sentido pleno. Tal

---

<sup>3</sup> Cfr. Rendo y Vega, 1999: 23.

como señala Habermas (1993), "la modernidad es un proyecto inacabado".

En este pasaje de un siglo a otro, se manifiesta una situación paradójica y controvertida: *la permanencia de ideales de la modernidad y la irrupción de nuevos ideales y pautas sociales y culturales propios de la postmodernidad.*

En este sentido, el clima de la cultura postmoderna<sup>4</sup> se caracteriza por: escepticismo: expresado en el descreimiento en la razón y la valoración de las sensaciones e intuiciones; *neofilismo*: que expresa la devoción por lo nuevo (por el simple hecho de ser nuevo); *consumismo*: que expresa nuevos modos de ser (a través del tener); *individualismo*: que conlleva la superficialización de los sentimientos y de los vínculos; *oportunismo u ocasionalismo*: que sobredimensiona el presente (el aquí y ahora) en detrimento del futuro y del pasado; y *ahistoricismo*: que desecha la comprensión de la historia y, en consecuencia, la proyección del futuro a partir de ella.

Así, nos encontramos en un nuevo siglo que adviene en el marco de un modelo global de sociedad (neoliberal) y con nuevas pautas y rasgos culturales (postmodernos) que han agudizado, de hecho, los parámetros de la sociedad fundada en el modelo de Estado de bienestar y en la cultura de la modernidad, y que delimitan nuevos escenarios marcados por la intolerancia, la insolidaridad y el "sálvese quien pueda". Tal como lo expresa Lasch: "esta era postmoderna ha anulado la solidaridad, ha matado la política y ha creado un mundo donde cada uno vive para sí mismo, dueño de un gran vacío y supuestamente feliz.

*Pero la cuestión de fondo es no quedar atrapado en este aparente dilema y transformarlo en problema, y procurar alternativas para reconocer y aceptar la diversidad en el amplio espacio delimitado: por la beligerancia y la neutralidad; por Estados y gobiernos que pregonan la cultura de la diversidad y sostienen, de hecho, todo lo contrario; por los rasgos de una (vieja) escuela "abierta a la diversidad" pero sostenida sobre la ilusión de homogeneizar la población escolar, y los de una nueva escuela en y para la diversidad.*

*El respeto por lo diverso y lo diferente, constituye el punto de partida de la práctica educativa; y, particularmente, constituye el punto de partida para construir convivencia en el ámbito escolar.*

Se trata de un nuevo y controvertido escenario donde debe actuar el docente y en el que tendrá que procurar encontrar respuestas a preguntas relevantes. Preguntas tales como: *¿Qué hacer en la escuela y qué hacer con la escuela en el marco de estas pautas sociales y culturales? ¿Qué hacer con la escuela que escolariza y pedagogiza al sujeto social y político que ingresa a ella? ¿Qué hacer con las diferencias individuales y con los mandatos institucionales? ¿Qué hacer para reconocer las diferencias y aceptarlas? ¿Qué hacer para que el docente pueda respetar sus propios valores y propósitos y no traicionarse en la cotidianidad de la práctica que puede atraparlo y paralizarlo? ¿Qué hacer para romper con la aparente neutralidad de la escuela y la imparcialidad del docente, sin caer en la coacción y en la transmisión sin más de normas y valores? ¿Qué hacer para que los alumnos construyan sus propias normas sociales y valores?*

## **2.2. Pensar y trabajar en y para la diversidad.**

Para pensar y trabajar *en y para la diversidad* en la escuela y en el aula, es necesario comprender qué se entiende por diversidad y comprender qué posición ocupa el docente respecto a esta problemática.

Desde el punto de vista de la sociedad y de sus ciudadanos, pensamos que es pertinen-

<sup>4</sup> Esta caracterización se encuentra en Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización de Miguel López Melero en "Equidad y calidad para atender a la diversidad", Fundación Claudina Thévenet, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2002.

te plantear la problemática en términos de *cultura de diversidad*, en tanto constituye un plano eminentemente ideológico, ya que se trata de un sistema de creencias, normas y valores que abre caminos para la acción, pero caminos que pueden llevar a diferentes "lugares" y caminos que pueden generar distintos "escenarios".

En este sentido, es necesario considerar dicha problemática desde el punto de vista de la escuela y el aula; y así considerar (algunos de) los parámetros fundacionales de la escuela como institución educativa, y delimitar el espacio de trabajo entre la diversidad y la homogeneidad, por una parte; y, por otra parte, visibilizar la mirada unilateral que se tiene de la diversidad, donde el "diverso" es siempre el otro y, además, tiene algún "handicap".

En diversos países Latinoamericanos, la escuela desde su origen se integró a Sistemas Educativos como una *escuela abierta a la diversidad pero con el claro y explícito propósito de homogeneizar*. La necesidad de constituir una nación con identidad propia se enfrentaba con habitantes de las más diversas regiones, países y etnias y, consecuentemente, había que reducir las diversidades socioculturales y formar al ciudadano. Y, en este marco, a la escuela como institución se le asignó un rol fundamental: *homogeneizar para integrar la nación*.

Posteriormente, si bien hubo planteos que procuraron diferenciarse de estos fines fundacionales, la pregunta es si aún hoy, en el siglo XXI, la escuela no continúa sosteniéndose sobre los mismos parámetros. Se trata de un dilema aparente, que tiene que problematizarse a partir de sostener la práctica educativa sobre la ética y el respeto mutuo.

En la escuela y, en general, en la bibliografía sobre el tema, sólo se visualiza la diversidad, e incluso, la diferencia, desde un solo punto de vista, desde una sola "vereda", la del docente. La otra vereda también existe pero es siempre "la vereda de enfrente". En la otra vereda, en la vereda de enfrente siempre está el otro, el diferente, el que desde una determinada lectura tiene "algo en menos".

"El diverso" no es el otro. La diversidad invita a considerar todo tipo de diferencias para no discriminar. Invita a visibilizar la diferencia como una relación y no pensarla desde una valoración negativa. Las diferencias nos hace sólo diferentes, ni mejor o peor.

En este marco cabe señalar que lo diverso no puede reducirse ni a la pluralidad cultural y étnica, ni a los Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que es un concepto infinitamente más rico y generoso.

No es posible seguir pensando en términos de NEE, ya que todos tenemos necesidades especiales. Se trata de un concepto que se ubica como un nuevo eufemismo. Una nueva designación de los sujetos que supone sostener las mismas prácticas discriminatorias que históricamente han estigmatizado a los alumnos. Y adquiere mayor relevancia cuando en dichas prácticas se con-funde: diversidad y déficit.

*La equivalencia entre diferencia y déficit  
no posibilita comprender qué es la diversidad.  
El trabajo pedagógico sostenido sobre la noción de NEE,  
necesariamente discrimina.  
La diversidad pensada desde el punto de vista propio,  
nos borra de la escena y nos ubica en veredas enfrentadas.  
No es éste el posicionamiento del docente  
si pretende trabajar en y para la diversidad*

*y construir convivencia en el ámbito escolar.  
La diversidad nos comprende a todos.*

Por ello la necesidad de trabajar en la escuela y el aula en (el marco de) la diversidad. Pero, por su parte, trabajar para la diversidad, no conlleva el propósito de borrar las diferencias y homogeneizar, no conlleva generar acciones para que todos los alumnos aprendan lo mismo o tengan los mismos principios, las mismas creencias, etc. Trabajar *para* la diversidad supone evaluar las diferencias desde la positividad.

Las diferencias existen pero son siempre relativas y no tienen que ser marcadas con el estigma negativo del déficit. *La positividad de las diferencias que se presentan en la escuela según la heterogeneidad de los sujetos y de los contextos, tiene que ser recuperada por la propia escuela, si pretende ser respetuosa de la diversidad y ser una escuela democrática.*

### **3. CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.**

#### **3.1. Introducción.**

En el devenir histórico de las sociedades van mutando las normas y los valores dominantes y algo similar ocurre en la escuela. La legitimidad social de determinada normativa refiere a la articulación de lo diverso de cada sociedad, en la cual coexisten distintos sistemas de valores y normas sociales que expresan la naturaleza contradictoria de la propia sociedad.

*La convivencia escolar* supone reconocer y aceptar la normativa con la que cada alumno llega, y generar los espacios necesarios para que éste logre una inserción activa y constructiva. La normativa institucional será valorada de diferentes formas por los alumnos y por los docentes, y cada uno lo expresará a través de determinadas actitudes y juicios valorativos que le son propios, lo cual genera una situación realmente controvertida. Se trata de una controversia que abre algunos interrogantes: *¿Es justo y constructivo que los docentes y la escuela transmitan sus propias normas y valores? Y, paradójicamente, ¿es posible que la escuela sea neutra o el docente imparcial?*

Las nuevas pautas sociales y culturales de fines y principio de milenio, han generado cambios sustanciales que obligan a replantear la relación entre aprendizaje y socialización, entre pedagogía y conflicto, entre déficit y diferencia, como algunos de los puntos nodales para pensar la convivencia escolar. Es en torno al *conflicto* que los procesos pedagógicos posibilitan construir actitudes reflexivas y críticas, y facilitan las transformaciones en la escuela.

Durante décadas los docentes se plantearon romper el muro simbólico que separaba la escuela de la sociedad, desplazar el eje que estaba centrado en la enseñanza de aprendizajes específicos, conceptuales, y abrir la escuela a los diversos mundos posibles.

Paradójicamente se trataba de una escuela con procesos de socialización potentes, pero una escuela que, de alguna manera, cerraba sus puertas y dejaba la "basura" afuera. Actualmente, la realidad desechada por años la ha invadido y la ha puesto en jaque. Pero el agravante de esta situación es la carencia de estrategias para resolverlo. Las viejas modalidades de resolución de conflictos no han dado resultados satisfactorios.

La educación en valores constituye una parte sustancial del Proyecto Educativo y, en

este marco, *aprender* y *convivir* no podrán disociarse. Son dos caras de la misma moneda. Son parte de un mismo proceso interactivo. Nada de lo que sucede en cada ámbito de la escuela puede escapar al interés de los docentes y de los directivos. La enseñanza y el aprendizaje se realiza en un marco de convivencia, ya que siempre supone normas que lo delimita y valores que se ponen en juego.

Ahora bien, todo esto abre una serie de preguntas: *¿Cómo lograr un ambiente armónico de trabajo sin generar obediencia sino autonomía? ¿Cómo lograr que los alumnos se integren a la clase activa y protagónicamente? ¿Cómo desarrollar una clase sin recurrir a premios y castigos? ¿Cómo trabajar en y para la diversidad, considerar las marcas socio-culturales y las diferencias individuales? ¿Cómo lograr que se aprenda y se conviva cooperativamente y solidariamente en un marco que posibilite que cada grupo construya sus propias normas de convivencia en el marco de las finalidades educativas?*

### **Convivencia, aprendizaje y conflicto.**

Al colocar el convivir y el aprender en el mismo nivel, podemos pensarlos como dos procesos que tienen una honda significación y que se dan siempre de manera simultánea y deberíamos, por tanto, atenderlos a ambos con el mismo interés, adjudicándoles la misma importancia. *En la escuela se convive en la misma medida en que se aprende.*

Se trata de un enfoque que cuestiona, limita e invita a replantear el espacio de socialización de la escuela y de la misma escolaridad, como un espacio determinante de la formación de los alumnos. Y, en este marco, los intentos de resolución se delimitan entre tres grandes alternativas: *negar y castigar el conflicto; eludir e invisibilizar el conflicto con el fin de controlar las disfunciones; o transparentar el conflicto y asumirlo como un componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica*<sup>5</sup>.

Si bien las relaciones entre pedagogía y conflicto pueden pensarse desde distintos paradigmas, nos encontramos con algunos referentes claves que, según las posiciones que tomemos con respecto a ellos, nos llevarán a adoptar diferentes modos de abordaje y resolución. Nos referimos, por una parte, al "mundo de la vida" donde se configuran los sujetos como constructores de normas y valores y al "discurso instituido" en tanto reglas y normas que llevan a institucionalizar los procesos vitales; y, por otra parte, a la "visualización" que busca evidencias en las tensiones, los conflictos y las formas de superarlos y la "invisibilización" como la fuerza que tiende a ocultar procesos, haceres, querer y pensamientos<sup>6</sup>.

Quizás *una alternativa sea reconocer el conflicto al interior mismo de la escuela*, con el propósito de instrumentar procesos de aprendizaje donde se examinen las causas estructurales y sociales de los problemas y conflictos en los diferentes espacios de la cotidianidad: comunidad, grupos juveniles, escuela, familia.

Se trata de realizar un análisis contextualizado, donde cada espacio de formación y socialización sea sólo un espacio interdependiente entre otros. Donde la escuela no pueda separarse o aislarse de la familia ni de la sociedad. Esto es, *analizar los fenómenos de la escuela en el marco de la fragmentación del tejido social y de las redes de cooperación, la división del trabajo y la carencia de solidaridad, los procesos de penetración cultural y de ena-*

<sup>5</sup> Cfr. Ghiso, 1998.

<sup>6</sup> Cfr. Ghiso, 1998.

*jenación como mecanismos generadores de violencia.* Por otra parte, el proceso educativo está garantizado, entre otras cosas por supuestos acuerdos previos acerca de lo que "se debe hacer" y lo que "no se debe hacer", lo que se puede y lo que no se puede hacer, las maneras como se toman las decisiones, las modalidades de resolución de conflicto que se adoptan, las relaciones jerárquicas que se establecen entre los miembros de la institución escolar, y los deberes y derechos de cada uno de ellos.

En síntesis, comprender que los alumnos construyen esta invisible red de relaciones y comprender que el lugar en que se posicionan dentro de dicha red, incide directamente en sus aprendizajes, ayudaría a actuar de manera diferente frente al fracaso; a la vez que a buscar maneras más adecuadas que faciliten al alumno la participación en la vida escolar, como un modo de favorecer la construcción de conocimientos socialmente significativos y construirse como sujeto social según una concepción pluralista y democrática de vida institucional.

La escuela constituye un contexto educativo en el que la cultura actúa a través de él, como mediador del desarrollo socio-cognitivo. En este sentido, proponemos fundar la práctica educativa en la diversidad y trabajar el conflicto como constituyente de la misma cotidianidad, tendiendo a su resolución en el marco del respeto mutuo, a partir de la problematización y del intercambio de puntos de vista.

#### **4. DIVERSIDAD, APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA. LA IMPORTANCIA DEL CONFLICTO SOCIO-COGNITIVO.**

##### **4.1. Convivencia, diversidad y contexto social.**

###### I

No es posible someter a los alumnos a estimulaciones indiferenciadas, ni considerarlos como si todos tuvieran las mismas posibilidades de aprender lo mismo y del mismo modo o, como si, solamente, las diferencias estuvieran marcadas por las estructuras del conocimiento. *El contexto social* en general y las *interacciones cognitivas y sociales* en particular, transforman y modulan las situaciones por un juego complejo entre diversos principios de organización.

El contexto social produce marcas (institucionales, políticas, culturales y sociales) que otorgan sentido a los conocimientos de los alumnos y los diferencia uno a uno. Por ello encontramos alumnos con conocimientos e intereses diferentes. Alumnos con diferentes posibilidades de aprender y que procuran resolver la tarea empleando distintas estrategias a partir de hipótesis, teorías infantiles y procedimientos singulares.

Si bien en la primera mitad del siglo XX, las investigaciones en psicología genética estuvieron centradas en el estudio de lo que hay de común en las estructuras cognoscitivas del sujeto, reduciendo el análisis al *sujeto epistémico* y, posteriormente, el centro del interés se desplazó al *sujeto psicológico*, a lo propio y singular de cada uno, en la actualidad es posible percibir los límites de la teoría piagetiana. Por el hecho de considerar la articulación (en el proceso de conocimiento) entre las estructuras *generales* y los aspectos *singulares* del sujeto (hipótesis, teorías infantiles y procedimientos), no puede desconocerse la relevancia de las *marcas sociales* y los efectos de las *interacciones sociales* en el aprendizaje, y actuar como si el aprendizaje genuino se lograra descontextualizado o como si fue-

ra posible el desarrollo cognitivo aislando al sujeto y al objeto de conocimiento del contexto social y cultural.

La ilusión del niño asocial se generalizó en las escuelas y con ella, el riesgo de convertir las diferencias sociales en desigualdad de oportunidades. Y, por su parte, si nos preguntamos acerca de cómo enseñar las normas sociales y los valores, la significatividad que adquiere el contexto social y cultural es aún mayor.

## II

Los alumnos no eligen el lugar de nacimiento ni su grupo social ni su propio nombre. Los alumnos llegan a la escuela con lo propio, con lo único posible, con todo lo que tienen, y éste constituye el único punto de partida para aprender significativamente y, por lo tanto, tiene que constituir el punto de partida de la enseñanza.

La falta de reconocimiento de lo singular y propio de cada alumno trae aparejado, dificultades en los aprendizajes cuando la distancia cognitiva no es adecuada. Y, pasado el tiempo, las dificultades podrán ser mayores porque las posibilidades de comprensión del material que presenta el docente, se agudizan. Y así, luego de un "par" de años, se provocan problemas en el aprendizaje que suelen ser "leídos" como problemas sociales, familiares o de conducta.

Entonces, ¿Por qué no preguntarse sobre las diferencias antes de provocar los problemas al interior del aula y la escuela? ¿Por qué no partir del respeto por el otro con el propósito de generar autonomía y dejar viejas prácticas coactivas? ¿Por qué no respetar al otro -siempre diferente- y generar prácticas que promuevan la construcción de lazos sociales y, por tanto, la construcción de convivencia?

Lo nuclear de la autonomía es decidir según los propios principios, decidir por sí mismo y no ser gobernado por las pautas del otro y, por tanto, no podrá haber autonomía si sólo se tienen en cuenta el punto de vista propio.

En este marco, *la ética tiene que constituir el pilar que sostenga la práctica pedagógica y ello conlleva: reformular el contrato didáctico; reducir el poder como adulto y como docente sin dejar de cumplir su función; valorar las diferencias desde su positividad; y, posibilitar que los alumnos se diferencien entre sí, escojan libremente y tomen sus propias decisiones, a la vez que construyan sus propios valores, normas sociales y conocimientos en el marco de las instituciones sociales.*

Se presenta así, otra situación paradójica, ya que se trata de romper con uno de los propósitos fundacionales de la escuela (la homogeneización) para poder atender la diversidad y posibilitar que cada alumno construya sus propias normas sociales y conocimientos, desde lo que ya conoce y desde sus propios sistemas de convicciones.

En este sentido, no se aprende significativamente por la mera transmisión ni por la obediencia sino a través de un proceso activo en el que la actitud del docente debe centrarse en animar a los alumnos para que se relacionen y resuelvan autónomamente todo tipo de situaciones. El docente debe favorecer el intercambio de puntos de vista entre pares a partir de problemas comunes que tengan que resolver en forma cooperativa. Se trata de un modo de plantear la tarea que lleva a los alumnos, necesariamente, a diferenciarse desde sus propios saberes, desde sus propias normas y valores, escuchar y aceptar la postura del otro, diferenciarse y aceptar la diferencia, y tomar decisiones por sí mismos en el marco del respeto mutuo.

*Las normas sociales, los valores y los conocimientos son fruto de la construcción del alumno en su interacción con otros y con los objetos de conocimiento, en el marco de un contexto particular.* "La teoría del conflicto socio-cognitivo ha puesto el acento sobre dos tipos de condiciones a satisfacer que conciernen, por una parte, a los prerequisites individuales y, por otra parte, a la dinámica interactiva desarrollada por los sujetos en la situación social de coresolución"<sup>7</sup>.

La importancia pedagógica reside, justamente, en la comprensión de la dinámica de estos procesos para lograr modalidades de intervención pedagógicas más adecuadas, para facilitar e, incluso, maximizar los aprendizajes y evitar, consecuentemente, la producción de fracaso escolar dentro de la escuela.

Pero estas afirmaciones no suponen que el progreso operatorio fruto de la interacción social se produzca sólo por reunir a alumnos para realizar una acción común. La interacción de resolución producirá progresos en el aprendizaje si se presentan un conjunto de condiciones complementarias: que haya oposiciones entre las respuestas de los alumnos, que éstos acepten confrontar sus puntos de vista, y que la resolución de la tarea sea común y en forma cooperativa.

Para ello se sugiere trabajar en el aula con parejas o pequeños grupos constituidos sobre una base heterogénea pero mínima<sup>8</sup>, en torno a un problema común que ofrezca dificultad a todos ellos y tengan que resolver solidaria y cooperativamente.

Ahora bien, todavía cabe la pregunta acerca de cómo se producen los progresos cognitivos. En principio debemos destacar la doble naturaleza del conflicto: socio-cognitivo, por la contraposición de respuestas sociales diferentes; pero también de naturaleza cognitiva, singular, porque la toma de conciencia de una respuesta o de un punto de vista diferente del propio, es el motor que puede llegar a producir un desequilibrio de los esquemas cognitivos y en los propios conocimientos. Hay pues un doble desequilibrio: interindividual e intraindividual. Es en la búsqueda de la superación del conflicto interindividual, que los alumnos podrán superar sus propios conflictos intraindividuales, a partir de una nueva reorganización de sus esquemas, normas, valores y conocimientos. El funcionamiento socio-cognitivo de la diada obliga, entonces, a cada uno a descentrarse y a adoptar otro tipo de procedimiento de resolución.

El interés en la dinámica del conflicto socio-cognitivo como instancia para maximizar el aprendizaje, no recae en la mera interacción de modelos ni en la resolución sobre la base de un modelo puramente relacional, sino en la confrontación social y cognitiva de respuestas o puntos de vista con otros, en la superación de las diferencias o contradicciones, y en la resolución conjunta y cooperativa de la tarea.

De la misma manera que Piaget trata de mostrar una necesidad de naturaleza lógica intrínseca a las operaciones cognitivas, Perret Clermont afirma que se genera una especie de necesidad propia de las interacciones sociales. En este marco, el contexto social, como el objeto de conocimiento, imponen sus peculiaridades, del mismo modo en que lo hace el sujeto.

Perret Clermont señala que el objetivo de su teoría no es proponer un modelo descriptivo y original del desarrollo de la inteligencia. El aporte original realizado por esta autora y su equipo de colaboradores, consiste en proponer un modelo explicativo que ubica como

<sup>7</sup> Perret Clermont, A. y Nicolet, M., 1988:108.

<sup>8</sup> Nos referimos a que la competencia cognitiva de los alumnos sea mínima pero no "igual", ya que ello posibilita que el punto de vista o idea de uno pueda generar un conflicto socio-cognitivo en el otro y viceversa.

centro el rol de las variables sociales en el mecanismo de la construcción del conocimiento. No ya como elementos externos que pueden influir, sino como elementos constitutivos del propio mecanismo psicológico. *Se trata de un aporte que permite romper la relación diádica sujeto-objeto y reubicar la problemática en un modelo psicosocial, a partir de la tríada sujeto-contexto-objeto.*

La posibilidad de descentrarse del propio punto de vista y, consecuentemente, de considerar otras dimensiones en juego, es de suma importancia no sólo para el aprendizaje sino también para la estructuración del pensamiento. Pero más allá de todo aporte teórico-científico, pretendemos destacar la importancia que adquiere la interacción social entre pares como "recurso" didáctico-pedagógico. Ubicamos la palabra recurso entre comillas, ya que no se trata de intervenciones pedagógicas directamente realizadas por el docente. Se trata de generar espacios de trabajo entre pares con una tarea y una meta común, para que éstos confronten sus puntos de vista. Se trata de presentar un problema a varios alumnos y solicitar la resolución conjunta del mismo, con el propósito de que desborde la mera resolución de aquél y que se produzcan confrontaciones entre las ideas de éstos, independientemente de los adultos.

El clima grupal y el modo de presentación de la situación-problema por parte del docente, es crucial para el desarrollo del sujeto y para la construcción del conocimiento. No consideramos óptimo ni el planteo global de situaciones para todo el curso, ni la resolución individual, aunque ninguna de estas posibilidades se descarte. Las investigaciones<sup>9</sup> muestran que la confrontación de puntos de vista diferentes acrecienta la posibilidad de aprender y que el trabajo en pequeños grupos, fundamentalmente a partir de la producción de conflictos socio-cognitivos optimiza la producción de conocimientos, sin que por ello se desconozca la singularidad del sujeto ni la planificación curricular. La situación-problema es propuesta por el docente, mientras que el modo de abordaje, los procedimientos y la resolución misma, son realizadas por los alumnos según sus puntos de vista, necesidades y posibilidades. No obstante, la cuestión central desde el punto de vista pedagógico, consiste en transformar el conflicto en controversia.

Se trata de lograr, además de la incompatibilidad entre las creencias, opiniones y teorías (infantiles) de los alumnos, la voluntad de llegar a un acuerdo entre ellos. Las contradicciones entre diferentes informaciones, opiniones y puntos de vista pueden generar incertidumbre, pero es justamente el desequilibrio cognitivo por la oposición entre esquemas diferentes lo que motoriza el aprendizaje y lleva a los alumnos a buscar nuevas informaciones, nuevos procedimientos y abre el interés por la resolución.

El funcionamiento socio-cognitivo entre pares posibilita que cada alumno logre descenderse de sus propios puntos de vistas, de sus propias convicciones y creencias y generar, consecuentemente, cambios en sus conductas y en sus conocimientos.

Sumariamente, podemos concluir que más allá de toda consideración por las dimensiones del sujeto y las condiciones que impone el objeto de conocimiento, la interacción social favorece la construcción operatoria de conocimientos y maximiza el desarrollo de las estructuras cognitivas; y, por lo tanto, posibilita la construcción de lazos sociales y, por añadidura, la construcción de convivencia; a la vez que se ponen en juego la diferencias existentes entre los alumnos como insumos lógicos y propios del tipo de situación que se propone para el aprendizaje.

<sup>9</sup> Nos referimos a las investigaciones realizadas por Perret Clermont, Nicolet, Doise, Mugny, Gilly publicadas en "Interactuar y Conocer" (1988) y en "La construcción de la inteligencia en la interacción social" (1984).

## 4.2. Convivencia, ayuda pedagógica e interacciones cognitivas entre los alumnos.

Nuestra propuesta procura un modelo centrado en la aceptación de la diferencia y la construcción de normas y valores con el propósito de maximizar la comprensión y la autonomía del alumno. *Pero los alumnos no aprenden solos.* Si bien la interacción cognitiva entre pares favorece la construcción de todo tipo de conocimientos, *la ayuda pedagógica del docente constituye otro de los pilares ineludibles.*

Proponemos un modelo de construcción conjunta entre alumnos y docentes, con roles específicos y diferenciados. Un proceso orientado a compartir universos de significados que se vayan ampliando y complejizando, y donde la diferencia sea considerada como un valor.

*La ayuda pedagógica* es nuclear para que los alumnos participen activamente y en forma creativa en su cultura, para generar los espacios y tiempos que permitan el trabajo compartido y, con ello, se posibilite generar conflictos socio-cognitivos.

El aprendizaje es fruto de un proceso social donde el alumno construye, relaciona, diversifica y resignifica sus conceptos, normas y valores, a partir del significado y el sentido que le atribuye a los objetos de conocimientos. Pero, en virtud de la naturaleza social y cultural de los conocimientos, la escuela no puede dejar al azar ni prescindir de la ayuda pedagógica del docente.

El docente tendrá que ajustar la ayuda pedagógica a los intereses, sistema de convicciones y reales posibilidades de aprender de cada alumno. El docente tendrá que evaluar las diferencias desde la positividad y plantear su práctica pedagógica a partir de ella.

Las acciones del docente sólo podrán ser eficaces si se *ajustan* a la situación áulica particular y a las posibilidades de aprender del alumno en ese lugar y tiempo específico. El docente tendrá que posibilitar que la *distancia cognitiva* sea óptima. Dicho en otros términos, tendrá que ajustar sus estrategias didácticas<sup>10</sup> y generar los escenarios propicios para que se logre cierta *proporcionalidad lógica* entre: *la complejidad de los contenidos, los propósitos y las estrategias didácticas; y las posibilidades de aprender de cada alumno en el marco de un contexto específico.*

El aprendizaje de las normas sociales y valores y, por tanto, la construcción de convivencia, supone: *que los alumnos discutan e intercambien sus puntos de vista sobre cada uno de los temas o problemáticas en el marco del respeto mutuo, que puedan compartir conocimientos y negociar significados en el marco de la cooperación, y que cada alumno pueda decidir por sí mismo en virtud de sus propias convicciones sin que la tarea esté mediada por coacción alguna.*

*Para ello, como señaláramos, la ética debe ser el pilar que sostenga las acciones del docente en el aula y la escuela, y la diferencia tiene que ser considerada desde la positividad. La diferencia tiene que ser considerada como un valor.*

## 5. CIERRE A MODO DE APERTURA.

La *convivencia* no puede ser pensada por fuera de la consideración de la *diversidad* subjetiva, social y cultural. La problemática de la diversidad supone un cambio radical de la es-

<sup>10</sup> Las estrategias didácticas no pueden reducirse, simplemente, a los recursos, sino ser comprendidas como todas las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica (Cfr. Bixio: 1999).

cuela, a través del cual se busque democratizar las relaciones sociales en un contexto complejo y con altos índices de exclusión, discriminación y marginalidad.

La valoración de las diferencias desde la positividad, el trabajo del docente *en y para* la diversidad, constituyen pilares de una auténtica escuela democrática. Y para ello, es necesario desarticular los mecanismos de segmentación, discriminación y selección escolar.

La escuela podrá plantearse o no estos interrogantes, y podrá intentar formular algunas respuestas; pero la capacidad que posea la escuela para encontrar alternativas, irá a definir su posibilidad de intervenir en los nuevos contextos, y educar democráticamente en el marco de un modelo de escuela sin exclusiones, donde quepan todas las personas. Irá generando una escuela que se acomode a la diferencia, y no al revés.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**BOGGINO, N.** (2003) *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

**BOGGINO, N.** (2004) *El constructivismo entra al aula*. Rosario: Homo Sapiens.

**BOGGINO, N.** (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

**BOGGINO, N. y de la VEGA, E.** (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario: Homo Sapiens.

**BIXIO, C.** (1999) *Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens.

**DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V.** (1999) *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique. Pp: 23.

**HABERMAS, J.** (1993) "Modernidad, un proyecto incompleto" en *El debate modernidad postmodernidad* de AAVV. Buenos Aires: El cielo por asalto.

**LÓPEZ MELERO, M.** (2002). "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización" en *Equidad y calidad para atender a la diversidad* Buenos Aires: Espacio Editorial. Pp: 14.

**PERRET CLERMONT, A. y NICOLET, M.** (1992) *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**PIAGET, J.** (1932) *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe. Pp: 371.

PÁGINAS WORD WIDE WEB (WWW).

**GHISO, A.** (1998) *Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín: Cesep.

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>

# HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL JUICIO DE CONCIENCIA. EL APORTE DE ERICH PRZYWARA S.J.<sup>1</sup> (1889-1972).

Aníbal Edwards Errázuriz S.J.

Seminario Pontificio Mayor de Santiago  
Avenida Pucuro 2801 - Providencia, Santiago  
aedwards@sanignacio.cl

## RESUMEN

Este artículo se compone de dos partes: la primera, una introducción a la problemática de la pedagogía actual, y la segunda, el Aporte de Erich Przywara a la pedagogía actual. En la primera parte, el Documento de Puebla (vgr.n.83) describe con *secularismo* y *secularización*, dos parámetros antropológico-culturales que sirven para describir dos rumbos pedagógicos incompatibles entre sí. La médula de toda pedagogía es, sin duda, *orientar y fundamentar el libre albedrío personal*. Se ofrece una esquemática génesis macro-histórica de ambas tendencias pedagógicas. Se entregan rasgos de la manera gradual como la Iglesia asume la *secularización*.

En la segunda parte, el Aporte de Erich Przywara a la pedagogía actual, se fundamenta como este pensador, maestro de maestros como Karl Rahner y Urs von Balthasar, fundamenta esa *noción germinal de Dios* de la que habla la Biblia y los Padres de la Iglesia, y que rescató Kleutgen, uno de los fundadores de la neo-escolástica católica a fines del s.XIX. Przywara planteó la tesis - que el Concilio Vaticano II asumió en la Constitución Dei Verbum n.2 -, de que el *habla humana* se realiza a través del *juicio libre de la razón, ante el hecho religioso originario* del habla creatural del acto creador de Dios. Él explica cómo el habla es *personal* y su sentido último es el *trato viviente religioso con Dios*. Sobre esa base explica el proceso gradual de *secularización* asumido por el Pontificado después del Concilio Vaticano I, y sus repercusiones. La exposición es esquemática.

**Palabras claves:** pedagogía de la conciencia, libre albedrío, secularización.

## ABSTRACT

The statement is divided in two parts: Introduction to the problematic issues of the present day pedagogy and The contribution of Erich Przywara to the present day pedagogy. The first, the Third General Conference of the Latin American Episcopate taken place in Puebla, Mexico, briefly describes secularism and secularisation, in order to understand the incompatibility between them. The description is concise and tries to highlight the anthropologic and religious implications for the idea of the "free will". This article offers us a very schematic story of the macro-historical sources of both pedagogic tendencies. It also gives us the features of the gradual way as the Church comes to terms with secularisation.

The second, the contribution of Erich Przywara to the present day pedagogy, this great thinker, master of masters as Karl Rahner and Urs von Balthasar, supports the original notion of God that we find in the Bible and in the Fathers of the Church. This idea was recovered by Kleutgen, one of the founders of the catholic neo-scholasticism by the turn of the

---

<sup>1</sup> Se abrevia así ('P.'): Przywara.

XIX century. Przywara explains the thesis (assumed by Vatican II in "Dei Verbum" Constitution, Nº 2) that human language is realized by the reason's free judgement, in front of the originary religious fact of the creating language of God's creating act. He explains how every language is personal and its last sense is living religious contact with God. Based on these ideas, he explains the gradual process of secularisation and its repercussions, assumed by the last Popes after Vatican II. The account is schematic.

**Key words:** Faith, secular reason, rational judgement, conscious thinking, witness and judgement.

## PARTE I. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA ACTUAL

Las dos partes de esta exposición - una dedicada a la *problemática pedagógica actual*, y la otra, dedicada al *aporte de Erich Przywara a la pedagogía intra-elesial católica* -, son apenas una *cifra esquemática* de ambos temas. En la Parte II esta cifra esquemática se hizo más necesaria, debido a la hondura filosófica y teológica del enfoque del **pensar viviente personal** que en Przywara tiene su *punto de partida* en el 'juicio libre de la razón', o libre albedrío humano; es decir, en aquello que todo hombre con *uso de razón* - aunque sea analfabeto - ejerce en su vida cotidiana.

Quizá podrá perdonar el lector la densidad árida y el final abrupto de la exposición. Se pensó como *tarea de estudio y meditación* acerca de un tema siempre actual, es decir, con validez *metafísica*.

1. La pedagogía hoy. Hoy se da consenso global acerca de la responsabilidad del Estado en la formación de una juventud capacitada para asumir las tareas tecnológicas, científicas y laborales que ofrece la época. Con detección magistral de los signos de su presente, el *episcopado latinoamericano* diagnosticó a fines de la década del 70 del s. XX: "La secularización que reivindica una legítima autonomía al quehacer terreno y puede contribuir a purificar las imágenes de Dios y de la Religión, ha degenerado con frecuencia en la pérdida del valor de lo religioso o en su secularismo que da las espaldas a Dios y le niega la presencia en la vida pública"<sup>2</sup>.

Hay una diferencia irreductible entre el rumbo configurado por la actual *pedagogía secularista* y el configurado por la *pedagogía católica secularizada*. Se simplificarán al máximo los rasgos sistemáticos concretos de uno y otro *camino pedagógico*, a fin de poner en evidencia su meta pedagógica última. Según este diagnóstico *histórico-cultural* del episcopado latinoamericano, una tendencia sana y legítima a configurar un horizonte de *actividad secular*, *tiende con frecuencia a degenerar en pérdida del valor religioso*, por cuanto borra a Dios del horizonte del vivir y actuar humano. Conviene verificar cómo el acontecer histórico legitima ese diagnóstico.

**a. Rasgos del enfoque secularista hodierno.** El *secularismo hodierno* es resultado de una cadena secular de tendencias históricas. Múltiples conflictos seculares desde el medioevo, parecen encontrar una *síntesis* en el anuncio epistolar de Aranda - ministro de Carlos III de España - al duque de Choiseul (ministro de Luis XV): logró convencer al Papa Clemente XIV de extinguir la Compañía de Jesús; su conclusión es frase para el bronce: "ya ma-

---

<sup>2</sup> O.cit., n.83.

tamos al hijo, ahora sólo nos queda acabar con la Madre"<sup>3</sup>. Era el triunfo del *absolutismo real*, esto es, de lo que hoy se llama '*totalitarismo estatal*'<sup>4</sup>.

Según el enfoque secularista actual, el único responsable del vivir histórico, es el hombre. El horizonte histórico esquematizado secularísticamente, admite interminables trasferencias eclécticas. Por ejemplo, se adapta el *estadio mítico* de Comte a la infancia<sup>5</sup>, en tanto ámbito *formal* de una *etapa religiosa*, que la *pedagogía* del *adulto* tiene que dejar atrás del todo. Al *segundo estadio* comtiano pertenece la *materia pedagógica*: lo antropológico se reduce a *individualidad instintiva* vuelta sobre sí misma, en *actividad científico-matemática*: a adherir a esa actividad racional - en la que está *cifrado el bien común* -, queda reducido el '*libre albedrío*'. Por último, el *tercer estadio comtiano* materializado en *saber científico desdoblado en técnica*, es la *meta pedagógica última*, que resolverá toda aspiración de las generaciones históricas.

Esta simplificación antropológica del animal que se ensimismó, recoge el terror de Sir Francis Bacon y Hobbes, a la amenaza del *estado natural*: es *animalidad aterrada ante su estado natural*, según la plástica fórmula de Plauto - '*homo homini lupus*' -, de la que Hobbes se apropia. De ese temor procede la *ficción* recurrente hoy, de otras especies animales que podrían '*ensimismarse*' - a partir de su proceso genético-natural, acelerado por manipulación - y combatir a la humanidad. Tras su notorio desprecio del *aristotelismo escolástico*, Bacon ve **poder de dominio total** de un horizonte *dualista*, en un *modelo científico-matemático*, donde el *adversario irreconciliable*, es el **estado natural** de *animalidad pura*.

Desde la óptica de esa amalgama confusa de *ciencia y poder* - de '*libre albedrío*' *potenciado por el modelo matemático* -, la *ciencia del más fuerte* estipula el *contrato social* que regirá a la comunidad civil; definirá leyes que regulan el libre albedrío del individuo, de manera que su conducta no contravenga el *progreso* de la ciencia que vela por el bien común. Y como el *individuo* es mera animalidad cuantitativa, la ciencia satisface sus opciones individuales, en la medida que no atenten al *bien común* del *Estado*.

A la luz de esta *perspectiva*, la obra máxima de la racionalidad *científica* es el Estado, custodio único y último del *bien común*. Sus leyes regulan al individuo, a fin de que no atente al servicio eficaz del *progreso*: aunque la vida individual pase, el *saber científico debe progresar*.

**b. Pedagogía sólo regida por el nominalismo del modelo matemático.** La *pedagogía secularista* situada al interior de un mundo regido por *modelo científico-matemático*, apunta a borrar el horizonte infantil, como si fuese un pizarrón lleno de bocetos lúdicos transitorios, inútiles en sí, para el tránsito a la etapa adulta. Aunque no lo reconozca explícitamente, esa etapa adulta consiste en última instancia, en adaptarle a las *nuevas necesidades estatales* estipuladas por el sistema científico-tecnológico vigente. Cada nueva etapa del *modelo matemático*, deja atrás la anterior, como lo *más útil deja atrás lo inútil*: en eso con-

<sup>3</sup> Cf. Pastor, o.cit. t. XXV.

<sup>4</sup> Cabría ejemplificar *parte del desarrollo histórico* de esta tendencia, con datos consignados en '*El principio esperanza*' de Ernst Bloch; pues parece *centrar la búsqueda de la verdad en tendencias combativas*, que coinciden de hecho con movimientos que tuvieron por adversario radical a la Iglesia católica. El *modelo matemático dualista*, le fuerza a *absolutizar la búsqueda* de la verdad, al punto de rechazar todo *encuentro con ella*, como adversario.

<sup>5</sup> En un trabajo inédito, interpreté *un motivo-clave en el lenguaje subyacente* al estilo barroco magistral de Alejo Carpentier. En *El reino de este mundo*, *Los pasos perdidos*, *El siglo de las lueces*, *El Acoso*, etc., sus novelas asocian la experiencia *religiosa* a la '*infancia humana*'. Se trata de algo así como un '*principio histórico-metafísico*' de la vida, en íntima conexión con su temática retórica de la '*recurrencia*'; plásticamente patente en '*Viaje a la semilla*'.

siste el *progreso* para esta pedagogía. Si la infancia necesita lo *lúdico*, conviene dárselo. Pero de manera que no se estanque ahí: debe 'progresar'. La etapa adulta está bajo el signo de *función útil*: hasta lo lúdico ha de convertirse en ganancia económica y transformar toda gratuidad en sueño infantil, sustituyéndola por signos de dinero. Se adopta así, una forma ecléctica común a filosofías sometidas al paradigma matemático: entienden el *devenir* como *meta escatológica de progreso indefinido configurado* por una pseudo-racionalidad científica. Se suprime la *trascendencia-inmanente a cada operación humana histórica*<sup>6</sup>.

El sistema binario absolutizado por el modelo *matemático de ciencia*, necesita un *adversario irreconciliable* para funcionar, como el tablero de ajedrez necesita cuadrados blancos y negros. Así la vida humana necesita un *enemigo irreconciliable* para despertar su agresividad constructiva, y afianzar su poder sobre *todo estado natural*. En Estados de países desarrollados, surge la pregunta, que la manipulación genética torna siniestra: '¿Qué hombre queremos hacer, para abordar las tareas de nuestro futuro próximo?' Reduce así la *individualidad humana* a mera **materia en estado natural** y *tarea del Estado*, cuya *elite científica*, la *configura desde sí, para abordar las tareas planificadas*. Pues la 'universalidad racional' así entendida, tiene por adversario peligroso, toda 'individualidad tendencial' que no acate sus leyes: "El más profundo fracaso de la moderna filosofía de la individualidad, consistió en que no quiso ver el límite sutil, implacable entre Dios y creatura; se atribuyó la liberación del individuo, pero al final lo confinó a una servidumbre aún más dura, bajo la idea universal, la forma universal y la ley universal. Creía llevar al individuo a una mayor proximidad de la Voluntad personal de Dios, al diluir las formas y leyes intra-creaturales, para hacer que el individuo sea movido inmediatamente por la Voluntad de Dios únicamente real y eficaz; pero este Dios inmanente al mundo, era sólo la deificación de los poderes del mundo, y así ... desembocó en la omnipotencia del Estado"<sup>7</sup>.

**c. Génesis histórica de la tendencia que decayó en secularismo.** En la *Introducción*<sup>8</sup> al vol. 1º de su famosa *Historia de los Papas*, Pastor sitúa dos corrientes intelectuales, al retornar el Papado de Avignon a Roma: la *del falso Renacimiento pagano* y la *del verdadero Renacimiento cristiano*. Esa búsqueda magnánima y desinteresada de 'verdad histórica' en una época complejísima, como el Renacimiento, hace de la obra de Ludovico Pastor un *monumento clásico* de primer orden. No es dable establecer contornos acabados a la 'verdad histórica' - reconoce el propio Pastor. Pero sí es posible trazar contornos verdaderos matizados acumulativamente con luces y sombras de este período. El propio J. Burckhardt<sup>9</sup> corregirá algunos alcances de su obra, gracias al estudio de Pastor. En la *Introducción*, Pastor presenta suscintamente el proceso de gradual toma de conciencia del poder de la pluma, por parte de los humanistas del s.XIV.

<sup>6</sup> Su *modelo científico* sólo acepta la *validez racional del transcurso*. Cf. *Religionsbegründung*, se abrevia FRel, o.cit. p. 85s.: "La ley de 'trascendencia inmanente' e 'inmanencia trascendente' es, por así decir una ley cósmica, p. 86 que se comunica del Creador a la creación. El hombre, que unifica en sí todo el mundo infra-humano, realiza así en su 'conducta salvífica' el reflujo de 'valores' impartidos por el 'sumo bien'; pues en tanto 'hombre' pleno inagotable, realiza el 'hasta reposar en Ti', hasta la plenificación del 'Dios en todo y todo en Dios', una vez que se unifiquen de manera indecible, la plenitud valórica de la creación y la plenitud valórica del Creador: 'omnia bona' y 'summum bonum'." Es lo que P. demuestra a través del ejercicio del **libre albedrío** humano.

<sup>7</sup> P. *Schriften II*, o.cit. p. 235s.

<sup>8</sup> Pastor, *Historia de los Papas. Versión de la Cuarta Edición Alemana por el P. Ramón Ruiz Amado S.J. (1910)*. El vol. I con el *Prólogo* de Pastor a la 3ª y 4ª Ed., objeto de "una refundición nueva y extensa" (o.cit. p. 59). O.cit. I, 107-177.

<sup>9</sup> Cf. vgr. Jacob Burckhardt, *La cultura del Renacimiento en Italia*. Ed. Porrúa. México 1984.

Interesa señalar *esquemáticamente* la creciente aversión al estudio *metafísico*, originada por la *decadencia* escolástica en el *medievo tardío*, el auge *nominalista* - al descubrir la fecundidad del modelo matemático en la indagación científica -, y la Reforma. Quienes asumen la pendiente *nominalista a ultranza* - que desemboca en la actual tendencia histórica *secularista* -, prescinden del esfuerzo católico para fundamentar en esa época, la *unidad real-concreta entre naturaleza y sobrenaturaleza*, **en la diferencia irreductible última** - entre verdades a que puede acceder la sola razón natural, y verdades reveladas desde la fe sobrenatural. Dicho en cifra: buscan fundamentar la *validez objetiva* de esa verdad, que Tomás de Aquino convirtió en clave axiomática de toda su obra: 'la gracia- y la fe-sobrenatural, **no destruye** la naturaleza- y la razón-humana, sino que **la supone y perfecciona**'<sup>10</sup>.

Pues estos teólogos creen en *este orden histórico-sobrenatural dado desde el primer instante en el universo creado por Dios, de elevación sobrenatural del hombre a participar en la vida divina (a la que su naturaleza no podía aspirar), caída original (por mal uso del libre albedrío), y redención en Jesucristo y esta Iglesia*. Es decir: creen que la *sobrenaturaleza es la forma última* del vivir histórico concreto<sup>11</sup>.

El abuso contra Galileo de la autoridad eclesiástica renacentista, pareció confirmar la óptica del '*Defensor pacis*' (1328)<sup>12</sup> - compuesto por Marcilio de Padua, Ubertino de Casale y Juan Giandone -, y de la *intelectualidad reformada*, con respecto a la *sola soberanía delegada por el pueblo al poder civil, y la inexistencia de una sociedad religiosa visible, dotada de máxima autoridad y poder en lo religioso*. A esto se sumarán las corrientes ateas de la *ilustración*, que ridiculizaron los debates teológicos católicos de esa época con tal habilidad, que incluso hoy, muchos católicos creen que la teología católica moderna perdió el tiempo en inútiles debates abstractos (entre '*futuros necesarios*' y '*futuros libres*') de jesuitas y dominicos, jansenistas y católicos etc.

**i. La teología católica comienza a asumir explícitamente la secularización.** Quienes influenciados por esa *hábil propaganda*, menosprecian los debates católicos de esa época - católicos o no -, olvidan que los debates de esa época forman parte del intenso esfuerzo católico por *asimilar las nuevas formas histórico-culturales*<sup>13</sup> en los pueblos que viven la Modernidad. El pensar católico asumió de otra manera el *carisma moderno de diferenciación crítica*: ahondó en la relación *entre naturaleza y sobrenaturaleza*, a fin de superar errores

<sup>10</sup> Es también, clave medular de P.: cf. *Schriften III: 'Analogia Entis'* (Johannes Verl. Einsiedeln 1962), pp. 74s, 83ss, 175ss, 237s. Cf. P, Der Grundsatz «Gratia non destruit, sed supponit et perficit naturam». Eine ideengeschichtliche Interpretation. Scholastik, 17 Jahrgang/Heft 2 (1942) pp.178-186.

<sup>11</sup> Según P lo *sobrenatural* es "forma última", decisiva de la naturaleza, porque adviene como don gratuito a la *libre respuesta* del hombre (Cf. *Schriften III*, p. 175: "lo 'natural' ... es para el fin [*ad finem*], mientras lo 'sobrenatural' ... es circa finem"); cf. el § 2 del cap. 4 de *FRel, 'Ringene der Gegenwart'* (Filsler, Augsburg 1929) se abrevia: RG, p. 900s; *Schriften III*,237: "y sobrenaturaleza como 'forma última plenificante de hecho"; *Schriften III*,200: "Perficit designa una vez: que gratia (*fides*) es la 'última forma': *natura* y *ratio* se dan en el de hecho uno y único orden sobrenatural de la redención en virtud de la Encarnación, que lo 'supra-configura' todo. Pero luego, el mismo *perficit* designa: que la gratia (*fides*) es tan poco una 'forma última' excluyente (*non destruit*), que en su marco la *natura (ratio)* no sólo conduce a ella (*supponit*), sino que se 'plenifica' (*perficit*) también en ella".

<sup>12</sup> Sus autores tienen conciencia de la faceta *demasiado humana* vgr. de la aversión del Papa al Emperador Federico II Hohenstaufen (a quien defiende Okham). Más tarde el escrito del obispo auxiliar de Treveris, Hontheim (1702-1790) bajo el pseudónimo de *Febronius ('Iustini Febronii I[uris] c[onsulti] de statu Ecclesiae et legitima potestate Romani Pontificis liber singularis, ad reuniendos dissidentes in religione christianos compositus, Bulloni apud Guillelmum Evrardi MDCCCLXIII')* vuelve a combatir la legitimidad de la potestad del Sumo Pontífice,

<sup>13</sup> Cf. el '*Documento de Puebla*', o.cit. n. 393: "La Iglesia se siente llamada a estar presente con el Evangelio, particularmente en los períodos en que decaen y mueren viejas formas según las cuales el hombre ha organizado sus valores y su convivencia, para dar lugar a nuevas síntesis". Remite al Vaticano II, GS 5c.

del *jansenismo*, *tradicionalismo*, etc.; esto es, asumió la faceta histórica positiva de ese carisma, que aceleró la *división de tareas* en la sociedad industrial y tecnológica.

Elaboró así en el Concilio Vaticano I, el marco decisivo de la *legítima diferencia y relativa autonomía en objeto y método* entre *saber* de la sola *razón natural* y de la *fe sobrenatural*. Sostuvo con su última autoridad, que la *razón natural* es capaz de conocer a Dios - verdad que la Iglesia jamás puso en duda a lo largo de la historia<sup>14</sup>. Además sostuvo la legítima autoridad máxima del Sumo Pontífice (en *cuestiones de fe y costumbres*) en la *sociedad visible* de la Iglesia fundada por Cristo. También sostuvo que la Iglesia tiene *el derecho y deber* de rechazar *conclusiones erróneas* hechas 'en nombre de la ciencia'. La enseñanza de los Pontificados siguientes, explicitará una progresiva aceptación de una "legítima y deseable secularización"<sup>15</sup>.

Así, el Papa León XIII, sostiene de *derecho natural*, que los hombres vivan en *sociedad civil*<sup>16</sup>, y explica: Dios, Autor del universo y Conductor de la *historia humana*, puso dos potestades - una *eclesiástica* y una *civil* - para gobernar la comunidad humana visible; ambas con potestad máxima en su género (una en lo civil, otra en lo divino)<sup>17</sup>. Y agrega que *subordinar el valor de la norma civil, al valor moral del acto normado*, no sólo es base última del vivir y desarrollo histórico-institucional de la Iglesia, sino base última de la vida y desarrollo histórico-institucional del Estado<sup>18</sup>. En el recuento de 25 años de su pontificado, León XIII menciona que la "Iglesia de Cristo ha debido soportar en todos los tiempos contradicciones y persecuciones por la verdad y la justicia"<sup>19</sup>. Tales conflictos - agrega -, son patrimonio, que la Iglesia sobrelleva con gozo.

Pío XI confirmará este poder supremo de la Iglesia en materia moral y religiosa: "el hecho fundamental de que el hombre como persona tiene derechos recibidos de Dios, que han de ser defendidos contra cualquier atentado de la comunidad que pretendiese negarlos, abolirlos o impedir su ejercicio... Hasta aquellos valores más universales y más altos que solamente pueden ser realizados por la sociedad, no por el individuo, tienen, por voluntad del Creador, como fin último el hombre, así como su desarrollo y perfección natural y sobrenatural. El que se aparte de este orden conmueve los pilares en que se sienta la sociedad y pone en peligro la tranquilidad, la seguridad y la existencia de la misma"<sup>20</sup>. De manera que: "Las leyes humanas que están en oposición insoluble con el derecho natural, adolecen de un vicio original que no puede subsanarse ni con las opresiones ni con el aparato de la fuerza externa."<sup>21</sup>.

A su vez la primera carta encíclica de Pío XII dirigida *urbi et orbi*, confirma el orden subyacente a esa subordinación de lo moral y religioso al poder eclesial, como base última de la "unidad de derecho y de hecho de toda la humanidad"<sup>22</sup>. Razón por la cual "cuan-

<sup>14</sup> Razón por la cual los teólogos de la Alta Escolástica sostenían que 'filosóficamente' no hay contradicción entre una verdadera adhesión a Dios, coexistente con un 'mundo eterno' (cf. vgr. Tomás de Aquino, '*De aeternitate mundi*'); a su vez Vitoria y Las Casas reconocen en el culto religioso de los pueblos indígenas, un signo inequívoco de uso de razón (contra Ginés de Sepúlveda, que insinuaba su inhumanidad).

<sup>15</sup> La expresión es del '*Documento de Puebla*', en contraste con la *amenaza del secularismo* (Cf. n.418).

<sup>16</sup> "es la naturaleza misma, con mayor exactitud Dios, autor de la naturaleza, quien manda que los hombres vivan en sociedad civil" (León XIII '*Diuturnum illud*' [29.6.1881] n.7. El tema de esta encíclica es la autoridad política).

<sup>17</sup> León XIII, '*Immortale Dei*' (1.11.1885): "*Itaque Deus humani generis procuracionem inter duas potestates partitus est, scilicet ecclesiasticam et civilem, alteram quidem divinis, alteram humanis rebus praepositam. Utraque est in suo genere maxima*" (DS. 3168. Se abre- via así: '*Denzinger-Schönmetzer*').

<sup>18</sup> Es el tema de la encíclica *Immortale Dei* de León XIII (1.11.1885).

<sup>19</sup> *Annum Ingressi* (19.3.1902) n.3.

<sup>20</sup> Pío XI *Mit brennender Sorge* (14.3.1937) n.35.

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> Pío XII, *Summi Pontificatus* (20.X.1939) n.34.

to más gravosos son los sacrificios materiales exigidos por el Estado a los ciudadanos y a la familia, tanto más sagrados e inviolables deben ser para el Estado los derechos de las conciencias<sup>23</sup>. Pues "el presupuesto indispensable de toda pacífica convivencia entre los pueblos y la condición indispensable de las relaciones jurídicas del derecho público vigente entre los pueblos es la mutua confianza, la general persuasión de que todas las partes deben ser fieles a la palabra empeñada...; y además, la disposición de ánimo para discutir e investigar los propios intereses y no para solucionar las diferencias con la amenaza de la fuerza"<sup>24</sup>. De manera que "separar el derecho de gentes del derecho divino, para apoyarlo en la voluntad autónoma del Estado como fundamento exclusivo, equivale a destronar ese derecho del solio de su honor y su firmeza, para entregarlo a la apresurada y destemplada ambición del interés privado y del egoísmo colectivo, que sólo buscan la afirmación de sus derechos propios y la negación de los derechos ajenos ... La Iglesia predica e inculca el deber de obedecer y respetar a la autoridad terrena... No pretende usurpar los derechos ajenos aquella que canta en su sagrada liturgia: No arrebatara reinos mortales quien da los celestiales. La Iglesia no menoscaba las energías humanas, sino que las levanta a las cimas más altas y nobles, formando **caracteres firmes que nunca traicionen los deberes de su conciencia**"<sup>25</sup>.

Este reconocimiento cada vez más explícito de *secularización* - como etapa necesaria y conveniente en- y para el vivir humano-histórico -, va íntimamente ligado (es decir, no sólo *de hecho*) a la afirmación del primado del Sumo Pontífice y a la *verdad* de los pronunciamientos conciliares aprobados por éste, en cuestiones de fe y costumbres.

En síntesis: para ser *auténtico* y *vivir en consecuencia*, el católico adhiere hoy a una *secularización* válida, que *reconoce la diferencia irreductible* entre orden y cultura secular, y orden y cultura religioso de Dios, en Cristo perviviente en esta Iglesia universal y católica, que es origen primero y fin último de la historia y vida humana.

**d. La pedagogía en un horizonte secularizado de *habla personal*.** En este contexto - San Agustín en el Medioevo temprano, y Tomás de Aquino en la Alta Escolástica - habían desarrollado respectivamente la problemática pedagógica del *De magistro*<sup>26</sup>, en íntima conexión con la *sabiduría* anunciada en la Antigüedad por el oráculo de Apolo: '¡conócete a ti mismo!'. Sin entrar en la materia especulativa de estas obras, sus rasgos globales atestiguan su *sentido esencialmente integrador y abierto* a su época, que ha tenido la *evangelización* desde la época *Apostólica*. Por el s. 16, el *pensar católico comienza a abrirse* a un nuevo ciclo histórico. Pese a todas las resistencias interiores y exteriores a la Iglesia, se configura gradualmente, lo que en nuestra época el *Documento de Puebla* llamó horizonte

<sup>23</sup> Pío XII Summi Pontificatus n.52.

<sup>24</sup> O.cit. n.56.

<sup>25</sup> O.cit. nn.58 y 72. Es probable que una lamentable falta de unanimidad del episcopado alemán para interpretar estas claras palabras de su primera carta como Sumo Pontífice, haya frenado opciones públicas ulteriores, por temor de poner a toda la Iglesia alemana en una forzosa exigencia de heroísmo. De cualquier manera, el obispo Neuhäusler, correo secreto del cardenal Faulhaber con Pío XII durante la persecución - hasta que la S.S. lo capturó y envió a Dachau -, me dejó muy en claro la enorme ayuda y apoyo del Papa en una inolvidable tarde por 1970, donde le manifesté mi inquietud por la obra de Hochhut.

<sup>26</sup> Cf. *Obras de San Agustín*, BAC (Madrid 1971), tomo III '*Obras Filosóficas*', p. 573-639, escrito el año 389, en forma de diálogo con su hijo Adeodato. En sus *Retractaciones I cap. 12* escribe Agustín: "Por aquel tiempo escribí un libro titulado *De Magistro*, en el que se discute, cuestiona y demuestra que no hay ningún maestro que enseñe ciencia al hombre, sino Dios, según aquello: Uno solo es vuestro Maestro, Cristo", pero no corrige ninguna de las ideas expuestas en ese libro. Cf. Tomás de Aquino, '*Cuestiones Disputadas de Veritate*' cuestión 11 (cf. Tomás de Aquino, '*Opúsculos y Cuestiones selectas*' BAC Maior, Madrid 2001, p.297- 335), y *Suma Teológica I q 117 a 1*.

de verdadera secularización<sup>27</sup>.

La concepción pedagógica de esta **apertura a los signos de los tiempos**, abarca la vida humana-personal entera. Ella no pretende quemar etapas vividas, dejándolas atrás, sin reconocer sus gérmenes positivos valiosos, como hace el *secularismo*. Pues éste, sometido al 'progreso lineal' indefinido del modelo científico-matemático, no reconoce la *diferencia entre historia y transcurso*<sup>28</sup>. La pedagogía secularizada católica, no sólo reconoce esta diferencia, sino el **vaivén del vivir humano-histórico** entre 'progreso' **bajo un respecto** y 'retroceso' **bajo otro respecto**.

Reconoce además en cada persona humana, "su apertura al Absoluto, que es Dios"<sup>29</sup>, y da por sentada la *multitud y diversidad histórica de culturas* vigentes en diversas comunidades humanas y en cada presente histórico. Por eso, al anunciar la liberación de la *evangelización*, asume una tarea que "no puede reducirse a la simple y estrecha dimensión económica, política, social o cultural"<sup>30</sup> de las diversas comunidades humanas, "sino que debe abarcar al hombre entero"<sup>31</sup>.

Su pedagogía apunta aquí, en última instancia, a *desarrollar en el educando su propio juicio libre de la razón, o libre albedrío* - indispensable para **aceptar el don gratuito de la fe sobrenatural**; indispensable también, para discernir **lo que es más verdadero y bueno** subyacente a los hechos del vivir cotidiano, y obrar en consecuencia, conforme al designio de Dios, realizado *en Cristo y en su Iglesia*. Pues no hay 'hecho' más verdadero - desde el pensar natural - que **la tensión (inmanente-trascendente) entre realidad autónoma y efectividad autónoma de la creatura, y omni-realidad total y efectividad total de Dios**<sup>32</sup>. De manera que la *razón iluminada por la fe sobrenatural* no sólo supone este conocimiento natural de Dios, sino que *lo perfecciona en la confianza filial* de que el todo de las creaturas, *es visibilidad de Dios*, y la invisibilidad del mismo Dios, *está más allá de cualquier todo creado*.

De manera inevitable, se han infiltrado al pasar, algunas facetas del aporte de P. Ahora conviene esbozar esquemáticamente algunas claves esenciales de este aporte.

## PARTE II. APORTE DE ERICH PRZYWARA A LA PEDAGOGÍA ACTUAL.

### 1. Pedagogía a partir del universo-hecho **habla deveniente del Ser Absoluto**. La cla-

<sup>27</sup> Este inicio tiene lugar principalmente en la *actividad misionera* católica en América y Asia: vgr. Vasco de Quiroga y Las Casas etc. en México, las *misiones* en Paraguay, Mateo Ricci en China, Francisco Javier y De Nobili en India etc. "La labor educativa se desenvuelve entre nosotros en una situación de cambio socio-cultural, caracterizada por la secularización de la cultura" (*Doc de Puebla*, o.cit. n. 1014); "la misma Palabra, proclamada por la Iglesia, quiere entrar en un fecundo intercambio con las manifestaciones religiosas y culturales que caracterizan nuestro mundo pluralista ... Esto es el diálogo, que tiene siempre un carácter testimonial, en el máximo respeto de la persona y de la identidad del interlocutor. El diálogo tiene sus exigencias de lealtad e integridad por ambas partes. No se opone a la universalidad de la proclamación del Evangelio sino que la completa por otra vía" (*Doc de Puebla*, o.cit. n. 1114).

<sup>28</sup> "La pregunta natural acerca de «la historia», hincra raíces en la diferencia y mutua compenetración entre historia y transcurso. Historia acontece a partir del hombre, conforme a su carácter de persona acabada en conciencia y libertad. Por eso, tiene por categorías propias suyas: singularidad «irrepetible», cerrazón personal (de sucesos en torno a héroes, pueblos, periodos), libertad y sentido. Difiere así del mero «transcurso», que tiene lugar en el ámbito de lo corpóreo y orgánico, incluido el hombre, donde lo singular sólo es sentido-fragmentario y proceso-parcial de un todo. Por eso, el transcurso, tiene como categorías: repetibilidad (en iguales condiciones), continuidad funcional objetiva, codificable con rigor matemático (si se da «a», entonces se sigue «b»), necesidad y pura facticidad" (P. 'Humanitas. *Der Mensch Gestern und Heute*' [Glock u. Lutz, Nürnberg 1952], p. 825).

<sup>29</sup> Cf. La *Exhortación Apostólica* de Paulo VI, 'Evangelii nuntiandi' n° 33.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.* Es probable que las ataduras puestas por la Santa Sede, con juramento de atenerse a la forma latina, a la acción misionera en China - a favor del enfoque *misionero franciscano* -, haya estado implícita en el 'mea culpa' de la Iglesia promovido por Juan Pablo II. Pero no es posible despejar toda duda razonable al respecto.

<sup>32</sup> Es lo que P. llama 'teoría de las causas segundas del Aquinate'.

ve inicial de P. es el **hecho de verdad objetiva**<sup>33</sup> - o **habla del ser verdadero** -, en tanto correlato *material metafísico* del **pensar viviente**. Pues no habría debates en el vivir cotidiano, si no existiese *certeza* de lograr una *consenso verdadero* a través de la *búsqueda de la verdad*<sup>34</sup>. Bajo este respecto se descubre la faceta *horizontal* del habla: **está-configurada comunitariamente, ante el hecho religioso originario** que está supuesto en lo dado<sup>35</sup>. La *'autoreflexión del yo'* en su **acto hecho**, sitúa al yo personal **ante el hecho religioso originario** del *habla en tanto acto hecho por un Yo que Es Personal*. La pregunta inevitable de cada yo, en contacto con este universo cambiante, **ante** el absoluto permanente de verdad objetiva es: "¿hay entre este «absoluto» de verdad y lo «relativo» del sujeto cognoscente, la relación de identidad-contradicción, o la relación de analogía?"<sup>36</sup>.

Pues no hay duda que quien **habla** tiene *ante sí una primera intelección del objeto esencial, no empírico del habla: está consciente de que el Ser Personal*, absolutamente verdadero **¡existe!**, y **le mueve** a indagar. El *pensar viviente*, o *pensar natural*, sitúa al yo personal pensante, que *pregunta* - reflexiona en su *propio acto* -, *ante el hecho originario del habla en tanto proceso activo*. P. sigue así al Aquinate: Verdad no es algo objetivo, fuera del pensar viviente; 'en sentido propio, verdad se da en el pensar humano o divino..., en las demás cosas, sólo <se da> en relación al pensar'<sup>37</sup>; ella no brilla en una contemplación del pensar, dirigida a un mundo metafísico de verdades eternas, sino en la *autorreflexión del pensar*, sobre su propia actividad cerrada en sí; 'el pensar conoce la verdad, por cuanto reflexiona acerca de sí mismo'<sup>38</sup>. Por eso, no se da primero en el pensar que contempla ideas y conceptos (en el *intellectus quidditates rerum formans*, por así decirlo, en el pensar 'configurador de sistema'), sino en el pensar dinámico, que va y viene

<sup>33</sup> Ni siquiera Kant duda del 'hecho de verdad objetiva': "Cuando miramos retrospectivamente los siglos transcurridos desde Descartes - en su centro dominante está Kant. En relación al pasado de Descartes, Leibniz, Wolff, su sistema es la respuesta sintética. En relación al futuro de Fichte, Hegel, Schopenhauer, Hartmann, Simmel, Troeltsch, él es el germen susceptible de múltiples desarrollos. Sin duda se contraponen abruptamente entre sí, diversas escuelas kantianas; el intelectualismo y el voluntarismo kantiano, el psicologismo y el logicismo kantiano, el ficcionalismo y la metafísica kantiana. Pero hay, por cierto, algo común en última instancia, que las vincula. Y esto común no es meramente ese subjetivismo, que con prisa excesiva se quisiera señalar como estigma de nuestra época. Pues al menos para Kant y los más serios entre sus seguidores, el «hecho» de verdad objetiva, era supuesto obvio. La pregunta apuntaba al «cómo». Pero en este «cómo» radica la gran separación con respecto a la filosofía antigua y medieval, y aquí tiene su lugar la alternativa múltiples veces aludida: pensamiento-objeto - pensamiento-sujeto" (Przywara, 'Gott.' (1ª edición: Oratoriums-Verl. Köln-München-Wien 1926, se cita de Przywara, Religionsphilosophische Schriften. Johannes Verl. Einsiedeln 1962, p. 246).

<sup>34</sup> Cf. "Hay una extraña reciprocidad entre el rostro práctico de una época - si queremos decirlo así -, i.e. su periferia visible, que se exterioriza en movimientos políticos, sociales etc. diversos, y su médula metafísica, i.e. su espíritu invisible. El rostro práctico de una época es legible en las grandes controversias que ocupan su cotidianeidad. La médula metafísica se revela en las filosofías y teologías que surgen en ella. El observador e intérprete de la época, no podrá descuidar ninguno de los dos. Pues aquello que es de importancia decisiva para el conocimiento de Dios, tiene también una significación característica para esto temporal: lo invisible es conocido en lo visible. Pero esto quiere decir: lo visible alcanza recién su sentido verdadero, en cuanto es entendido visibilidad de lo invisible. Y así también: lo invisible es interpretable únicamente en lo visible" (RG, o.cit. p. 342).

<sup>35</sup> La periferia visible exteriorizada en movimientos políticos, sociales, etc., y sus debates (cf. la cita en la nota anterior), 'está configurada' (horizontalmente) en habla viviente. Su médula metafísica (el Ser Personal Absoluto, origen primero y fin último del ser-hecho-habla personal) 'está supuesto', como fundamento invisible que mueve la totalidad cualitativa del ser-hecho. A diferencia de la fenomenología de Scheler, P rechaza (con la Escolástica), un ser-conocido positivamente intuitivo, de las esencias, si bien enseña - con la Escolástica - que las esencias en sí tienen contenido positivo; pues su 'conceptus negativus' acerca de todo lo supra-sensorial y espiritual, no dice que los contenidos cognoscitivos sean negativos, sino que su forma cognoscitiva es negativa; los conceptos de lo espiritual, surgen de lo sensorial intuitivo, por la via remotionis o negationis: "La Escolástica no enseña ni que las esencias se descubran a través de 'raciocinio', ni niega que todo conocer conceptual etc., tenga supuestos lógicos, que simplemente hay que asumir, sin que sea posible demostrarlos directamente. Estas dos cuestiones, nada tienen en común entre sí. Pues la relación entre los datos concretos y sus esencias, es una relación de 'estar configurado', mientras la relación entre las proposiciones científicas y el principio de contradicción o el de identidad, es una relación de 'estar supuesto'. En este último caso, p13 podrá hablarse por cierto, de 'intuición', en la medida en que estos 'principios últimos' - según los llama la Escolástica - son precisamente algo simplemente 'dado' (FReI, o.cit. p. 12s.).

<sup>36</sup> Escr. II,405 (Filosofía de la Religión de la teología católica, en Escritos Filosófico-Religiosos. Johannes-Verl. Einsiedeln 1962).

<sup>37</sup> Tomás de Aquino Cuest. Disp. Ver. q 1 a 4: "veritas proprie invenitur in intellectu humano vel divino... In rebus autem aliis invenitur per relationem ad intellectum".

<sup>38</sup> Remite a Tomás, o. cit. q 1 a 9 c: "Cognoscitur autem ab intellectu secundum quod intellectus reflectitur supra actum suum, non solum secundum quod cognoscit actum suum, sed secundum quod cognoscit proportionem eius ad rem".

entre datos de experiencia (en el intellectus componens et dividens, por así decirlo, el pensar 'luchador' y 'problemático'); no en el concepto quieto, sino en el juicio móvil<sup>39</sup>.

Bajo este respecto, la 'unidad subjetiva' (o *disposición personal*) al *habla*, o *pensar viviente*, responde al **hecho religioso originario**: "fe, en sentido universal de 'estar abierto a Dios', es de hecho, para teología, aquello que para filosofía es el 'yo conozco que conozco': el suceso originario<sup>40</sup>, cuya interpretación determina todo lo demás en su cauce"<sup>41</sup>. P. asimila con correctivos, la clave filosófico-religiosa de Scheler: "en contraposición a un fundamentar lo religioso en lo extra-religioso, presenta lo religioso como «hecho originario»"<sup>42</sup>. Pues sólo si el yo humano tuviese *ideas innatas*, sería posible *derivar de éstas*, la experiencia religiosa. Con Tomás de Aquino, P. sostiene que *conocer el ser*, corresponde de suyo al *juicio libre de la razón*<sup>43</sup>, en respuesta al **hecho originario del habla creatural**: vale decir, al *Acto Creador de Dios, de este universo dado de hecho, este orden histórico dado de hecho, en que desde el primer instante de la creación del hombre - como sujeto personal corpóreo-espiritual - le regaló el participar en su Vida divina; los primeros padres rechazaron libremente este don, con el pecado original, y Cristo Jesús, Verbo de Dios e Hijo de la Virgen María restauró más maravillosamente los dones sobrenaturales a toda la humanidad creyente en Él.*

Se entiende así, la razón que tiene Tomás para sostener que el *libre albedrío* es predicable de Dios, respecto de su acción 'ad extra': su acto creador<sup>44</sup>. Y si bien sostiene que **la creación de la nada pertenece a la revelación sobrenatural** - es decir: Dios podría de suyo no haberlo creado, o crear otro universo, o ninguna creatura, sin perder su bondad- y omnipotencia infinita -, no obstante, insiste en que **de hecho el hombre puede conocer a Dios** con su **razón natural**, a través de su experiencia de libre albedrío. El que el pagano antiguo pensase una 'creación de Dios *ab aeterno*' (desde siempre), sólo **confirma la necesidad** de la *revelación sobrenatural* - argumenta Tomás a los que '*murmuran*' contra la *validez religiosa* de ese conocimiento de Dios. Pues sólo se apartaría de la verdad quien creyese que en el Acto Creador, Dios opera 'por necesidad natural' y no por el "arbi-

<sup>39</sup> Cf. P., RG. (Filsler. Augsburg 1929) p. 911ss.

<sup>40</sup> Urfaktum.

<sup>41</sup> RG. o.cit. p. 700. Por cuanto el hecho de habla, en tanto acto personal se especifica por su objeto esencial - no empírico - último, hay que decir que "de hecho, la textura de la vida religiosa, consiste en 'estas tres': fe esperanza y amor, y esto, con entera prescindencia de toda sobrenaturalidad" (P. Religionsphilosophische Schriften, Joh.-Verlag, Einsiedeln 1962), se abrevia: Schriften II, o.cit. p. 30ss, incluida la larga nota en .30s.)

<sup>42</sup> FRel. p.55. Es decir, lo extra-religioso de una racionalización, o cálculo científico.

<sup>43</sup> O como Tomás se expresa: el 'acto de la razón en tanto intelecto', donde ya está lo verdadero o falso (cf. S. Thomae Aquinatis, In Aristotelis Libros Peri Hermeneias et Posteriorum Analyticorum Expositio. Marietti, Torino 1955, Proemio al comentario de los Analíticos Posteriores, n.4). Según Tomás, el libre albedrío involucra la facultad apetitiva del 'medio' (que ya es un bien) hacia su 'meta' de esa facultad (S.Th.I q 83 a 3). Antes de comenzar S.Th. II, el arzobispo de París Étienne Tempier condena el 10.12.1270 las proposiciones siguientes: 1 Que la voluntad del hombre quiere y elige por necesidad. 2 Que el libre albedrío es potencia pasiva, no activa, y que es necesitado por lo apetecible. Por eso Tomás define libre albedrío por la elección (I-II q 13 a 1). Modifica la definición de Boecio: "liberum de voluntate iudicium", a "liberum de ratione iudicium" (I-II q 17 a 1 ad 2). Tiene en cuenta a Buenaventura, pero a diferencia de éste: niega que el libre albedrío sea un hábito. Tiene en cuenta a Alejandro de Hales, pero a diferencia de éste: niega que el libre albedrío sea una potencia doblada por un hábito. Tiene en cuenta a Alberto Magno, pero a diferencia de éste: niega que el libre albedrío difiera de la razón y voluntad (para la génesis del debate, cf. Lottin, 'Psychologie et Moral aux XII et XIII siècles' [J. Duculot, Éditeur 1942ss.] I,217ss.) El juicio del libre albedrío es enteramente diferente del juicio de la *sinéresis*, pues se dirige al acto concreto (In II Sent. d 24 q 2 a 3 ad 4). Se dice que todo hábito se pierde; la *sinéresis* jamás se pierde; el hábito innato jamás se pierde; por ende, para explicar la permanencia de la *sinéresis*, no es preciso convertirla en facultad (Ibid. ad 5). De hecho, la conciencia constata la existencia de un acto (a), juzga su moralidad (b), sea antes (b1) o después (b2) de la acción. En los tres casos, estamos ante un acto y no una facultad (I q 79 a 13).

<sup>44</sup> Cf. Tomás de Aquino, S.Th. I q 19 a 10: Acaso Dios tenga libre albedrío. "Por cuanto Dios ha querido y quiere en el acto creador, a este mundo como «otro que Dios», ha querido una verdadera legalidad propia de este mundo, i.e. aquello que Tomás de Aquino señaló como causas segundas" (RG, p. 100).

trio de su voluntad"<sup>45</sup>, y creyese que alguna creatura pueda conservarse **por sí misma en su ser (esse)**<sup>46</sup>.

En semántica de Tomás de Aquino, ese **hecho originario** del *habla personal*, plantea el problema de esencia-existencia, o '**problema del devenir**'<sup>47</sup>. Pues en la obra de Tomás, 'movimiento' es, precisamente, *movimiento del ser, forma en materia, acto en potencia*. Por cuanto en su obra esencia-existencia es médula de forma-materia y acto-potencia, el problema de *esencia-existencia*, equivale al 'problema del devenir'<sup>48</sup>. La 'unidad subjetiva' de la disposición interior del hombre entero - al devenir consciente de su propio acto electivo **inmanente-trascendente (juicio libre de la razón)** -, es **pregunta**: autorreflexión del yo **en su propio vaivén activo entre sujeto y objeto** en la **unidad viviente** entre **esencia-** [idea] y **existencia** [real] *del juicio libre de la razón*<sup>49</sup>. Dicho de otra manera: el *dato inicial* en el 'pensar natural', es la *dualidad entre sujeto cognoscente y objeto cognoscitivo*, que suscita la **operación de indagar, preguntar**: "Ni en la intimidad más íntima del hombre, se da una plena coincidencia entre sujeto y objeto. Incluso el acto cognoscitivo que se tuviese a sí mismo por objeto: 'yo conozco, que conozco' - esta identidad aparente -, oculta también el dualismo. Pues el acto cognoscitivo, con el que conozco que conozco, es otro que el acto cognoscitivo que conozco. Y también el 'yo' en 'yo conozco' y el 'yo' en el 'que conozco', no produce coincidencia entre sujeto y objeto. El 'yo' del sujeto cognoscente está en el fondo, tan ante la realidad inagotable, que reposa en sí misma, del 'yo' de su objeto cognoscitivo, como sujetos ajenos lo están a mi yo. El punto de vista idealista, que sólo se aparta del mundo exterior, para reconocer únicamente en el mundo interior el mundo 'real', es en principio, tan 'realismo ingenuo' como el sistema que combate. El corte entre sujeto y objeto, llega sin excepción, a la contextura de la creatura: no se da conjunción inmediata. Sólo se da esto uno: estar constitutivamente orientado del sujeto hacia el objeto, del acto cognoscitivo al objeto cognoscitivo; vale decir, este *remitir más allá* de sí por parte del conocer, hacia un *objeto independiente*. Qué realidad corresponda a este objeto, acaso la realidad enteramente quieta en sí de la sustancia, o la mera referencia a realidad, como es propia, por ejemplo, de esencias universales o de valores, eso es cuestión de una determinación *teorético-cognoscitiva ulterior*. Pero que alguna realidad corresponda a cada objeto, eso es supuesto constitutivo de cada teoría del conocimiento, porque es esencia del dualismo entre sujeto-objeto de la creatura. El realismo es el apriori del conocimiento creatural"<sup>50</sup>.

<sup>45</sup> Cf. Tomás de A. 'Cuest. Disp. De Potencia, q 3 a.15.

<sup>46</sup> Cf. O.cit. q 5 a 1 y 2. Este tratado expone con nitidez que el Acto Creador de Dios es perviviente.

<sup>47</sup> A quien vive en habla en tanto acto-deveniente corresponde de suyo el ser-deveniente (o unidad tensional de esencia y existencia) como objeto formal; no obstante puede entender - si se ensimisma - que el origen primero y fin último del ser deveniente - Dios -, es identidad constitutiva de esencia y existencia. Por eso Tomás sitúa la virtud de religión, entre las virtudes anexas a la virtud de la justicia (S.Th. II-II cuest. 180: las virtudes adjuntas, convienen en parte, con lo principal de la justicia, y en parte se apartan de su razón perfecta. La virtud de religión se aparta de la razón de la justicia (la igualdad), en tanto no hay razón de igualdad entre el hombre y Dios.

<sup>48</sup> P. Schriften II, o.cit., p. 364.

<sup>49</sup> Cf. Schriften II o.cit. p. 403: "dado que la relación de esencia y existencia es la contextura del 'ser', se sigue que Dios y creatura son similares-disímiles en el 'ser', i.e. son recíprocamente 'análogos': analogía entis, analogía del ser". Según P lo más permanente y originario en los grandes filósofos es su manera de preguntar; ellos interpretan ese amor al saber, como 'búsqueda (distante) de...' (sabiduría), a diferencia de 'posesión (inmediata) de...' sabiduría, implicada en la teoría de las ideas innatas. Filosofía lleva entonces, de preferencia, el carácter de una aporética universal, y es así, doctrina de las últimas preguntas (cf. Escr. III,303). Por eso reitera que lo permanente más vivo y actual en Kant, Hegel y Tomás, es la faceta aporética, y no la sistemática (Cf. RG, el Índice de materias); "humanidad significa pregunta, estar consciente de la pregunta, que es la creación en su esencia. Pero en la pregunta humilde, se encuentra también el hombre en su humanidad." (RG,286) Cf. Escr. III,23: "En ese plantearse la pregunta radica ya el primer problema formal de tal Metafísica"; "en la pregunta humilde, se encuentra también el hombre como hombre" (RG,286, 951).

<sup>50</sup> Przywara, Schriften II,219.

a. **Formación del libre albedrío.** El ejercicio activo (del **libre albedrío**) a través del cual el yo personal deviene *consciente del ser en su propio acto*, concierne al hombre entero, cuerpo-espíritu-**una sustancia**. Por eso mismo, requiere de un aprendizaje, desde el momento en que el recién nacido está dentro de la 'zona sagrada del habla': así la consideraban en la antigüedad greco-romana<sup>51</sup>. Se trata de un *proceso activo* en que el yo-personal vuelto sobre sí mismo, *trasciende* sus impulsos - conoce su yo cargado de tendencias emotivas -, y **valora** el *objeto real-existente que plenifica* su acto personal. Es decir, la *intelección del ser, acontece* cuando tomo distancia *en mi propio juicio libre, en tanto acto, ante-el ser-hecho-habla*: "es la intelección metafísica de que todo **lodeveniente** (y en consecuencia 'finito'), sólo puede existir y ser capaz de obrar por cuanto su fundamento entitativo y operativo es algo simplemente 'existente' (y así 'infinito'). Sólo queda en el fondo **la elección entre** equiparar lo mutable y finito con esto inmutable e infinito, o el *reconocimiento práctico del hecho* de la analogía entis: **reconocer** que lo mutable y finito está-fundado hasta en su textura última, en algo constitutivamente diverso de sí, inmutable e infinito; de manera que toda perfección de lo creado es una parábola de la perfección infinita del Creador, y el Creador en base a su ser-fundamento constitutivo, se auto-manifiesta en las creaturas"<sup>52</sup>.

En este pensar al interior del *proceso activo de ensimismamiento*, el yo humano *reco-re, discurre e indaga el dato sensorial*. Es decir, **'pregunta'** precisamente porque **cree en la esencia** o automanifestación del absoluto de verdad objetiva. P. llama a este *proceso cognoscitivo activo, pensar viviente, pensar natural, el 'real' de Newman*, claramente diferenciado por éste del *'notional'*, o pensar *reflexivo científico*. P. explicita el fundamento metafísico de esta doctrina en el *'amor'* de Newman, en sentido de *'pureza de intención'*: esa simplicidad de la recta-conciencia, - que según Newman siempre repete -, tarde o temprano, por muchos desvíos que tome, conducirá al hombre a la verdad; de manera que toda conversión es en el fondo, un proceso de *desenvolvimiento*, y no de *destrucción*. Es la doctrina de los *'first principles'*, o rumbo fundamental (intelectual-moral), en la toma de posición *voluntaria* ante Dios y mundo<sup>53</sup>: ésta es - por así decir -, expresión dinámica de su

<sup>51</sup> Los antiguos reconocían el primer hecho de habla del recién nacido, la primera vez que reconoce a su madre con una sonrisa. El último verso de la Égloga VI de Virgilio, exhorta al lactante a reconocer con una sonrisa a su madre. El poeta alude a ese saber inmemorial, que se remonta a la Antigüedad Griega. Se contabilizaban las semanas que tardaría el recién nacido en ver y reconocer a su madre. Ese momento celebrado con alegre solemnidad, era su recepción en la zona sagrada del habla, compartida entre los hombres y la Deidad (Cf. Walter Friedrich Otto, 'Die Gestalt und das Sein'. Wiss.Buchg. Darmstadt 1975, p.38s.).

<sup>52</sup> P. Schriften II, o.cit. p. 7. Es la primera formulación de la 'analogía entis', publicada primero en la revista 'Stimmen der Zeit' (octubre 1922). Cf. También: "La 'analogía entis' como expresión de la relación entre Creador y creatura, es el vínculo y contacto objetivo entre ellos, y el 'amor', modificado en 'amor en temor y temor en amor', es sólo la actitud anímica que corresponde al hombre concreto, viviente, que quiere conocer esta relación entre Creador y creatura." (FRel,65) "Pero eso no es sino la 'analogía entis', que es el sentido de 'mediatez' teológica del conocimiento de Dios: que la creatura es similar a Dios, y también disímil; que Dios está en la creatura, y también más allá de la creatura." (FRel,109) "Si bien hay una finísima relación interna entre 'amor' y 'Dios-Amor', y por eso (cf. p.51ss.), entre 'persona' y 'amor' en general, y persona creada y Persona Creadora, ella es una relación que lleva en sí constitutivamente, el carácter de 'alteridad' y 'diferencia'. Esto es, esa tensión entre 'unidad' y 'distancia', 'similitud' y 'disimilitud', que es característica esencial de la 'analogía entis', la relación teológica-filosófica fundamental entre creatura y Creador" (FRel,110).

<sup>53</sup> La siguiente cita de su monografía de Newman lo sintetiza: "La conciencia tiene rol conductor práctico decisivo en el conocimiento de Dios; en su suerte de voz, aprende principalmente el hombre a p.50 conocer a Dios como 'Persona'; además, como 'Legislador ético', pues esta voz manda, ordena; [a Dios] como Juez que retribuye, pues esta voz alaba, o reprende./ P.51 Por ende, primero, no 'sentimiento interior' sino 'conciencia'; segundo, no conciencia como 'estado inmanente', sino con características racionalmente inexplicables, si no remite al Legislador trans-subjetivo y trascendente; tercero, no conciencia como 'única prueba', sino como conductor decisivo en las pruebas" (de Cf. los 8 volúmenes de P., J.H. Kard. Newman, Christentum. Ein Aufbau. Herder. Freib./Br. 1922, se cita el vol.IV Einführung in Newmans Wesen und Werk, p. 49-51.[Nota de P.] Ésto está dado precisamente en los textos que desarrollan el 'camino de conciencia' en Grammar, y University Sermons. En ambos, Religión es la meta de ese camino; por ende, no es puro conocimiento metafísico de Dios, sino además, trato viviente práctico con Dios. Si este [trato con Dios] se da (lo real, en lugar de notional), entonces tiene que conducir la voz de la conciencia").

*esencia estática*<sup>54</sup>, o 'naturaleza racional **en-movimiento**'<sup>55</sup>. De hecho P. entiende desde su **confrontación con Newman**, la diferencia entre lo *secular* y *secularismo*<sup>56</sup>.

La **relación personal al Absoluto** dada en el hecho de **habla**, mueve al yo a ensimismarse en proceso indagatorio del *encuentro en el ser verdadero* *hecho habla-re-ligatorio* al Absoluto de verdad objetiva: "*auténtica metafísica cree en una 'esencia', y su meta última es determinación de la 'esencia'; ... no es meta que busquemos de manera puramente asintótica, sino una meta que realizamos paso a paso, si bien jamás realizamos en plenitud ...* Esta 'esencia' no puede ser encontrada por 'prescindencia' de su envoltura sensorial cambiante: sólo puede ser encontrada como aquello que se manifiesta en visión siempre nueva, a través de esa cubierta sensorial cambiante"<sup>57</sup>. El "cree", involucra una *relación personal* al 'supuesto' implicado: "La 'fe en la esencia', tiene que llevarnos a la investigación del devenir fluyente en ciencias particulares; y recién por ese camino, trabajosamente y paso a paso, a través del desarrollo de la ciencia a través de decenios y siglos, llegamos aproximativamente, desde la 'fe' hasta la 'visión', vale decir: a un conocimiento fragmentario de la esencia buscada. ¡Un irrumpir desde la plenitud desconcertante del devenir, hacia la plenitud del ser - y un retornar siempre nuevo de la presunta 'unidad del ser' encontrada, a la plenitud y transformación del devenir!"<sup>58</sup>.

Esta actitud anímica, es la única que se atiende a la esencia-creatural. Pues es propiedad de todo lo creatural, que su *devenir sea manifestación de su ser* de tal manera, que *este ser crece recién en el devenir*, hasta la plenitud de su ser. Un ser que permanece lo mismo, y no obstante se desenvuelve y crece en progreso infinito, hacia la plenitud de su idea. Un dualismo *entre devenir y ser*, porque en todo devenir, el ser uno permanece lo mismo: y no obstante, dualismo de una *compenetración indisoluble*, porque el devenir es

<sup>54</sup> Cf. FRel, o.cit p. 94 nota 1.

<sup>55</sup> Según la Escolástica, bien-ético equivale a los contenidos de la conducta que funciona según leyes internas de su textura de 'naturaleza racional en sí' ('natura rationalis qua talis'). La textura racional, tiene una 'ley natural' de su esencia, como la tiene también por ejemplo una piedra y una planta. La diferencia radica sólo en que piedra y planta realizan esa ley natural sin libertad, mientras el hombre la realiza libremente. Pero esa 'ley natural' es ley, en tanto 'naturaleza', i.e. no es primero ley, sino 'naturaleza': es sólo la naturaleza expresada en forma de ley. Por lo tanto, 'éticamente bueno' es lo que sucede según la 'naturaleza racional'; 'éticamente buena' es, por así decir, la P84 naturaleza racional 'in motu', por cierto, no la naturaleza racional empírica, i.e. la conducta fáctica de la naturaleza racional, sino la naturaleza racional ideal, i.e. la conducta constitutiva de naturaleza racional, en virtud de la cual es naturaleza racional; lo propio de la naturaleza racional (esencia racional = razón especulativa y voluntad libre) es precisamente poder vivir según su naturaleza o no, realizar libremente su ser o destruirlo libremente (cf. FRel, o.cit. p. 83s.).

<sup>56</sup> Cf. J.H. Kard. Newman, Christentum. Ein Aufbau (Herder. Freib./Br. 1922), tomo IV. Ahí explica cómo entiende Newman 'counterpart of nature': entiende por 'nature', no el concepto de naturaleza, claramente elaborado en lucha contra el Jansenismo, sino del concepto de naturaleza usado por la Patrística y todavía por la Alta Escolástica, es decir, la naturaleza en su estado histórico dado: caída antes del Cristianismo, y por restaurar en el Cristianismo. 'Restaurar la naturaleza caída', es de hecho, 'counterpart' de esa naturaleza caída; no que la 'naturaleza' tenga algún título jurídico sobre ese estado, pues lo perdió por propia culpa; sino que le es dado por la misericordia de Dios que perdona (cf. O.cit. p. 66s., donde cita del University Sermon 2º, que introduce a la teoría del counterpart: 'Si alguna Religión es llamada «Religión-natural», entonces no se pretende significar con ello, que algún sistema histórico de Religión, proceda de la pura razón, sin ayuda divina. Nosotros no conocemos sistema alguno así, porque desconocemos el tiempo y la nación en los que la razón humana se diese de hecho, sin la ayuda divina. La Escritura nos dice, que revelaciones acerca de la esencia de Dios y de la obligación de los hombres ante Él, se entregaron a los primeros padres de nuestra especie'). Por una parte, explica el saber acerca de la naturaleza histórica, como necesitado de counterpart, de saber revelado; pues todos los sistemas histórico-religiosos aluden a simientes dañadas, pero no del todo corruptas, de una Revelación originaria (acerca de la elevación sobrenatural, pecado original, Redentor por venir), y se retrotraen a su 'desarrollo' o 'distorsión'. Por otra parte la entrada del counterpart procede de la libre gracia de Dios. Por eso, en la disposición de la conciencia de pecado y necesidad de redención (vgr. Sermon. on var. occas. 5), siempre vuelve la formulación: 'hope that He will teach..., on the look for His teaching'. Y cuando demuestra la divinidad del Cristianismo, a partir de su Historia extraordinaria, o de sus efectos extraordinarios, su clave no es porque el Cristianismo es counterpart, sino porque es counterpart que sólo puede proceder de Dios. El pensamiento de la extraordinaria conducción divina, o conducción milagrosa, es aplicación del Thou lead me on, del Lead kindly Light. P. advierte el matiz polémico donde Newman desea cortar la punta a la secular reason o wisdom of the world, o rebellious reason, con el argumento demostrativo negativo de la neo-escolástica, a favor de los misterios: 'no puede demostrarse que se den contradicciones'.

<sup>57</sup> P. 'Misterio divino del mundo', en Schriften II, p. 224. Puesto en itálica por mí.

<sup>58</sup> O.cit. p. 224.

en última instancia, *devenir del ser mismo*: isu desenvolvimiento gradual hacia la altura de su idea! Por ende, si en todo conocer, la especie del objeto cognoscitivo y la manera de la actitud cognoscitiva tienen que corresponderse, entonces, la polaridad oscilante entre orientación al ser e investigación empírica del devenir - de la metafísica - es el correlato de la polaridad entre ser-devenir, en la contextura del objeto real-objetivo: objeto en movimiento polar, y actitud cognoscitiva en movimiento polar, están emparentados y en correspondencia recíproca<sup>59</sup>.

En el *juicio libre de la razón* se da esa **unidad viviente** entre sujeto cognoscente y objeto cognoscitivo: el yo *ensimismado* del sujeto cognoscente, reflexiona en su *acto hecho* y **habla** - '*iexisto!*' - esto es, no sólo piensa, sino elige proferir **en** ese juicio, el **ser** auto-manifiesto **en esa operación**. Por eso P. pregunta: "¿Vale en relación a la filosofía, únicamente la alternativa entre filosofía como 'saber acerca de cosas' y como 'modalidad espiritual de hombres', no se da acaso, lo tercero, de lo cual ambas alternativas sólo son exteriorizaciones prevalentes unilaterales - filosofía, en tanto conciencia del ser? Porque el ser es personal en última instancia ¿por eso, también, la disposición filosófica última, es disposición de persona a persona; pero porque este mismo ser desborda siempre toda captación de persona creada, por eso, filosofía en tanto conocer distante objetivo? ¿última disposición filosófica entonces, como llamado a lo más personal en nosotros, y no obstante, auto-superación de eso personal, en objetividad que olvida lo personal?"<sup>60</sup>

Aun cuando se ignore o debata el *cómo* y *cuando* surgió el **hecho del habla**, no hay duda que en la contextura última del '*juicio libre de la razón*', hay una previa '*invitación exhortación*' personal a **medir** el *acto personal hecho con la medida absoluta de su verdad*, y un consiguiente '*responder y seguimiento*' personal de un 'yo' que se sabe finito, limitado, mutable. Se trata de un *conocimiento práctico, cargado de motivación personal*: "Pero todo ésto también está fundado racionalmente: primero, en un parentesco interno, en que el hombre, como naturaleza racional 'ab alio', está relacionado a Dios, como naturaleza racional formal 'a se', de manera que el activar la vida espiritual en cuanto tal, es ya un 'vivir con Dios' germinal; segundo, en la manera única <sup>p139</sup> como Dios está presente y actúa dentro de todo lo creado; de modo que el 'trato con Dios' es por así decir, la cara interna necesaria de todo trato con las cosas"<sup>61</sup>. Según explica P, no es que *cada yo humano conozca* primero, en un acto indiferente, un mundo indiferente, para recién entonces, dejar de lado al mundo - como quien deja una escalera -, y *vivir con Dios, más allá de yo y mundo*. Más bien nuestro conocer mismo está 'cargado' de Dios: pues Dios no sólo *está presente* en él, tal como está internamente presente en todo lo creado, sino por cuanto su búsqueda *es espiritual* (en tanto acto total de la persona): es un acto 'emparentado con Dios'; y además, un acto cuyo *sentido decisivo último*, frente a todos los actos infra-espirituales, es precisamente el *trato con Dios*. Pues Dios como Espíritu, sólo es captable al espíritu. Por ende, en la misma búsqueda de Dios, prescindiendo enteramente de su objeto, ya 'ha sido encontrado' Dios. Pero el mundo 'desde el cual' conocemos a Dios, tampoco es un mundo 'indiferente', ni siquiera en el sentido restringido en que un *efecto corriente es 'indiferente'* respecto de su causa: por cuanto *sólo dice que alguna vez fue puesto por esa*

<sup>59</sup> Cf. O.cit. p. 226. P. lleva esta correspondencia fenomenológica interna entre actitud personal y especificidad personal de su objeto correspondiente, a la primera intelección del hecho de verdad objetiva, dada en el juicio libre de la razón, o experiencia originariamente religiosa dada en el libre albedrío.

<sup>60</sup> P. RG, o.cit. p. 203.

<sup>61</sup> FRel, o.cit. p. 138s

causa<sup>62</sup>. La relación única, incomparable entre creación y Creador, consiste en que el así llamado acto creador, es sólo el inicio de la presencia eficaz de Dios en las creaturas. Por eso no es exacto, en el fondo, el que conozcamos a Dios estrictamente 'a partir del' mundo. Lo conocemos, más bien 'en' el mundo, como Aquel que está 'en todo y más allá de todo' - conforme al concepto de Dios entendido por los Padres de la Iglesia. La meta de todas las así llamadas demostraciones de Dios, no es en consecuencia, Dios como Aquel, que en un acto cronológicamente pretérito, llamó a la existencia a este mundo, sino Dios, como Aquel que 'crea' **ahora en el presente**, ya que Él confiere existencia y eficacia a las cosas, como el que está presente en ellas. Por eso no preocupaba a los maestros de la alta Escolástica, la cuestión, acaso podían demostrar un inicio temporal de la creación, porque de todas maneras *la creación presente, en su ahora, descubre la presencia del Creador que comunica la existencia y eficacia*. Y por eso, es también verdadero que no llegamos a conocer a Dios 'a partir del' mundo, como una causa 'lejana' del mundo; sino que en virtud de su presencia interna en las cosas, *lo encontramos como El que está presente ante nosotros, como el que camina con nosotros, como el que habla con nosotros, por cierto que tras la cubierta de las cosas*. Por eso, 'tener presente a Dios' no es un exceso de elevación mística, sino simplemente el sentido realista del hombre sano. Y por eso 'religión', en este sentido más profundo, no es sino devenir consciente de lo metafísico<sup>63</sup>.

Ahora es posible entender, que 'habla' en tanto *ser-deveniente, es objeto esencial, no empírico del acto-humano personal*, es decir, **de un viviente de naturaleza racional**. Por eso habla es *proceso activo corpóreo-espiritual, 'en palabras y acciones intrínsecamente conexas'*, en tanto automanifiestan el **ser personal verdadero ante el yo humano ensimismado en su acto hecho**<sup>64</sup>. Ejemplifica este horizonte de **habla**, tanto el *trato natural* del niño con Dios, como el *trato personal* del hombre maduro. En esta perspectiva, se entiende que *'habla' en palabras (esencia) y acciones (existencia sensible y fenoménica) intrínsecamente conexas entre sí, es repercusión pura y libremente fáctica del Acto Creador de Dios* (en tanto Causa Primera del **ser-hecho**), **en la conciencia personal humana**<sup>65</sup>.

Cambia radicalmente una *problemática pedagógica* basada en un horizonte **nominalista puro** de *fórmulas hechas* - como es el *modelo científico-matemático* de la ciencia y tecnología -, y basada en la contextura **del ser-deveniente-personal en habla** en tanto *'trato personal viviente' en y con el Ser que Es Personal*. *No tenemos ideas innatas* de ese Ser que Es Personal, ni de cómo entramos en esta zona sagrada, sino en la medida que

<sup>62</sup> Cf. FRel, o.cit. p. 139.

<sup>63</sup> Cf. P.FRel, o.cit. p.139s., casi literalmente lo formulado aquí. Cf también: "El acto creador de Dios en sentido auténtico, no es un 'impulsar desde fuera' - contradeciría así a la 'creación de la nada' -, sino el inicio de la Presencia Eficaz de Dios en lo creado; y la presencia eficaz permanente de Dios, es en sentido auténtico, un acto creador perviviente. Por eso, esta auténtica relación causal incomparable entre Creador y creación, arraiga también en lo lógico, en última instancia, en el principio de razón suficiente: 'la índole deveniente del mundo exterior e interior, no puede explicarse de otra manera, que a través de la relación causal de la 'analogía entis'" (o.cit. p. 247).

<sup>64</sup> Cf. Constit. 'Dei Verbum' nr. 2: "Esta economía de la revelación acontece en palabras y gestos intrínsecamente conexas entre sí; de manera que las obras realizadas por Dios en la historia de la salvación, manifiesten y corroboren la doctrina significada en las cosas y palabras significadas, las palabras a su vez, proclamen las obras y eluciden el misterio contenido en ellas. La verdad íntima de Dios y de la salvación del hombre que nos ilumina a través de la revelación, se da ('existit') en Cristo que es a la vez mediador y plenitud de toda la revelación."

<sup>65</sup> La Constit. 'Dei Verbum' nr. 2 del Concilio Vaticano II, llevó al dominio teológico público esta idea capital de P. Según K. Rahner (Cf. K.Rahner Elogio de Erich Przywara, en: La gracia como libertad. Herder. Barcelona 1972, pp.305-313): "El Przywara total y verdadero no ha hecho más que asomar" (p. 310). A la "generación del resurgimiento de la Iglesia durante el período que ahora se ha convertido en oficial durante el Vaticano II... pertenece también y en primera línea E. Przywara".

ayudamos a insertar al recién nacido en ella.

Pero entonces, en el **ser-hecho habla en tanto acto personal** - o 'juicio libre de la razón' -, se encuentran en **unidad viviente**, dos hemisferios del **ser personal**, *irreductibles entre sí*: el **entitativo (existencia** deveniente) **y el consciente (esencia** permanente). Ningún hombre está en condiciones de 'unificar' por 'obra' de un decreto de su voluntad, algo de suyo múltiple y contrapuesto, como la idea-(personal: esencia) y su realidad-(personal: existencia) - *según acontece en y a través del juicio libre de la razón*. El entero sentido de la actitud del *yo que pregunta*, es adecuarse con humildad reverente, al objeto esencial, *no empírico del habla, en tanto acto absolutamente verdadero del Ser que Es Personal*. Esto es, *conocer el qué y cómo [de lo presente]*, y asimilarse al qué y cómo está presente. Esta actitud humilde reverente, descarta con implacable consecuencia toda *construcción* barata, y conduce a misterios insolubles últimos del ser, que ningún hombre, ni criatura está llamado a resolver, sino únicamente Dios, del cual, en el cual y hacia el cual es todo ser<sup>66</sup>.

**b. Pedagogía desde el vivir en un universo del ser-creado-hecho-habla-personal.** Se trata, pues, de un universo personal de **habla-deveniente** histórica. La conducta cognoscitiva (práctica) del 'juicio libre de la razón', en un universo así, es bien diferente de la conducta cognoscitiva correspondiente a una ciencia puramente sistemática acerca de la esencia de lo ético y divino, tal como ésta aparece en textos **escolásticos** de Teodicea. Es la diferencia entre *conocer natural* - siempre 'cargado de motivación' - que más parece amor al objeto iluminado cognoscitivamente, que pensar impregnado de amor, acerca del objeto -, y *pensar reflexivo*, que es más 'puro', cuando es máximamente 'frío': "El 'pensar natural' acontece siempre en un rumbo e interés 'personal'; el 'pensar reflexivo' tiene que ser en lo posible 'impersonal' y 'objetivo', para ser auténtico. El 'pensar natural' es, por así decir, el contacto viviente cálido de amor entre buscador y buscado, el proceso activo mismo, mientras el 'pensar reflexivo' expone el análisis científico de ese proceso, la anatomía de lo viviente. Pero así tenemos la relación íntima ... entre ambas maneras cognoscitivas, como 'dos caras de lo mismo uno'; dado que las razones objetivas en virtud de las cuales el 'pensar natural' 'realiza' de hecho, objetivamente contacto con el objeto, son las mismas que el 'pensar reflexivo' al seguirlas, 'establece' subjetivamente en cuanto tales. Bajo este respecto, el pensar reflexivo no es una psicología descriptiva del pensar natural, sino sólo un análisis de los fundamentos de legitimación lógica inherentes a éste de hecho, pero no conocidos en cuanto tales"<sup>67</sup>. Nadie duda que el *habla personal* sólo surge concretamente en tanto *proceso activo*, en la medida que es movida por fe, *esperanza* y *amor personal* al absoluto de verdad - según se insinuó antes. Dicho en simple: no es necesario ser 'letrado' para *buscar y encontrar* en su propia experiencia el '*absoluto de verdad*', como objeto esencial, *no empírico* de su 'juicio libre de la razón'; basta tener lo que suele llamarse **uso de razón**.

**c. Repercusiones en la actitud católica de búsqueda de la verdad.** Pero así, el *ser deveniente del universo entero* es **habla creatural de Dios**: "Ésto significa que no se da pa-

<sup>66</sup> Cf. RG, o.cit. p. ,358s.

<sup>67</sup> P. FRel, o.cit. p. 153s.

ra el católico, como hombre concreto, ámbito alguno que sea de suyo, por así decir, neutral o interconfesional. Ese es el sentido práctico de la doctrina católica acerca del «fin sobrenatural», como «único fin». La sobre-naturaleza de la redención y santificación, no es por cierto, bajo ningún respecto, propiedad interna o función de la naturaleza, y por eso, la naturaleza mantiene su realidad propia y eficacia propia. Pero esta «naturaleza» no se da como «naturaleza pura»; ella es «naturaleza elevada sobrenaturalmente y naturaleza redimida» concreta, histórica, i.e. el hombre concreto existente, es única- y solamente el hombre cuyo único sentido de vida y única meta de vida es el «Cabeza y Cuerpo, un Cristo», de la Una <Iglesia> Santa, Católica<sup>68</sup>.

De ahí se sigue que si "siempre tuvo validez para la ciencia, servir únicamente a la 'verdad', i.e. indagar la realidad indeformada, inviolada, tal como es, hasta en sus ramificaciones individuales, ésto tiene más validez que nunca, para la ciencia cristiana y católica. Pues esta realidad individual es 'carne' de la «Palabra» eterna, es la realidad visible del Logos. Y si siempre tuvo validez para el trabajo práctico, el no imponer principios ajenos a la realidad, sólo por ser principios, sino amoldarse blanda y dúctilmente a las leyes que subyacen a la realidad misma, ... entonces ésto vale más que nunca para el trabajo práctico cristiano y católico (de la política, labor social o como sea). Pues esta realidad es ahora la «vida» del «Dios de los principios eternos». Cristo, que ya en su vida en Palestina defendió el derecho santo de la multiplicidad individual, contra los libros de la ley de los escribas y fariseos, es ahora «Cabeza y Cuerpo, un Cristo»; Cristo, que como dice san Pablo, fomenta precisamente en su Cuerpo, la diversidad y contextura propia de los miembros, a fin de que sea un Cuerpo; un Cuerpo que crece a partir de la contraposición individual de los miembros. Por último, si siempre tuvo validez para el arte auténtico, servir a la legalidad propia de la intuición artística, del material artístico y de la forma artística, porque el arte no es la «grata ilustración» de contenidos nobles o devotos, ni una lúdica ocupación del tiempo para nervios cansados, ni un medio conveniente de enseñanza y disciplina ética y religiosa, sino que es la producción más creativa de todas las producciones, el desarrollo de la idea originaria de mundo y vida, hasta su exposición esplendorosa, y por eso, un vivenciar en sí, agonizar y florecer en la hondura individual de todo lo viviente, en proximidad tremenda a Aquel, que «únicamente escruta el corazón y las entrañas», «ante quien todo está desnudo y abierto» -, ésto tiene más validez que nunca, para el arte cristiano y católico. Pues ahora, en virtud de la Encarnación del Dios eterno, es Dios mismo la hondura individual de la vida: «Cristo, mi yo», no un «yo-individual», sino para cada miembro singular, imparangonable, «su yo personal». Al arte verdaderamente cristiano y católico, se le ha puesto la exigencia máxima y prácticamente imposible, de hacer resplandecer en lo personal individualísimo, al eterno «Dios todo en todos»; por lo tanto, revelar lo puramente atemporal del arte atemporal, en lo más condicionado temporal- e individualmente<sup>69</sup>.

"Según ésto, jamás decide acerca de la aptitud filosófica, política, económica, artística de un hombre, o acerca del valor de su obra, su religiosidad personal, por elevada que sea, o el contenido de su obra, por muy 'cristiano' o 'católico' que sea. Al contrario, de una filosofía, o ciencia, o política, u orientación económica, o arte, que no se erige grande, se-

<sup>68</sup> RG, o.cit. p. 128.

<sup>69</sup> Schriften II, o.cit. p. 96s. Este enfoque reposa en la teoría de las causas segundas del Aquinate (De Ver. q 2 a 14 ad 5; q 9 a 4 corp.; S.Th. I q 105 a 5; In Boet. de Trin. q 1 a 1; De Spir. creat. a 10 ad 16 etc.); esto es, en la teoría de este universo del ser-deveniente-hecho-habla-personal, en tanto horizonte de unidad comunicativa dado de hecho, entre Dios (Causa Primera omni-real, -eficaz, -legal) y creatura (causa segunda, con realidad-propia, eficacia-propia, legalidad propia).

gún sus propias leyes, tendrá que concluirse en un error fundamental en la religiosidad de su autor, que no fue suficientemente reverente ante la contextura propia de cada creatura, ni suficientemente humilde en la evaluación de sus propios límites, para sacar las manos fuera de obras que no estaban destinadas para él. Precisamente su religiosidad cristiana y católica, le obliga a esa reverencia y humildad. Por eso, quien busca ocultar la impotencia de una filosofía, o ciencia, o política, u orientación económica, o arte, tras su «buena intención católica», golpea en el rostro la nobleza divina de la Iglesia. Y quien excusa el poco valor científico, o artístico de obras, porque pese a todas sus faltas, trataron contenidos «cristianos y católicos», no sabe <sup>p100</sup> en qué medida envilece esos contenidos, que recién un pensador o un artista en el culmen de su productividad, debiera atreverse a tocar. Y quien quiere mantener alejadas de determinadas «materias», a la filosofía, o ciencia, o política, o trabajo social, porque esas «materias» serían «indignas» o «peligrosas», no sospecha en qué medida sustrae así, la más bella joya de la corona de la Iglesia, la joya esencial del «Dios todo en todo»<sup>70</sup>.

En esta perspectiva escribe P. que el fundamento del rumbo católico es un "catolicismo religioso hasta lo último"; eso significa, primero "catolicismo del servicio absoluto de Dios"<sup>71</sup>, pues "no tiene sentido exaltarse en actividad católica, si no hay previa vida espiritual católica"<sup>72</sup>; y segundo, ese rumbo del servicio absoluto de Dios, debe ser **un catolicismo que lo abarque todo**: "Esto es, para el católico como hombre concreto, no se da ámbito alguno que sea por así decir neutral, o de suyo interconfesional. Ese es el sentido práctico de la doctrina católica acerca del 'fin sobrenatural' en tanto 'único fin'... Para el católico no se da, ni puede darse un así llamado 'interconfesionalismo' en sentido estricto... Por eso, el católico sólo conoce un modo de *convivencia* entre religiones y confesiones: su propia doctrina católica del así llamado 'mínimo salvífico', que le permite, incluso le obliga ('ino juzges, a fin de que no seas juzgado') a disociar a quien yerra, de la doctrina errónea, a atribuirle la rectitud religiosa interna en la medida de lo posible, y considerarlo así 'católico en germen'. Por eso, el católico tiene... la obligación irrenunciable de tender con todas sus fuerzas a convertir en católica la vida entera, pero de manera de no herir la sincera conciencia subjetiva de los hermanos que yerran"<sup>73</sup>. Por eso, desde su fidelidad incondicional al servicio absoluto de Dios, el católico auténtico es **conciliador y de enorme tacto** con sus prójimos: "Por eso en lo concreto no se da algo así como política pura, o pura formación, o pura economía etc., como tampoco hay en lo concreto, naturaleza pura. Sólo se da el hombre, que está determinado internamente a ser católico, y a serlo en su vida entera y en todos sus ámbitos./ Recién sobre esta base y desde ella, es abordable la cues-

<sup>70</sup> O.cit, p. 98-100. Pero no es viable "(como parece ser el caso en algunas corrientes del movimiento litúrgico), que la eficacia propia sólo aparezca como pertenencia puramente pasiva, en la vida rigurosamente sagrada-eclesial, de manera que toda eficacia «profana» se presente sólo como una secuela fáctica pasiva. Por cuanto Dios ha querido y quiere en el acto creador, a este mundo como «otro que Dios», ha querido una verdadera legalidad propia de este mundo, i.e. aquello que Tomás de Aquino señaló como causas segundas. Cada creatura tiene su propia esencia, y en ella, fundamento y ley de su propia eficacia. Por lo tanto, cultura (en el sentido amplio de la palabra), no coincide con cultura-sacral, ni la cultura profana es simple secuencia pasiva suya. El sentido de la unidad religiosa profunda entre Creador y creatura, es que la creatura conduzca la creación de Dios a su plenitud y «alabe y sirva a Dios» en ello; y el sentido de la unidad de gracia profunda entre Redentor y redimido, consiste en que el redimido 'complete... lo que falta al sufrimiento de Cristo' para plenificar la redención, y testimonie así, que 'está crucificado con Cristo'" (RG, o.cit. p. 100)

<sup>71</sup> RG, o.cit. p. 127.

<sup>72</sup> RG, o.cit. p. 128. Pues recién la "honda entrega a Dios nos hace uniros a su Voluntad Creadora, que quiso y quiere 'algo otro que Dios', y nos conduce al reconocimiento práctico de la 'alteridad de Dios', en santa reverencia ante Dios, esto es, [nos conduce] al reconocimiento práctico de que somos creados por Dios en operación propia y libertad propia" (o.cit. p. 99).

<sup>73</sup> RG, o.cit. p. 128s. Remite a la aguda formulación de Leon XIII en 'Immortale Dei': "magnopere cavere Ecclesia solet, ut ad complexendam fidem catholicam nemo invitus cogatur" (D.S. 3177).

ción acerca de la autonomía de los ámbitos culturales y profanos<sup>174</sup>.

En síntesis: "Se da cultura católica y formación católica y economía católica y política católica, en el sentido que el hombre concreto entero, está internamente determinado a ser católico, y a ser católico en su acción entera y vida. Pero no se da cultura católica y formación católica y economía católica y política católica, en el sentido de que se nieguen los «propios principios y propio método» de los ámbitos culturales (Denz. 1799) y el «derecho propio» del Estado (Denz.1866). Lo primero y decisivo en todo, es el católico entero, religioso. Pero este católico entero, religioso, tiene en cuanto tal, la obligación de participar en la conducta de Dios, en la cual Él, como se expresa en cierta ocasión Tomás de Aquino, ha querido la plenitud individual-diferenciada y positivamente autónoma de la creación, a fin de que en ella se revele en cierta medida, la entera plenitud de su Infinitud"<sup>175</sup>.

"El católico está, por ésto, internamente ligado a buscar los rasgos positivos en el rostro de cada época, porque en esos rasgos brilla para él, a la vez, el rostro particular de la Iglesia en «esa» época, el «Cristo hoy» de esa época. Por lo tanto, él no tiene derecho - en virtud del catolicismo auténticamente integral de una fe en la acción del Espíritu Santo en la Iglesia de todas las épocas -, a «desembarcarse» absolutamente de una época, sino únicamente la obligación esencial de desentrañar el «rostro católico» respectivo de cada época. Sólo por ese camino elude el peligro asechante de un oculto subjetivismo. Pues tan pronto condena una época en forma absoluta, pone simultáneamente en otra época el acento absoluto, y ésto (ya que la fe católica le prohíbe hacerlo), en virtud de una afinidad subjetiva hacia esa época. En la absolutización de una época determinada, absolutiza en última instancia, su propio yo, y por eso, su «catolicismo integral» lleva en consecuencia, manifiestamente, los rasgos de su subjetividad; no es objetividad, sino objetivación ligada-subjetivamente"<sup>176</sup>.

"Si queremos hablar de filosofía católica en sentido auténtico, entonces de una filosofía, en la que el «Cabeza y Cuerpo, un Cristo» es Ser viviente. Ésto designa algo triple: primero, la fe en un Dios infinito, que se revela en el "devenir al infinito" de la creatura; un Dios en consecuencia, que no condena ese devenir ... sino que hace sentir en él Su Infinitud. En consecuencia, filosofía jamás es algo rígidamente cerrado o cerrable, sino precisamente en tanto conocimiento de los últimos fundamentos y abismos, un 'conocer hacia el infinito' ... Segundo, el «Cabeza y Cuerpo, un Cristo» dice que la plenitud contrapuesta de lo humano individual, precisamente en su diferenciación, es la visibilidad de este Dios infinito... Por lo tanto, una filosofía auténtica, no crece a partir de un «abstraher de» las diferencias individuales y populares y temporales, sino que más bien requiere de éstas, como de su parte constitutiva; ella no es modelo escolar, según el cual los individuos son nivelados, sino que es organismo que crece a partir de individuos intactos. Ella no es sistema, en el sentido apriori de derivación matemática o lógica, a partir de así llamados primeros principios, como era el ideal de Spinoza, Descartes y Wolff. Ella es cuerpo de humanidad individual diferenciada, que emerge a una conciencia insondable, en última instancia. Con ésto, se ha dado nombre ya

<sup>74</sup> RG, o.cit. p. 130.

<sup>75</sup> 14,131s. Las citas del Denzinger, corresponden a DS (Abreviamos así Denzinger Schönmetzer Herder1965 33 ) 3019 (= 1799) y 3168 (= 1866).

<sup>76</sup> RG, o.cit. p. 141s. Con respecto a la asistencia del Espíritu Santo a todas las épocas, una nota aclara: "El dogma de la asistencia del Espíritu Santo, atañe en sentido estricto, a la asistencia en relación al depósito de la fe, que no está sometido a ningún cambio de los tiempos; pero en sentido amplio concierne no menos a la asistencia con respecto a la misión de los Pastores, en virtud de la cual, la Iglesia gobierna diferentes épocas particulares, en tanto diferentes (Denz. 931, 1527-1574)." (RG, o.cit.p. 142 nota4) Cf. DS n.1728 (Trento, sesión XXI del 16.7.1562 Doctrina acerca de la comunión bajo ambas especies...) y 2627-2674 (Pío VI, Constit. «Auctorem Fidei» del 28.8.1794, contra el sínodo de Pistoja).

a lo último: «Cabeza y Cuerpo, un Cristo», quiere decir que todo lo humano está orientado hacia Él. Cada hombre que tiende sinceramente hacia Dios, es (aunque sea tan sólo según el «alma») miembro de este cuerpo. Es entonces, exigencia constitutiva de la filosofía católica, que no vaya por el mundo condenando y maldiciendo, sino «buscando lo perdido»; de manera que tenga como actitud determinante, con respecto a todas las filosofías singulares, la búsqueda incansable de su médula verdadera, la búsqueda de las semillas de los Logos<sup>77</sup>.

En síntesis: hay en el *habla creatural de Dios, diversas respuestas personales a diversos llamados de Dios en cada época histórica*. A tal punto, que para el católico, ningún etos ni época en la historia de la Iglesia - ni siquiera vgr. la época de lo *'Hechos de los Apóstoles'* - está más próxima, o más alejada de la acción redentora de Dios, en Cristo. Sin duda es posible constatar diversos hitos en el despliegue del *etos* intra-ecclesial católico, cada uno de los cuales, procede de condicionamientos históricos concretos; no obstante, cada hito diversificado "tiene *significación supra-histórica*, ya que no es lícito sindicarlo como transacto o muerto, a ninguno de los rumbos procedentes de ellos. La Iglesia se manifiesta precisamente ahí, como en no poca medida el «Cristo, el mismo ayer, hoy y siempre», por cuanto nada de lo que surgió en ella a la vida, perece jamás, sino que sólo experimenta la transformación del grano de trigo, en «mucho fruto» (Jn. 12,24s.)<sup>78</sup>.

Por eso se distancia P de la crítica de Scheler a la espiritualidad *cósmica* de Francisco de Asís: "Aquí se venga el método de algunos fenomenólogos, principalmente de Scheler, que propenden demasiado a entender el Cristianismo, como una especie de actitud-cognoscitiva y etos humanamente diferente, y con ello, apenas evaden más o menos dos peligros: racionalizar los misterios de la fe ... o equiparar unilateralmente lo supra-subjetivo absoluto del Cristianismo, con una actitud anímica subjetiva de un grupo de cristianos. Sólo cuando el Cristianismo es considerado Religión absoluta, al igual que la fe natural en Dios, le es propia esa amplitud interna 'católica', abarcante en sí, de todas las singulares particularidades anímicas humanas y populares, desde la cual el propio Scheler supera positivamente el relativismo de las intelecciones históricas de Dios, en cuanto a la fe en Dios. Precisamente porque el Cristianismo es Religión absoluta y no Religión temporal, Religión absoluta sobrenatural, y no una forma relativa de fe natural en Dios, la actitud intelectual y etos del Cristianismo ni es identificable con Patrística, ni Escolástica, ni con una estructura espiritual histórico-temporal cualquiera. Sino que toda estructura espiritual posible para el hombre singular, pueblo y raza, en la medida que su contextura no es adversa al pensamiento de Dios, son formas posibles, en las que el contenido esencial del Cristianismo puede manifestarse. Cristo, como 'recapitulación de cielo y tierra' (Ef. 1,10) perviviente en el Cristianismo, de modo que el Cristianismo no es en esencia otra cosa que 'Cabeza y Cuerpo, un Cristo' (Agustín); Él requiere de la esencia de esa idea, la plenitud de toda posibilidad expresiva humano-singular y comunitaria, como vestimenta cambiante de su pervivencia"<sup>79</sup>.

<sup>77</sup> RG, o.cit. p. 256s. Con respecto a la relación de Crist. Wolff y Kant, cf. "el hondo estudio de Cl. Bäumker Immanuel Kant (Hochland I [1903 I] 576ss.), que demuestra cómo la crítica de Kant a las demostraciones de Dios, no tiene el trasfondo histórico de la doctrina escolástica de Dios de la 'analogía entis', sino la construcción 'inmediata' de 'Dios en sí' de la Escuela de Wolff; 'lo que Kant combate principalmente, es el intento de la metafísica wolffiana, de codificar un concepto de Dios en sí basado en la demostración ontológica de Dios, y deducir de ese concepto la contextura del mundo, en especial sus fines' (o.cit. p587)" (FRel, o.cit. p. 131 nota).

<sup>78</sup> Schriften II, o.cit. p. 462s. Se refiere a las diversas órdenes-, congregaciones religiosas, espiritualidades laicas de servicio activo en diversos planos intra-ecclesiales etc. Contrástese con la óptica que absolutiza el modelo matemático, según la cual, en última instancia, sólo lo que la actualidad presente considera 'verdadero-bueno-bello' es válido; pues no reconoce validez en-sí a lo verdadero-bueno-bello.

<sup>79</sup> FRel, o.cit. p. 87.

Sumario de 'HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL JUICIO DE CONCIENCIA. EL APORTE DE ERICH PRZYWARA S.J.'

Se traza en un *marco descriptivo* de dos *tendencias culturales incompatibles entre sí*, dadas en la *problemática pedagógica actual*: el 'secularismo' y la 'secularización'. Se señalan algunos *hitos* manifiestos en su *génesis histórica*. Es inevitable un desarrollo *esquemático*, por la amplitud del tema. En vista de la claridad, se destaca un **horizonte configurado** en *habla viviente histórica*, es decir, **que 'está-siendo' personal-comunitario**, en la medida que **conoce y reconoce que la propia realidad y eficacia** de su búsqueda del absoluto de verdad **está fundada** en el habla creatural del **Ser que Es Personal**, constitutivamente diverso del propio ser personal-comunitario.

En contraposición a este horizonte que se está-inculturando 'secularmente', el 'secularismo' diseña un **horizonte configurado** exclusivamente por un modelo científico-matemático, que ha borrado el vínculo de unión *entitativo* y *consciente* del hombre con Dios, y otorga al Estado el poder máximo para regir la vida humana según su modelo científico-matemático.

# LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO: DISTINCIONES ENTRE DISCURSOS SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DE UNA SOCIEDAD CENTRADA EN EL CONOCIMIENTO.

Caroll Schilling L.<sup>1</sup>

Pontificia Universidad Católica

Ricardo Lyon 2249 dept. 503 Providencia, Santiago.

cschilling@uc.cl

## RESUMEN

La realidad mundial ha sufrido cambios importantes las últimas décadas, situación que ha tenido como medio fundamental el desarrollo tecnológico, para la creación de una dinámica, donde la formación de las personas y las organizaciones, así como las expresiones culturales, están en constante transformación, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. Esto trae múltiples efectos en la forma tradicional en la cual nos hemos relacionado con el conocimiento, por una parte, se amplía el espacio público de acceso al conocimiento, pero al mismo tiempo, estos escenarios promueven concepciones de sociedad vinculadas fuertemente al desarrollo económico global, instalando nuevas distancias y problemáticas sociales entre aquellos países que producen y hacen circular el conocimiento, y los países que reproducen y dependen de esta circulación.

Este artículo presenta una discusión sobre las distintas conceptualizaciones que se han ido instalando en nuestros discursos sobre la expansión del conocimiento, intentando reconocer los ejes de sentido que poseen algunas de ellas y evidenciando que su contenido no es neutro sino es el enfrentamiento de diferentes proyectos de sociedad.

**Palabras Claves:** Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento, Sociedad del aprendizaje, Sociedad en Red, Economía del Conocimiento, Ciencia y Tecnología, Innovación.

## ABSTRACT

The world reality has suffered important changes last decades, situation that has taken the technological development as a fundamental way, for the creation of a dynamics, where the formation of the persons and the organizations, as well as the cultural expressions, they are in constant transformation, especially towards an interdependence every time bigger. This brings multiple effects in the traditional form in which we have related to the knowledge, on one hand, wide the public space of access to the knowledge, but at the same time, these scenes promote conceptions of society linked strongly to the economic global development, installing new distances and problematic social between those countries that produce and make circulate the knowledge, and the countries that reproduce and depend on this traffic.

This article presents a discussion on the different conceptualizations that they have been installing in our speeches on the expansion of the knowledge, trying to admit the axes of sense that possess some of them and demonstrating that its content is not neutral but

---

<sup>1</sup> La autora es Magíster en Ciencia de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción y Candidata a Doctora del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

is the clash of different projects of society.

**Key words:** Society of the Information, Society of the Knowledge, Society of the learning, Society in Network Economy of the Knowledge, Science and Technology, Innovation.

## 1. Introducción.

Desde hace ya varios años hemos sido testigos de cómo nuestra realidad ha ido cambiando progresiva y radicalmente. A nivel mundial, junto a la globalización de las economías, se han abierto nuevas e insospechadas posibilidades, como son la globalización de la ciencia, tecnología y la comunicación. Este nuevo camino propiciado por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor<sup>2</sup>.

Castells (2005) autor ampliamente citado en estos temas, define este cambio histórico como un proceso multidimensional, caracterizado por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional, sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el medio indispensable de dicha transformación. En términos de práctica social, el nuevo sistema económico ha sido caracterizado como globalización que es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad de tiempo real a escala planetaria. También es esencial en la dinámica de transformación, la construcción de identidad a través de la cual las personas constituyen su sentido, así como los proyectos que impulsan distintos actores sociales a partir de sus valores e intereses<sup>3</sup>. Por lo tanto, esta revolución tecnológica constituye un elemento esencial para entender la modernidad, en la medida que crea nuevas formas de socialización e incluso de identidad individual y colectiva.

Estos nuevos escenarios donde la ciencia y la tecnología pasan a constituir los ejes centrales para alcanzar el desarrollo y la integración a este mundo globalizado, impulsan la transformación de las formas de producir, circular, seleccionar y utilizar el conocimiento, es decir, reconfigura la forma tradicional cómo nos hemos relacionado con la información y el conocimiento.

Como definen algunos autores, en esta sociedad de autocreación, y en constante cambio, el conocimiento es un recurso flexible, fluido, en constante expansión y movimiento. La gente no se limita a obtener y utilizar en el exterior el conocimiento experto de las universidades y otros sitios. El conocimiento, la creatividad y la inventiva son intrínsecos a lo que la gente hace. El conocimiento no es sólo un apoyo al trabajo y la producción, como sostuvo Bell en un principio, sino que son la forma clave del trabajo y la producción en sí<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> UNESCO (2005) *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. Pág.5.

<sup>3</sup> Castells M. (2005) *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile. Pág. 12.

<sup>4</sup> Hargreaves (2003) *Enseñar para la Sociedad del Conocimiento, La Educación en la Era de la Inventiva*. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona. pág. 27.

## 2. La globalización del conocimiento y las desigualdades sociales.

Es importante recordar, que en un primer momento, el contenido de este discurso globalizador del conocimiento, fue significativamente optimista sobre sus potencialidades democratizadoras. Alvin Toffler es uno de los representantes de esta corriente, sus análisis se basan en el carácter democrático que tiene tanto la producción, como la distribución de los conocimientos. En esta lógica, los conocimientos son infinitamente ampliables. Por lo tanto, su expansión y su acceso impulsaría, para todos los ciudadanos, mayores posibilidades de disponer de informaciones claves para comprender las dinámicas que se desarrollan en los distintos ámbitos de acción que componen su realidad. Con el tiempo se ha ido develando que este análisis ha sido bastante ingenuo sobre estas nuevas posibilidades, ya que hoy se dispone de visiones más complejas acerca de las consecuencias sociales que han traído consigo estos patrones de organizaciones sociales y económicas basados en el conocimiento.

Un ejemplo de ello, es que este discurso sobre la ampliación del espacio público del conocimiento ha tenido múltiples efectos sobre todo para los países más pobres. Una de sus principales consecuencias es que se ha establecido una distancia considerable entre aquellos países de mayor desarrollo capitalista, que producen y hacen circular el conocimiento y que, por lo tanto, marcan las tendencias dominantes en los distintos ámbitos de la ciencia y la tecnología para el desarrollo, y los países económicamente menos desarrollados, como es el caso de América Latina, que se suma a estos discursos, desde una perspectiva desigual, contradictoria y carente de una significación más real y local de los cambios. Al parecer, aquí se rompe un principio de simetría entre las distintas realidades, que promueve la instalación de unas ciertas concepciones de realidad desarrolladas desde los países más ricos. América Latina ha entrado al siglo XXI con grandes desafíos por resolver: la débil capacidad tecnológica y de competitividad empresarial en la nueva economía global, la inestabilidad financiera, la exclusión social de buena parte de la población, el deterioro acelerado del medio ambiente y la creciente distancia entre las instituciones del estado y la vivencia de la sociedad<sup>5</sup>.

Por lo tanto, se reproduce y depende cada vez con más fuerza de la producción y circulación de conocimientos científicos construidos en realidades y modelos de sociedad muy diferentes a los propios. De alguna manera el conocimiento adquiere el papel de mercancía, en la medida que se le consume pasivamente, sin una reflexión sobre su contenido histórico y sobre los posibles efectos de su aplicación en realidades culturalmente diferentes. Al respecto, desde la perspectiva educativa Latinoamericana, Pinto (2008) señala que los problemas estructurales de las economías de la región, se creen resueltos con la globalización y, por otra parte, la unidireccionalidad de las ideas y paradigmas sociales y educativos de origen externo, no es una cuestión por debatir, si no un dogma: la realidad debe calzar con la economía neoliberal.

Torres (2005) también en un análisis crítico de esta situación, plantea que el mundo que viene perfilándose en los últimos veinte años es un mundo de bienestar y posibilidades ilimitadas para pocos y de penuria y privación para muchos, en el que se expanden con

<sup>5</sup> Ottone E. (2003) ¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells. Volumen II Nación y Cultura. América Latina en la Era de la Información. Pág. 35.

la misma celeridad las nuevas tecnologías y las viejas y nuevas formas de la pobreza y la exclusión social. La década de 1990, que marca un antes y un después en la historia de la humanidad (Hobsbawm 1994) por la magnitud, complejidad y velocidad de los cambios introducidos en el reordenamiento del sistema mundial, dejó instalada la globalización y dio un avance espectacular a las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero significó importantes retrocesos en el desarrollo humano en muchos países en el Sur. Más de 50 países se empobrecieron (PNUD 2003)<sup>6</sup>. En este sentido, es importante reconocer que en los contextos latinoamericanos las elites empresariales y económicas son transnacionalizadas y han obtenido tasas de ganancias mediante la expulsión social de más de la mitad de las poblaciones de sus sociedades. Esto deja en evidencia uno de los factores que ha incidido en el aumento de las desigualdades es la transformación en la organización del trabajo, debido a que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo.

Lo anterior, complejiza más el tema de la globalización del conocimiento, pues incorpora un elemento fundamental en el análisis: la realidad histórica de los países latinoamericanos es culturalmente diversa, sin embargo, ha sido fuertemente perneada por el discurso neoliberal que instala un pensamiento único, sobre todo en países como Chile. Este hecho ha generado una crisis que ha ido ampliando las desigualdades sociales y económicas entre distintos grupos sociales.

Por lo tanto, pensar desde América Latina requiere avanzar hacia una mayor reflexión sobre cual es el contenido y sentido del cual dotamos estos discursos sobre la expansión del Conocimiento, no se trata sólo de sumarse pasivamente a las dinámicas y modas impuestas con la globalización, sino de aprender a reconocer desde qué ejes de sentido estas teorías han sido construidas y cómo ellas nos afectan, ya sea instalando un pensamiento homogéneo, o bien, respondiendo o no a las necesidades que surgen a partir de los cambios que ha sufrido la sociedad el último tiempo. También es importante agregar que restarse a estos procesos tampoco es una solución, pues no conocer las claves presentes en los actuales modelos de desarrollo, también traen como consecuencia la exclusión o muchas veces la instalación de un discurso ingenuo. Además no hay que olvidar la posibilidad que estás dinámicas abren hacia la creación de un espacio de interacción entre la cultura local y la cultura más universal. Desde allí esta explosión de conocimientos podría comenzar su empoderamiento social.

Es fundamental comenzar a discutir estos temas desde la educación, ya que en una sociedad donde el conocimiento pasa a constituir la fuente de productividad, la pobreza adquiere nuevos significados, ya que no sólo se define por las condiciones materiales en las cuales viven los sujetos, sino en las posibilidades de acceder a la comprensión y participación activa de estos nuevos significados culturales y sociales.

Considerando el rol protagónico que posee la tecnología como medio para la expansión y acceso al conocimiento, han sido numerosos los esfuerzos introducidos por países como Chile, con la finalidad de disminuir la brecha digital. La política educativa ha ido orientando cada vez más sus esfuerzos hacia la alfabetización digital, suponiendo que las Tecnologías de Información y Comunicación se han convertido en una estrategia importante para incrementar estos niveles de competitividad, crecimiento y equidad. Al respecto, el informe PNUD (2006) señala que en Chile hay una alta tasa de penetración de las NTIC y un acce-

---

<sup>6</sup> **Torres R. M.** (2005) Justicia Educativa y Justicia Económica 12 tesis para el cambio educativo. Instituto Fronesis, Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social FE Y ALEGRÍA. Pág.17.

so masivo de las personas a ellas. Sin embargo, su aprovechamiento para la ampliación de las capacidades de las personas y de los grupos es aún limitado. Más allá de ciertos usos más bien básicos, no se han extraído suficientemente los beneficios que tiene para el desarrollo humano la extendida plataforma tecnológica con que ya cuenta el país.

En esta lógica, se estaría enfrentando parcialmente el problema, ya que más allá de la base material necesaria, se requiere dotar a los sujetos de las claves fundamentales para interpretar la información a la que accede, para que adquiera sentido en su realidad y desde allí potenciar este acto de conocer más allá de las fronteras geográficas y culturales.

Por lo tanto, no es sólo el cómo o cuantos acceden, sino también cuestionar si se está capacitando a los sujetos para decidir autónomamente sobre el uso de esta información y la participación que luego este conocimiento alcanzado posee para la construcción de su propio desarrollo. Incluso podríamos preguntarnos si en la incorporación de estas nuevas dinámicas se está estimulando el desarrollo equilibrado como sujetos sociales, históricos, emocionales y corporales. En este punto la escuela tiene una gran responsabilidad, en primer lugar, es indudable que los actores que participan en la educación deben aproximarse a esta realidad, conocer sus lenguajes y problematizar sobre las tensiones que traen consigo estos nuevos escenarios sociales para las actuales condiciones del sistema educativo. Al respecto, resulta interesante indagar cuál es el tipo de relación con el conocimiento que se está favoreciendo en nuestras aulas, y también cuáles conocimientos poseen una mayor relevancia. En segundo lugar, la escuela debe comenzar a preguntarse cómo dotar a los sujetos de una mayor conciencia y capacidad de decisión sobre las posibilidades que se abren al momento de tener un acceso más libre a múltiples fuentes de información y de espacios de interacción, reconociendo que la comunicación es el factor más determinante en el aprendizaje de los sujetos que han crecido con las actuales redes informáticas.

Al respecto, Ottone y Hopenhayn (2007) plantean que en la actual sociedad del conocimiento gran parte de la adquisición de información y comunicación transcurre fuera de cualquiera estructura organizada o institucional, y por ende, de la escuela. Si el sistema educativo no se recrea a partir de esta realidad, tenderá a perder relevancia y valor, y las personas buscarán habilidades y conocimientos fuera del sistema formal, probablemente de modo desordenado y aleatorio<sup>7</sup>. Desde esta perspectiva se podría pensar que escuela es una más de las instituciones que entran en crisis con las posibilidades que abren estos nuevos modelos de sociedad, sin embargo, me parece que este análisis limita la problemática sólo a la no adaptación a los cambios, también podríamos preguntarnos en qué medida la escuela actual es un espacio participativo y constructivo de un proyecto social y personal que le dé sentido a la adquisición de conocimiento. En esta lógica, una escuela reproductiva y lineal (con tecnología o sin ella) que deja fuera el mundo de la vida de los estudiantes y se orienta sólo a alcanzar ciertos resultados y estándares impuestos, es una escuela que pierde relevancia y sentido en estas nuevas dinámicas.

### **3. Reconociendo distintas conceptualizaciones y proyectos de sociedad.**

Un elemento caracterizador de este escenario global son las conceptualizaciones que comienzan a instalarse en discusión actual de las ciencias sociales. La revisión de la litera-

<sup>7</sup> **Ottone E. y Hopenhayn M.** (2007) Desafíos Educativos ante la Sociedad del Conocimiento. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 40, Nº 1, Pontificia Universidad Católica de Chile. Pág. 13-29.

tura muestra una gran diversidad de términos para referirse a las nuevas formas de producción y utilización continuas del conocimiento, algunos de ellos son: Sociedad de la Información, Sociedad del conocimiento y Sociedad del aprendizaje. Resulta interesante constatar que sólo algunos autores diferencian estos conceptos en cuanto a su contenido ideológico e histórico. Este hecho, resulta riesgoso pues cada vez se instalan en el sentido común más conceptos que bajo una "pretendida neutralidad", ocultan sus intereses y llevan consigo un pasado y un sentido, tras los cuales se enfrentan diferentes proyectos de sociedad. Por lo tanto, el término que se quiera emplear para designar la sociedad en la que vivimos, o a la cual aspiramos, debería ser objeto de discusión sobre su contenido, sus intenciones y sus múltiples repercusiones sociales. Un primer paso es tomar conciencia sobre el origen y desarrollo que han tenido los discursos sobre el conocimiento.

Para comenzar este análisis, es posible apreciar que el concepto Sociedad de la Información se gesta paulatinamente a partir del fin de la segunda guerra mundial, donde una serie de términos se encargan de anunciar la promesa de una nueva sociedad: poscapitalista, poshistórica, posindustrial, tecnocrónica, etc. Estos discursos preparan el advenimiento de la Sociedad de la Información que se institucionaliza definitivamente a partir de los años setenta por el gobierno federal de los Estados Unidos, y pasa a formar parte de los discursos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Desde esos años los futurólogos sostienen que en esta nueva sociedad prometida, el pensamiento managerial, el positivismo gerencial, sustituirá a lo político. Por lo tanto, estas ideas comienzan a multiplicarse con autores que anticipan la sociedad tecno-informacional.

Es indudable que esta noción ha tenido un gran protagonismo en la construcción política de organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Una razón es que esta definición surge asociada a la economía neoliberal y al desarrollo de la innovación tecnológica. La preparación de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) sirve como escenario de debate entre estos proyectos de sociedad. En ella quedan en evidencia, dos perspectivas, por una parte, el discurso sobre la flexibilidad y el espíritu competitivo de la empresa, y por otra, una filosofía anclada en el desarrollo sostenible y el derecho a la comunicación que se declina a través de los derechos humanos, la memoria de las experiencias participativas de las tecnologías anteriores, la transparencia, la alfabetización, la educación y la investigación, la diversidad cultural y lingüística, etc.

Un segundo concepto de aparición más reciente es el de Sociedad del Conocimiento, a través de él se intenta superar los vacíos de esta primera conceptualización, ampliando estas concepciones hacia una dimensión de transformación social, cultural, económica, política, ética e institucional que reviste de mayor complejidad y dinamismo a los cambios. Sin embargo, esta noción también ha sido motivo de debate, ya que para algunos autores esta semántica tiene el defecto de esquivar la cuestión de la pluralidad de los saberes y de sus protagonistas: los saberes fundamentales o sabios, los saberes aplicados de los expertos y los contraexpertos, los saberes ordinarios surgidos de las múltiples vivencias de la cotidianidad<sup>8</sup>. Por lo tanto, surge una conceptualización alternativa, que ha tenido menos protagonismo, Sociedad del saber.

<sup>8</sup> En ALAI, América Latina en movimiento [http://alainet.org/active/show\\_text.php3?key=7444](http://alainet.org/active/show_text.php3?key=7444), artículo de Armand Mattelart: La sociedad de la Información, la retórica en acción. 19-01-2005.

Por último, la UNESCO desde el año 80 llama la atención de lo que puede significar un salto cualitativo por la evolución de las sociedades industriales desde la perspectiva de la microelectrónica y en el retraso de los países menos desarrollados. Por lo tanto, en el último tiempo ha optado por avanzar en sus políticas institucionales, hacia nociones, tales como: Sociedades del conocimiento, del saber o del aprendizaje. Con esto desarrolla una reflexión en torno al tema, que busca incorporar una concepción más integral, entendiendo que el conocimiento es un bien público que debe estar a disposición de todos. Además se diferencia del concepto Sociedad de la Información, estableciendo que la información es un instrumento del conocimiento, pero no el conocimiento en sí.

En síntesis, el problema no serían las conceptualizaciones en sí mismas, sino su pretendida neutralidad y el contenido que emerge de los usos de estos términos en un contexto social dado a lo largo del desarrollo histórico.

#### **4. Algunas referencias al desarrollo histórico de estos términos.**

Algunas fuentes señalan que fue el sociólogo americano Daniel Bell (1976) uno de los primeros en prever esta era social por venir e inventó esta expresión sociedad del conocimiento/información. Este autor define esta transformación, desde la dimensión económica, estableciendo que se inicia en el movimiento desde una economía industrial en que la mayoría de la gente estaba ocupada en producir cosas, a una economía postindustrial en que la mano de obra se iba concentrando cada vez en los servicios, las ideas y la comunicación. Gran parte de este énfasis sostenía Bell, dependería crecientemente de las personas y las instituciones que producían conocimiento: en ciencia, tecnología, investigación y desarrollo (Bell, 1976, cit. en Hargreaves 2003).

Para Bell la sociedad del conocimiento tiene tres dimensiones: En primer lugar, comprende una esfera educativa, técnica y científica. En segundo lugar, implica modos complejos de proceso y circulación del conocimiento y la información en una economía basada en los servicios. En tercer lugar, acarrea cambios básicos en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios, mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que lleven al máximo las oportunidades para el aprendizaje mutuo y espontáneo.

Por lo tanto, este autor en sus teorías advierte un cambio histórico en la transición hacia un modelo basado en la información y el conocimiento, cuyas consecuencias alcanzan a las relaciones de poder, la estratificación social y la reconfiguración de los valores políticos, sociales y culturales.

Otro autor ampliamente citado como uno de los pioneros en aplicar estas nociones, es el economista Peter Drucker, él enfatiza que las grandes transformaciones sociales se iniciaron cuando la información y el conocimiento empezaron a convertirse en el elemento central del funcionamiento de la economía. Para Drucker el referente histórico capital-trabajo ha sido sustituido por información-conocimiento. El valor lo da actualmente la productividad y la innovación, ambas aplicaciones del conocimiento del trabajo y del trabajador del conocimiento.

Este autor se interesó especialmente por la importancia de los trabajadores, estableciendo que los grupos que lideren la sociedad del conocimiento serán los "trabajadores del conocimiento". Para él la clave no está en la electrónica, sino en la ciencia cognitiva. Esto

significa que para mantener el liderazgo en la economía y la tecnología que están a punto de aparecer será, probablemente, la posición social de los profesionales del saber y la aceptación social de sus valores<sup>9</sup>.

Algunas de sus ideas sostienen la importancia de la formación y la necesidad de que la educación en esta sociedad del conocimiento deba estar diseñada para la cohesión social. Él rescata la necesidad de un replanteamiento de los objetivos de formación y un cambio en los contenidos de formación inicial, para que la educación pase a ser una función permanente que permita a las personas cambiar radicalmente sus conocimientos en distintas etapas de su vida.

En síntesis, ambos autores definen esta transformación como un cambio hacia una sociedad postindustrial, centrado en el nuevo papel que posee el conocimiento en el desarrollo económico. Al respecto, Drucker se distingue porque su análisis establece una distinción entre conocimiento/saber e información o cibersociedad, definiendo que el conocimiento es el saber acumulado por las personas. Este saber está asociado principalmente a la acción, es un saber-hacer como factor principal de la producción. Para este autor existe un paso del saber a los saberes especializados, que hoy se consideran como información efectiva en la acción, información enfocada a los resultados. Por lo tanto, para él en estos momentos nos adentramos en la sociedad del conocimiento (saber), que da un paso más allá de la sociedad de la información, aunque reconoce que ambos conceptos conviven sin fisuras.

En el desarrollo de estos conceptos, uno de los autores que ha tenido mayor influencia es Manuel Castells, principalmente porque realiza investigaciones en distintos países del mundo, para describir este nuevo orden social y económico, incluso Chile ha formado parte de estos estudios. La trilogía dedicada a la "era de la información" publicada a finales de los años noventa, sintetizó en cierto modo las transformaciones y tendencias descritas o vislumbradas por los primeros precursores: penetración del poder por la tecnología, nueva economía del conocimiento científico, mutaciones del trabajo, etc.

Este autor reconoce que hay pocas teorías rigurosas que nos capaciten para comprender y elaborar un marco interpretativo sobre los perfiles actuales de la estructura social de las sociedades contemporáneas. Para él hay una considerable cantidad de de investigaciones sobre los impactos sociales y económicos de las nuevas tecnologías, pero éstas no son más que aspectos parciales cuyos significados deberían estar integrados en un sistema más amplio de interacción social<sup>10</sup>. Este problema, señalado por Castells hace referencia a que la mayoría análisis realizados están basados en los clásicos análisis sociológicos sobre la sociedad postindustrial (Touraine, 1969, Bell, 1973). Éstos están basados en la idea común de que la sociedad industrial (no capitalista) había sido suplantada históricamente en su lógica y su estructura.

Para Castells, que la teoría se anticipara a las grandes transformaciones tecnológicas, muestra que las tecnologías de la información son un componente esencial de este cambio, pero no el único factor determinante. Estas son el resultado de una serie de transformaciones fundamentales de la manera en que producimos, consumimos, realizamos, vivimos y morimos.

<sup>9</sup> **Drucker P.** (2003) *La empresa en la sociedad que viene*, Ediciones Urano. Pág. 29-30.

<sup>10</sup> **Castells M.** (1994) *Flujos, Redes e Identidades: Una Teoría Crítica de la Sociedad Informacional*. Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Ediciones Paidós. Barcelona. Pág. 16.

Entre algunas de sus críticas a las hipótesis centrales del postindustrialismo están: 1) Una teoría sistémica de la sociedad de la información debería romper para siempre con la visión economicista; 2) Las sociedades menos avanzadas son consideradas externas al sistema, y sus efectos en sociedades postindustriales no se toman en consideración. Esta limitación reduce el poder explanatorio de cualquier teoría, no sólo porque deja a la mayoría del planeta fuera de su ámbito, sino porque no entiende puntos esenciales de las dinámicas de las sociedades más avanzadas; 3) La teoría postindustrial no hizo grandes diferenciaciones dentro de los procesos, ni estableció los vínculos entre los sectores de actividad bajo el nuevo paradigma tecnológico; 4) Estas teorías subestimaron las transformaciones de la condición de la mujer en sociedades avanzadas. Según este autor éstos son los temas que deben abordarse para avanzar desde del paradigma clásico del postindustrialismo a la nueva teoría de la sociedad informacional.

Castells prefiere el término "sociedad informacional" antes que "sociedad de la información" porque considera que, si bien, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, "el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico<sup>11</sup>. En este nuevo escenario, el sistema económico pertenece a un sistema global de interacciones, ya no hay más economías nacionales ni políticas económicas nacionales. Son estrategias basadas nacionalmente que operan en un sistema global diferenciado y articulado a través y por encima de los límites nacionales. Así esta teoría no puede estar concentrada en los países más avanzados, debe considerar las estructuras de las sociedades dependientes y para los efectos interactivos entre estructuras sociales asimétricamente localizadas junto con las redes de la economía global.

También y con posterioridad, este autor define esta nueva organización social como: "sociedad en red". Considerando que en estos modelos de sociedad, la flexibilidad de las nuevas tecnologías permite una diversidad de esquemas organizativos que hace posible a la gente trabajar juntos en diferentes empresas, y/o distintas situaciones, en diferentes sectores de actividad.

Por consiguiente, él señala que las bases actuales de la nueva economía considera tres conceptos claves:

- Articulación entre las actividades.
- Redes que configuran las organizaciones.
- Flujos de factores de producción y de mercancías.

Por último, un elemento que caracteriza estas nuevas sociedades es el incremento de las relaciones horizontales que trascienden a menudo las fronteras sociales y nacionales suplantando la verticalidad de las jerarquías tradicionales. Esto propicia que es la independencia o autonomía personal importante manifestación de afirmación en la sociedad actual. Para Castells la sociedad en red parece caracterizarse, en todas las culturas, por un incremento sustancial del nivel de autonomía de las personas y de la sociedad civil con respecto a las instituciones del Estado y a las grandes empresas. Este rasgo cultural no dependería de

<sup>11</sup> Castells M. (2005) Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile. Pág. 12-15.

la tecnología sino de la evolución social. Todo ello conduce a que las personas formen sus redes de relación en torno a proyectos individuales y colectivos, a partir de sus intereses y valores<sup>12</sup>.

En síntesis, este autor instala nuevas conceptualizaciones, ya que sus análisis avanzan hacia una perspectiva más socio-cultural de los cambios, donde la tecnología es un medio, y por lo tanto, son muchos los factores, incluidos la intervención e iniciativas personales, que intervienen en el proceso de descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción<sup>13</sup>.

## 5. Economía del Conocimiento.

En la actualidad estas conceptualizaciones van ampliando sus significados y penetran en todas partes de la vida económica, caracterizando el modo de funcionamiento de empresas y otros tipos de organizaciones, debido a que el recurso económico básico es el conocimiento. La manifestación masiva del saber en la actividad económica a partir de la década de los 90 ha cambiado el comportamiento de los agentes económicos, y ha generado nuevas actividades y ha hecho variar algunas de las que había. Es en este sentido, se ha convertido en uno de los elementos claves de los avances de la productividad y la competitividad y, en consecuencia, del crecimiento y el desarrollo económico<sup>14</sup>.

Esto introduce un nuevo concepto utilizado en nuestros días: "Economía del conocimiento". La economía del conocimiento describe esta etapa particular del desarrollo del sistema capitalista, donde la clave no es simplemente que las personas pueda acceder a la información, sino lo bien que sepa procesar esta información. La OCDE ha sido uno de los principales promotores de estas iniciativas de la economía del conocimiento. En esta lógica, la sociedad del conocimiento es una sociedad donde el éxito económico y la cultura de la innovación dependen de la capacidad de los trabajadores para seguir aprendiendo por sí mismos: la energía para pensar, aprender e innovar. Aquí se retoma con fuerza el concepto de Drucker de "trabajadores del conocimiento". Quienes, para el autor, permitirán a la sociedad del conocimiento emerger su carácter, su liderazgo y su perfil. En esta lógica, para la empresas es central la habilidad de identificar, generar, adquirir, difundir y captura los beneficios que otorga el conocimiento porque proporciona una ventaja competitiva y estratégica como recurso y como mercancía.

La economía del conocimiento pone de manifiesto la complementariedad estructural y tecnológica que existe entre las nuevas posibilidades de codificación, acopio y transmisión de la información facilitadas por las nuevas tecnologías, el capital humano de los trabajadores que pueden utilizarlas y una organización "reactiva" de la empresa –gracias a los avances de la gestión del conocimiento– que permite la explotación más amplia posible del potencial de productividad. Es bien sabido que algunas actividades "inmateriales" relacionadas con la investigación, la educación y los servicios tienden a ocupar un lugar cada vez más importante en la economía mundial. La proporción del gasto de investigación y desa-

<sup>12</sup> **Castells y otros.** (2007) La transición a la Sociedad en Red. Editorial Ariel. Barcelona. Pág. 181.

<sup>13</sup> **Castells M.** (1996) La era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1 La sociedad en Red. Editorial Alianza. Madrid. Pág. 35.

<sup>14</sup> **Tubella I. y Vilaseca J.** (2005) Sociedad del Conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos. Barcelona: Editorial UOC. Pág. 57-68.

rollo en los PIB crece desde principios del decenio de 1950, y las demás inversiones inmateriales (educación, salud, etc.) también aumentan claramente con respecto a las inversiones materiales (capital y recursos físicos, etc.). Las estadísticas demuestran que esta tendencia es perceptible tanto en los países del Norte como en los del Sur.<sup>15</sup>

En estos contextos, las empresas sacan partido de la educación, porque invirtiendo en sus recursos humanos mejoran su productividad y compiten con éxito en unos mercados mundiales cada vez más integrados. El desarrollo de los recursos humanos y la formación contribuyen a mejorar la productividad de la economía, a reducir los desajustes de las capacitaciones en el mercado laboral y a promover la competitividad internacional del país de que se trate.<sup>16</sup> El sustento teórico es que la inversión en educación lleva a la acumulación del capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido. Por lo tanto, el éxito en la economía del conocimiento requiere el dominio de un nuevo conjunto de conocimientos y competencias. Éstas incluyen habilidades académicas básicas tales como, alfabetismo, lenguas extranjeras, matemática, y habilidades científicas, y la habilidad para utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). La educación queda reducida a la transmisión de datos e información altamente especializada y útil para favorecer el crecimiento económico. Este enfoque instala la idea de que la educación debe preparar a los sujetos para "el mundo del trabajo", donde una de las metas es alcanzar mayores ingresos. De esta manera se invisibiliza un hecho fundamental, se prepara a los sujetos principalmente para alimentar el mundo del consumo, dejando relegada a un segundo lugar, la experiencia esencial y libre que involucra todo acto de conocer. De alguna manera la educación deja de ser un derecho fundamental y pasa a constituir una mercancía.

Además estos enfoques destacan que la calidad de los procesos educativos deben ser evaluados por sus resultados. De esta manera, el concepto de calidad educativa queda atado en su origen al ámbito de la gestión administrativa empresarial, y en el contexto educativo adquiere múltiples significados. En estos modelos la calidad educativa cada vez es más exigida por los lineamientos que rigen al mercado, quedando fuera el debate y la participación activa de la sociedad.

El Banco Mundial es una entidad que se ha encargado de diseminar documentos de políticas y de análisis sobre educación para la economía del conocimiento. Así observamos permanentes esfuerzos por integrar a los discursos educativos de nuestras escuelas, las necesidades del tipo de trabajador que requieren las empresas en estas condiciones cambiantes. Una pregunta que podríamos hacernos es qué tan concientes somos de las consecuencias de esta concepción educativa que se instala a partir del mercado.

Algunos autores advierten que una mercantilización excesiva de los conocimientos en la sociedad mundial de la información representaría un grave peligro para la diversidad de las culturas cognitivas. Por tanto, en una economía en la que se da prioridad a los conocimientos científicos y técnicos, los conocimientos prácticos o todos aquellos que no pertenezcan a esta visión dominante de la ciencia quedan relegados a un segundo plano, con el consecuente riesgo de dejar fuera a los conocimientos locales y todo aquello que constituye el mundo social y cultural de los distintos grupos sociales.

<sup>15</sup> UNESCO (2005) "Hacia la Sociedades del Conocimiento..." Op. Cit. Pág.48.

<sup>16</sup> Organización Internacional del Trabajo (2004) Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Pág. 6.

## 6. Sociedades del conocimiento.

La UNESCO, en particular, asume una visión más crítica del papel del que posee la tecnología en nuestros días, estableciendo que la edificación de las sociedades del conocimiento es la que "abre camino a la humanización del proceso de mundialización". En consecuencia, adopta el término "sociedades del conocimiento", o su variante "sociedades del aprendizaje", dentro de sus políticas institucionales. Desde este enfoque, la tecnología es el soporte que ha desencadenado una aceleración de este proceso; pero no es un factor neutro, ni el único camino, ya que el propio desarrollo tecnológico es orientado por múltiples intereses.

La noción de sociedades del conocimiento es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información. Las cuestiones relativas a la tecnología y la capacidad de conexión hacen hincapié en las infraestructuras y la gobernanza del universo de las redes. Aunque revisten una importancia fundamental evidente, no deberían considerarse como un fin en sí mismas. En otras palabras, la sociedad mundial de la información sólo cobra sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad "ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste", se busca salvaguardar la promoción de los derechos y libertades fundamentales proclamados por los instrumentos internacionales universales relativos a los derechos humanos.

Por lo tanto, la edificación de las sociedades del conocimiento se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación<sup>17</sup>. Por lo tanto, para este enfoque, lo fundamental no es "información" sino "sociedad". Mientras las nociones anteriores hace referencia a datos, canales de transmisión y espacios de almacenamiento, el contenido de esta nueva conceptualización habla de seres humanos, de culturas, de formas de organización y comunicación.

Otro elemento que alimenta el debate es la noción de que cualquier referencia a "sociedades" debe hacerse en plural, reconociendo la heterogeneidad y diversidad de las sociedades humanas. Ello implica también reafirmar el interés de que cada sociedad se apropie de las tecnologías para sus prioridades particulares de desarrollo y no que deba adaptarse a ellas para poder ser parte de una supuesta sociedad de la información predefinida<sup>18</sup>. En este sentido, la UNESCO se refiere a las sociedades en plural (término empleado en el primer Informe Mundial), con ello reconoce la necesidad de una diversidad asumida. Por lo tanto, las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida.

En las sociedades del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvemos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información "útil" de la que no lo es. Por otra parte, cabe señalar que los conocimientos útiles no son exclusivamente los que se pueden valorizar inmediatamente en una economía del conoci-

<sup>17</sup> UNESCO (2005) "Hacia la Sociedades del Conocimiento..." Op. Cit. Pág.29.

<sup>18</sup> Burch S. (2006) Palabras en Juego: Historia de un proyecto Sociedad de la Información/Sociedad del conocimiento. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información. C & F Éditions. Pág. 5.

miento. Para algunos autores el conocimiento implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto. Es algo personal e intransferible: no podemos transmitir conocimientos, sólo información.

Entramos en una era en la que para existir, sobrevivir y no quedar al margen, es necesario comunicar cada vez más, y sobre todo cada vez más de prisa. La interactividad es otra característica de estos nuevos soportes del conocimiento. Con el desarrollo de internet las capacidades de comunicación y las competencias cognitivas se desarrollan al unísono y ponen de manifiesto que los individuos, al no ser receptores pasivos, pueden crear con toda autonomía comunidades virtuales, cuyo ejemplo más visible son los foros de discusión.<sup>19</sup> El espacio y el tiempo ya no son condicionantes de la interacción social, del mismo modo que las fronteras y los límites nacionales no representan barreras para la circulación del capital, de la información, de los mercados, incluso el de trabajo, o las relaciones interpersonales. Por lo tanto, la interactividad, en conjunto con la deslocalización, posee implicaciones cruciales en todos los ámbitos de nuestra experiencia.

## 7. Sociedades del aprendizaje.

La UNESCO también rescata esta conceptualización situando sus orígenes en los trabajos realizados por Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974). Se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo). En un mundo cada vez más complejo en el que todo individuo puede verse obligado a ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, es indispensable seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.<sup>20</sup>

Lo anterior significa todo un cambio en la visión tradicional de la modernidad, donde las instituciones son la garantía del acceso de todo el mundo a la cultura. Lo único que debemos hacer es corregir sus imperfecciones actuales así como mejorar los servicios que ofrece. A esa orientación pertenece la corriente conservadora que considera la cultura como algo ya creado por determinados sectores sociales, instituciones y disciplinas, mientras asigna a la mayoría el papel pasivo de asimilarlas. También pertenecen a las mismas las corrientes adaptadoras que se plantean la mejora de las actuales instituciones como si sus potencialidades fueran infinitas, negando en la práctica la consustancialidad de sus límites y la necesidad de impulsar otras nuevas. La corriente conservadora vive la crisis con nostalgia de unos supuestos tiempos en que la cultura oficial era respetada dentro de las instituciones de la modernidad y del conjunto de la sociedad<sup>21</sup>.

En cambio, en la sociedad del aprendizaje gran parte de la adquisición de información y comunicación transcurre fuera de cualquiera estructura organizada o institucional, y por ende, de la escuela. Por lo tanto, el uso de medios audiovisuales, así como el acceso a conectividad en redes interactivas, constituyen herramientas poderosas para ampliar los espacios de aprendizaje.

La sociedad del aprendizaje tiene entre sus paradigmas fundamentales la formación

<sup>19</sup> UNESCO (2005) "Hacia la Sociedades del Conocimiento..." Op. Cit. Pág.52.

<sup>20</sup> Ibid, pág. 61.

<sup>21</sup> Flecha R. (1994) La nuevas Desigualdades Educativas. Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pág. 65.

continua, en consideración al ritmo en que se genera nueva información: los conocimientos de hoy pueden ser obsoletos en los próximos años. Este paradigma de formación continua está muy relacionado con la alfabetización informacional, que implica crear en los individuos habilidades para reconocer sus necesidades de información y satisfacerlas por medio de la localización, evaluación y el uso eficiente de la información, así como la creación de habilidades que favorezcan el autoaprendizaje durante toda la vida.

De esta manera, una visión optimista de esta dinámica establece que la persona se está convirtiendo en el constructor responsable del desarrollo de sus propias capacitaciones, con el apoyo de las inversiones públicas y de las empresas en la educación permanente. Así la democracia consiste en dar facultades al individuo. Se observa una evolución desde un planteamiento pasivo y orientado al docente para la adquisición de conocimientos y calificaciones, hacia el aprendizaje para la vida y el trabajo, orientado en función de la persona; Además las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en particular las tecnologías que se basan en la Internet, ofrecen grandes oportunidades donde cada vez hay más gente que recurre a las TIC como instrumento de aprendizaje<sup>22</sup>.

En este sentido, la creencia de que existe un tiempo específico para adquirir el conocimiento profesional, es superada por la necesidad de formación permanente, definida por un mercado laboral que no posee la estabilidad de antes. En este momento histórico en que las transformaciones cada vez más rápidas cuestionan los antiguos modelos, cobran una importancia creciente el "aprender haciendo" (learning by doing) y la capacidad para innovar, la dinámica cognitiva de nuestras sociedades se ha convertido en una cuestión crucial. Como plantea Delors en su informe, ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

En síntesis, se puede apreciar que esta discusión que instala la UNESCO, no niega los conceptos señalados con anterioridad (Sociedad en red, economía del conocimiento etc.), sin embargo, los amplía y dota de un mayor contenido social retomando la idea de ciudadanía y pluralidad.

Finalmente, si contextualizamos esta discusión en América Latina, se puede apreciar que algunos de estos discursos han ido tomando fuerza y adquiriendo distintos significados en distintos ámbitos: *La política educativa* (discurso oficial), *el discurso científico* y *el discurso de la sociedad civil*. Un estudio sobre los contenidos de estos discursos realizado en diversos países<sup>23</sup> de Latinoamérica indica que: Respecto a la concepción de sociedad que soportan cada uno de ellos, se puede apreciar que en general, el discurso oficial, se orienta principalmente a las capacidades de acceso, de uso y conectividad que poseen las TICs; el discurso científico se orienta al desarrollo de nuevas capacidades del individuo centradas en el aprendizaje continuo y el fortalecimiento de las interacciones sociales, por último, el discurso de organizaciones civiles que se orienta a la construcción de una sociedad que incluye todas las culturas, grupos étnicos y grupos humanos por medio de acciones no violentas. En síntesis, es posible apreciar diferencias de sentido entre estos discursos, esto permite concluir que las políticas en Sudamé-

<sup>22</sup> OIT (2004) "Aprender y formarse para trabajar"... Op. Cit., Pág. 7 y 8.

<sup>23</sup> Los países que participaron de este estudio son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

rica no están dando respuestas a las demandas de la sociedad civil.

Al respecto se observan dos tipos de conceptualizaciones que coexisten, por una parte, el concepto de sociedad de la información (surge desde el discurso oficial), entendido como la integración a los cambios de la globalización y la innovación tecnológica que determina el crecimiento económico, y como resultado de ello la introducción al mundo desarrollado, y por otra, el concepto de sociedad del aprendizaje, que considera una sociedad que depende de las personas y de objetivos compartidos. Este último concepto hace referencia a una sociedad cooperativa, participativa y democrática, incluyendo todas las culturas y lenguajes, que supera las profundas desigualdades entre los individuos que forman parte de un país. Una sociedad cuyo eje central es producir aprendizaje continuo y creativo, desde una perspectiva social.

Finalmente es importante señalar que este concepto "Sociedad del aprendizaje" sólo se mantiene desde el discurso científico y el de las organizaciones civiles.<sup>24</sup>

### Síntesis de las distintas conceptualizaciones.

Relación entre conceptualizaciones		Concepción de Sociedad	Concepción de persona que se quiere formar	Relación con el conocimiento	Papel de la educación
Sociedad de la Información	Economía del Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>La expansión tecnológica es un componente central del progreso y el desarrollo de la sociedad.</li> <li>Ciencia y tecnología al servicio de la innovación y la productividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajador del Conocimiento.</li> <li>Trabajadores que siguen aprendiendo y actualizando sus habilidades durante todo el ciclo vital: la energía para pensar, aprender e innovar.</li> <li>Capital humano: Saber-hacer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso masivo y estratégico del conocimiento como recurso y como mercancía.</li> <li>Se valora el conocimiento útil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El desarrollo de los recursos humanos y la formación contribuyen a mejorar la productividad de la economía, a reducir los desajustes de las capacitaciones en el mercado laboral y a promover la competitividad internacional.</li> <li>Formación de especialistas que resolver una gran diversidad de problemas.</li> <li>Las personas aprenden haciendo grupalmente.</li> <li>Los maestros desarrollan planes de aprendizaje individualizados.</li> </ul>
Modelo Informacional	Sociedad en Red	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder.</li> <li>Flujos y Redes.</li> <li>Flexibilidad de las nuevas tecnologías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento de las relaciones horizontales que favorecen la independencia y autonomía personal.</li> <li>Individuos que comparten conocimiento y se articulan en redes de colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flujo que circula libremente por las redes informáticas.</li> <li>Nudos localizables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gran parte de la adquisición de información y comunicación transcurre fuera de cualquiera estructura organizada o institucional.</li> <li>Crear redes de relación en torno a proyectos individuales y colectivos, a partir de sus intereses y valores.</li> <li>Interactividad.</li> </ul>
Sociedades del Conocimiento	Sociedades del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción de sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación, sobre la base de los derechos y deberes ciudadanos.</li> <li>Experiencia intersubjetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seres humanos, de culturas y formas de organización diferentes que participan activamente en este proyecto de sociedad con libertad de expresión.</li> <li>Comunidad Virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conocimiento es la información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas del sujeto.</li> <li>Bien público.</li> <li>La ciencia como espacio público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular el espíritu crítico y las capacidades cognitivas para diferenciar la información útil.</li> <li>Se busca favorecer capacidades de comunicación y las competencias cognitivas necesarias para enfrentar un "acto cognitivo" caracterizado por la colaboración y la interactividad.</li> <li>El espacio y el tiempo ya no son condicionantes de la interacción social.</li> <li>Formación continua o permanente.</li> </ul>

<sup>24</sup> Ferrada D. (2007) Conceptualisation of the "Learning Society" in South América: Official, Scientific and Civil Organization Discourses. Chapter Twenty Four. New Society Models for a New Millennium. The Learning Society in Europe and Beyond. Editor Michael Khun. Pág.611-631.

## 8. Consideraciones Finales.

A partir de estas distinciones es posible apreciar que se definen y tensionan distintos proyectos de sociedad, por lo tanto, usar estos términos como simples sinónimos es resaltarlos de complejidad y contenido.

Nuestro país no ha estado ajeno a la instalación de estos discursos, por el contrario, ellos han permeado la política educativa en un escenario particularmente complejo, donde la educación chilena está viviendo fuertes cuestionamientos. La equidad y calidad han sido tema central de los gobiernos democráticos, sin embargo, son aspectos que no han mejorado sustancialmente a pesar de los esfuerzos por reformar la educación y la progresiva inyección de recursos que se ha ido integrando al sistema educativo.

Muchas son las explicaciones que se dan a este fenómeno, y grande es el descontento de la sociedad civil, hacia la forma como se han enfrentado estas problemáticas. En lo particular y sobre la base de la discusión antes presentada, considero que una pregunta importante es: ¿Hacia qué concepción de sociedad nos moviliza el sistema educativo chileno? y ¿Qué tipo de participación posee el sujeto en estas dinámicas?

Una hipótesis preliminar sería que nuestras políticas educativas están atendiendo a estos problemas, desde su dimensión estructural y sobre la base de un modelo económico que acrecienta las desigualdades, por lo tanto, no se aborda el problema en la complejidad del contexto actual, dejando a un lado las demandas de una sociedad civil que se transforma y de un sujeto que exige una mayor participación y la construcción de un espacio educativo más inclusivo.

Por lo tanto, se estaría imponiendo un predominio de la racionalidad instrumental que intenta avanza hacia la conformación de una "sociedad de la información", que fundamenta sus acciones desde algunos conceptos característicos de la economía del conocimiento y donde el desarrollo humano queda aprisionado por las demandas de una sociedad centrada en el consumo. Así la educación estaría al servicio de un modelo de crecimiento orientado más en la dependencia hacia países más desarrollados, que en la producción de conocimiento a nivel local, lo que establece una distancia considerable entre nuestro modelo de sociedad y una sociedad centrada en el conocimiento.

En este contexto, otras preguntas interesantes serían: ¿Qué valoración real posee el conocimiento en nuestro modelo de sociedad? o ¿En qué medida las políticas educativas actuales están ampliación el espacio público del conocimiento?

Finalmente, al parecer las demandas actuales se orientan más hacia esta noción de sociedades del conocimiento o del aprendizaje, que promueven un fundamento más integrador que requiere avanzar hacia una dimensión intersubjetiva y comunicativa del conocimiento. En este sentido, el sujeto debe involucrarse en estas dinámicas como participante autónomo y activo en las nueva forma de relación con el conocimiento. Por lo tanto, una condición indispensable para la escuela actual sería constituirse como espacio de posibilidad, donde se formen personas con criterio, contenido y una capacidad reflexiva que les permita seleccionar y transformar la información que fluye a través de las redes informáticas en conocimiento con sentido y proyección de futuro para su realidad.

## Bibliografía

**Burch S.** (2006) *Palabras en Juego: Historia de un proyecto Sociedad de la Información/Sociedad del conocimiento*. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información. C & F Éditions.

**Castells M.** (1996) *"La era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura"*. Vol. 1 La sociedad en Red. Editorial Alianza. Madrid.

**Castells M.** (2005) *"Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial"*. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.

**Castells y otros.** (2007) *"La transición a la Sociedad en Red"*, Editorial Ariel. Barcelona. 2007.

**Drucker P.** (2003) *La empresa en la sociedad que viene. Los seis factores que están transformando el mundo que conocemos*. Ediciones Urano S. A., Barcelona. 2003.

**Ferrada D.** (2007) Conceptualisation of the "Learning Society" in South América: Official, Scientific and Civil Organization Discourses. Chapter Twenty Four. *New Society Models for a New Millennium. The Learning Society in Europe and Beyond*. Editor Michael Khun. Pág.611-631. ISBN-10 0820474991. 2007.

**Flecha R.** (1994) *La nuevas Desigualdades Educativas. Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pág. 57-82.

**Hargreave A.** (2003) *"Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. La Educación en la Era de la Inventiva"*, Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona.

**OCDE** (2004) *"Reviews of National Policies for Education: Chile"*.

**Organización Internacional del Trabajo**,(2004) *"Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento"*.

**Ottone E.** (2003) *¿Es sostenible la globalización en América Latina?* Debates con Manuel Castells. Volumen II Nación y Cultura. América Latina en la Era de la Información.

**Ottone E. y Hopenhayn M.** (2007) *"Desafíos Educativos ante la Sociedad del Conocimiento"*, Revista Pensamiento Educativo. Vol. 40, Nº 1, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Pinto R.** (2008). *El Currículum Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana* Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.

**PNUD** (2006) *"Desarrollo Humano en Chile. Las nuevas tecnologías ¿un salto para el futuro?"* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Chile.

**Torres R. M.** (2005) *"Justicia Educativa y Justicia Económica 12 tesis para el cambio educativo"*, Instituto Fronesis, Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social FE Y ALEGRÍA.

**Tubella I. y Vilaseca J.** (2005) *Sociedad del Conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: Editorial UOC.

**UNESCO** (2005) *"Hacia la Sociedades del Conocimiento"*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.

### **Internet**

**Armand Mattelart** (2005) *La sociedad de la Información, la retórica en acción*. En ALAI, América Latina en movimiento. [http://alainet.org/active/show\\_text.php3?key=7444](http://alainet.org/active/show_text.php3?key=7444).

## LENGUAJE Y EDUCACIÓN EN NIÑOS SORDOS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.

Carolina Becerra Sepúlveda<sup>1</sup>

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Alonso de Ribera 2850, Concepción

carolinabecerra@ucsc.cl

### RESUMEN

La problemática de la sordera y desarrollo lingüístico constituye un tema preocupante para la Educación Especial.

Se reconoce que en la actualidad la educación del niño sordo es precaria. Tanto a nivel Nacional como Internacional se conoce poco acerca del tema y no existe amplio consenso respecto de los métodos de enseñanza más idóneos.

Diversos estudios (Stokoe, 1960; Liddell & Johnson, 1989; Wilcox, 2000) han demostrado que la Lengua de Señas es uno de los medios de comunicación utilizados por las personas sordas y ha sido catalogada como un lenguaje equiparable al oral. Sin embargo, esta idea ha sido foco de controversias que no favorecen el consenso e incorporación sistemática de algún método de enseñanza basado en una adecuada valoración de esta lengua.

Considerando los postulados provenientes de esta discusión, cabe preguntarse cuál es el rol de la Lengua de Señas como herramienta de acceso a la Educación de niños sordos.

El presente documento tiene por objeto presentar un somero análisis crítico de las distintas metodologías de estudio del lenguaje de señas y sus implicancias en la Educación Especial.

**Palabras claves:** lenguaje de señas, metodologías, educación especial.

### ABSTRACT

The problematics of the deafness and linguistic development constitutes a worrying topic for Education.

Is admitted that the education of the deaf child is precarious. Both nacional and international it is known poorly it brings over of the topic and wide consensus does not exist respect of the more suitable methods of education.

Diverse studies (Stokoe, 1960; Liddell & Johnson, 1989; Wilcox, 2000) they have demonstrated that the Language of Signs is one of the mass media used by the deaf persons and has been catalogued as a comparable language to the oral. Nevertheless the controversies between them have not allowed a consensus and systematic incorporation of any method of education based on a suitable valuation of this language.

Considering this precedents, it is necessary to ask him which is the role of the Language of Signs as tool of access to the Education of deaf children. The present document has for object present an brief analysis of the different methodologies of study of the sign language and his implications in the Education.

---

<sup>1</sup> Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

**Key words:** sign language, methodologies, special education.

## **Introducción.**

### **Del habla a la seña: acuerdos y desacuerdos.**

El lenguaje de señas constituye el principal recurso para la comunicación dentro de la comunidad sorda, que la aprende de forma natural y la convierte en una lengua necesaria, útil y práctica.

Las preguntas acerca del rol del lenguaje de señas han originado importantes controversias, tomando un lugar relevante en la historia de la Educación. Por otro lado, tanto la Lingüística como la Psicología la han relacionado íntimamente con preguntas acerca de los orígenes del lenguaje en general.

Desde una perspectiva filogenética se puede argumentar que el origen del lenguaje de señas es coincidente con los orígenes de los lenguajes humanos, donde la lengua de señas ha venido a constituirse en una verdadera lengua más (Wilcox, 2000). A partir de esto, se han diseñado diversos modelos de trabajo desde la Psicología y la Lingüística, con miras a comprender su rol en el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas sordas.

Estos modelos han tenido fuerte repercusión en el ámbito de la Educación Especial, que propone variadas modalidades de abordaje para la estimulación del niño sordo. Estas modalidades han influido en la orientación educacional, definiendo metodologías, pero a la vez generando cambios drásticos que afectan los procesos educativos que vive el niño.

El origen de tales cambios remite a las diversas formas de análisis en torno al lenguaje de señas desde la Psicología y la Lingüística. Esta diversidad de enfoques genera discrepancias entre partidarios del lenguaje de señas como herramienta al servicio del desarrollo del lenguaje oral y defensores del lenguaje de señas como primera lengua y el desarrollo de la lecto escritura al servicio de la integración social. Ello se ha traducido en una histórica disputa que se mantiene hasta nuestros días, bajo la denominación predominante de *Oralismo* y *Bilingüismo/biculturalismo* respectivamente.

### **De la corta distancia entre Educación y Psicolingüística.**

Desde el primer artículo de Stokoe (1960) proclamando que el Lenguaje de Señas tiene estructura Lingüística, el campo de investigación en esta área ha crecido considerablemente.

Las primeras aproximaciones en el tema se enfocaron en demostrar en que éstas son lenguas verdaderas, con estructuras propias. Para ello, la metodología de análisis tuvo un papel relevante. La primera descripción de Stokoe (1960) de la forma de los componentes del ASL<sup>2</sup> fue denominada *Querología*<sup>3</sup>. Con este análisis se enfatizó la naturaleza simultánea de las señas. En ella los componentes formacionales de la configuración manual, la locación y el movimiento ocurrían en un paquete simultáneo; a diferencia del lenguaje oral, donde sus componentes (vocales, consonantes, etc) ocurren en secuencia. A pesar de sus

<sup>2</sup> Corresponde a la Lengua de Señas Americana.

<sup>3</sup> Sus alcances llevan al autor a destacar dentro de ella los queremas, como unidades distintivas mínimas del lenguaje de señas.

debilidades, esta primera aproximación permitió observar la estructura propia del lenguaje de señas, pero a su vez una diferenciación respecto del lenguaje oral. Ello constituyó un importante avance en la comprensión y valoración del lenguaje de señas.

A partir de esta descripción de Stokoe (1960) el lenguaje de señas comienza a recibir una atención especial tanto por parte de la Lingüística como de la Psicología y Educación. La atribución de elementos discretos diferenciales trajo consecuencias a nivel Educativo, Social y Lingüístico, lo que le lleva en 1972 a su inclusión en el catálogo de Lenguas vivas naturales de la Sociedad Lingüística Internacional (SLI). A nivel Educativo, junto a la potenciación de la Educación Especial comienza a proliferar rápidamente un cúmulo de conocimientos metodológicos y filosóficos que convergen en la creación de corrientes pedagógicas como:

- (1) La Filosofía de la Comunicación Total, que sostiene el derecho del niño a comunicarse utilizando el recurso comunicativo que resulte más natural y efectivo; sea lenguaje de señas puro, o acompañándolo con material visual, mímica, etc. (Schaeffer & Kollinzas, 1980).
- (2) Modelo Educativo Bimodal, el cual presenta las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral para ser vistas y oídas simultáneamente (Schlesinger, 1978), al combinar emisiones orales con Lenguaje de Señas.

Las consecuencias pedagógicas ancladas al uso del lenguaje de señas reportaron beneficios para los alumnos sordos, especialmente para hijos de padres sordos, quienes por primera vez pudieron acceder a un sistema educacional formal que se adaptó a sus particulares necesidades y formas de aprendizaje. Todo esto produjo un aumento significativo de matrícula y la proliferación de Escuelas Especiales para niños sordos.

Como puede observarse, esta primera etapa de investigación desde la Lingüística y la Psicología trajo avances significativos no sólo en el plano teórico sino además en la práctica educativa. La aplicación de las propuestas metodológicas y forma de estudio del lenguaje de señas derivó en importantes resultados en relación a la lectoescritura, análisis del discurso y otras áreas de investigación. Pero también derivó en un estudio sistemático de la iconicidad<sup>4</sup> en lenguaje de señas. Así esta primera etapa deja de manifiesto una de las principales "desventajas" de lenguaje de señas respecto al lenguaje oral, puesto que no permitiría la expresión de conceptos abstractos de mayor complejidad (Johnson & Myklebust, 1967).

Visto de este modo, ya no resulta beneficioso destacar las diferencias entre lenguaje oral y de señas. Por otro lado, si bien es cierto que las ideas de Stokoe (1960) tuvieron un fuerte impacto sobre la Educación Especial y las corrientes metodológicas de ese entonces, tanto *la Filosofía de la Comunicación Total* como *el Modelo Educativo Bimodal* siguieron tácitamente un patrón oralista. Hablamos de una visión oralista implícita, aun cuando ambas se definieron explícitamente como una alternativa opuesta al oralismo imperante.

El uso inconsciente del enfoque oralista dentro de la Filosofía de la Comunicación Total y el Modelo Educativo Bimodal se hace evidente si observamos que en ambos el lenguaje de señas fue puesto al servicio del lenguaje oral. O al menos su implementación sirvió pa-

<sup>4</sup> Para estos efectos, debe entenderse la iconicidad como la representación casi pictórica de un concepto en la configuración manual. Correspondería a un dibujo manual de algún concepto particular.

ra desarrollar lenguaje oral hablado, más que centrarse en el desarrollo cognitivo del niño sordo. En ellos el discurso oral podía ser "traducido" al lenguaje de señas, ya fuera utilizando señas y lenguaje oral o bien con mímicas y material visual. Lo anterior derivó en un amplio uso de *lenguaje oral signado*<sup>5</sup> que difícilmente respetó la estructura propia del lenguaje de señas.

Los problemas relacionados con la iconicidad en lenguaje de señas y el uso del lenguaje oral signado contribuyeron a potenciar la oposición imperante en ese entonces: el oralismo. Éste propone al lenguaje oral como única vía para garantizar el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo. Sus críticas a la *Filosofía de la Comunicación Total y Modelo Educativo Bimodal* se centraron en la incapacidad del lenguaje de señas para el manejo de conceptos abstractos, su alta iconicidad y su aparente universalidad. Asimismo presentó un fuerte cuestionamiento a las corrientes descritas, las cuales tendrían su mayor fundamento en postulados de carácter filosófico, más que reportar beneficios concretos en la educación del niño sordo (ie: desarrollo de lectoescritura).

No obstante lo anterior resulta curioso observar que la concepción oralista no contemplara suficientemente la forma en que la *Filosofía de la Comunicación Total* y el *Enfoque Bimodal* pusieron el lenguaje de señas al servicio del lenguaje oral. Las razones de ello no quedan del todo claras, pero es evidente que uno de los principales argumentos del oralismo se basó en la iconicidad del lenguaje de señas. Para ello se argumentó fuertemente que esta cualidad provenía de lenguas primitivas (Johnson, & Myklebust, 1967) y no se encuentra presente en el lenguaje oral, el que se caracteriza principalmente por su arbitrariedad.

A pesar de los avances alcanzados, las críticas del oralismo traen consigo una discusión acerca de la iconicidad en lenguaje de señas y su papel en la cognición del sujeto sordo. En respuesta surge una nueva etapa de investigación en Lingüística, Psicología y Educación Especial. Ella busca oponerse a los mitos de la lengua de señas como un sistema único, universalmente entendido, o que sólo corresponde a "dibujos" en las manos: palabras divididas incapaces de describir abstracciones.

Esta fase comienza asumiendo la iconicidad como un elemento propio del lenguaje de señas y altamente amenazante. La iconicidad restaría valor al lenguaje de señas al convertirla en un elemento pictórico y carente de arbitrariedad. Por tanto se situaría al lenguaje de señas en un rango jerárquico inferior al oral. Frente a esto sería necesario demostrar que el lenguaje de señas no es un recurso icónico. Por ello se buscó el reconocimiento del lenguaje de señas mediante su analogía y establecimiento de similitudes con el lenguaje oral.

Según Taub (2000), una razón para enfatizar similitudes entre ambas lenguas fue política, apuntando a convencer a los escépticos de que ésta era una verdadera lengua. Pero otra razón más profunda vino del deseo de comprender qué es universal acerca del lenguaje mismo y acerca de la capacidad humana para desarrollar sistemas de comunicación productivos y flexibles.

En este sentido los lingüistas de señas buscaron minimizar aquellas diferencias observadas ya por Stokoe (1960), así como los efectos de la iconicidad. El término *Querología* fue abandonado, a favor del término Fonología que es usado para los componentes formales de las lenguas orales. Esta etapa continúa siendo desarrollada hasta nuestros tiempos

<sup>5</sup> Se refiere al uso simultáneo de lenguaje oral y señas específicas a cada palabra oral. En éste el lenguaje de señas reproduce la estructura sintáctica del lenguaje oral.

y ha generado como consecuencia la importación de conceptos provenientes de la investigación de lenguas orales (conceptos como sílaba y clasificador).

Como alternativa concreta adaptada a estas nuevas necesidades, Liddell y Johnson (1989) proponen el modelo de retención/movimiento de la estructura de las señas. Esta idea fue ampliamente aceptada puesto que se presenta como un modelo secuencial más que el modelo de simultaneidad de Stokoe (1960). Así la propuesta de Liddell y Johnson (1989) hacía aparecer a las señas más similares a palabras de las lenguas orales con sus secuencias de consonantes y vocales. Y por supuesto, como es de suponer, la iconicidad del lenguaje de señas fue tratada con menor importancia.

Esta etapa, basada fuertemente en la Revolución Cognitiva desde la Psicología y en las ideas Chomskyanas (1957-1967) acerca de la Gramática Generativa, marcó profundos cambios en la forma de concebir la Educación Especial. Aun cuando se mantuvo una manifiesta actitud de respeto y valoración del Lenguaje de Señas (mediante su analogía al lenguaje oral), esta vez se privilegió explícitamente su uso como medio o herramienta para desarrollar el lenguaje oral hablado. En consecuencia, el objetivo de la Educación Especial consistió en el máximo desarrollo posible de habilidades comunicativas orales en alumnos sordos, situando al lenguaje de señas como una herramienta complementaria. Para ello, surgieron nuevas propuestas metodológicas basadas en ciertos principios Chomskyanos básicos. Proliferan entonces metodologías estructuralistas del lenguaje oral, basadas principalmente en claves de estructuración. Algunos ejemplos de ellas son:

- (3) Clave Fitzgerald: Sistema para enseñanza del lenguaje y las reglas gramaticales en los sordos e hipoacúsicos. La clave tiene como apoyo visual unos símbolos que representan a las distintas partes de la oración. Su principal objetivo es de carácter sintáctico, favoreciendo el desarrollo de estructuras oracionales propias del lenguaje oral.
- (4) Cued Speech o palabra complementada: Sistema de configuraciones manuales (kinemas) que permiten identificar vocales y consonantes mediante ocho configuraciones de la mano realizadas en tres posiciones (lado, barbilla, garganta) respecto al rostro. Ello se complementa con lectura labiofacial, ya que se encuentran desprovistas de significado sin su correspondencia oral. Esta propuesta apunta al desarrollo de habla en el niño sordo, diferenciando visualmente mediante gestos aquellos fonemas que se presentan similares para la lectura labial (ie: /b/ y /p/).

Hasta acá se han comentado dos etapas importantes en el estudio del lenguaje de señas. Si bien ambas difieren explícitamente en el rol asignado al lenguaje de señas, llevan implícita la idea de un reconocimiento tomando como referencia el lenguaje oral. Esta visión subyacente al estudio del lenguaje de señas se materializa en la Educación Especial, donde una *Metodología Bimodal y Filosofía de la Comunicación Total* hace contrastar fuertemente sus principios de respeto hacia la configuración propia del lenguaje de señas con el uso de lenguaje oral signado. Por otro lado, una propuesta de enseñanza basada en *Clave Fitzgerald* y *Cued Speech* olvida por completo el lenguaje de señas (con su propia estructura) y utiliza gestos originarios del mismo para desarrollar lenguaje hablado.

Lo interesante de estos contrastes es que aun cuando los orígenes de ambos remontan a una aparente valoración del lenguaje de señas, ninguno es capaz de sostener debidamente sus postulados. Dejan de manifiesto una contradicción tanto al interior de sus mismas

corrientes como frente a sus oponentes. A todas luces este panorama ofrece un debate álgido entre dos formas que se denominan a sí mismas como "opuestas" a pesar de los fundamentos implícitos que las unen.

De esta manera, la primera etapa que contempla la *Filosofía de la Comunicación Total* y *Enfoque Bimodal* tiende a denominarse como partidaria del lenguaje de señas. La segunda etapa se denomina Oralismo y es la que se ha visto más fortalecida en nuestros tiempos.

Como se puede apreciar, históricamente la Educación de Niños Sordos ha estado marcada por una serie de cambios drásticos que poco contribuyen a la estabilidad de estrategias de estimulación para estos niños. Desde 1980 a la fecha, se han llevado a cabo análisis lingüísticos de más de una lengua de señas, destacando la Lengua de Señas Americana (ASL), Británica (BSL), Catalana (LSC), Italiana (LIS) entre otras. Gran parte de sus hallazgos actuales se encuentran a la vez influenciados de manera importante por ideas como Embodied Cognition (Anderson, 2003; Varela, 1991), provenientes principalmente de la Psicología. A medida que se analiza esta información, podemos comenzar a obtener un panorama de lo que son las lenguas de señas y compararlas en modalidades de señas y orales. Como se espera, hay muchas similitudes entre ambas, pero también podemos encontrar diferencias que debieran constituirse en un tema relevante para la Educación Especial actual.

### **Tiempo presente y futuro: otra distancia por recorrer.**

El camino recorrido por la Psicología, Lingüística y Educación Especial ofrece actualmente un interesante panorama. El análisis de las investigaciones desarrolladas invita a volver nuestra atención a áreas en las cuales las lenguas de señas difieren estructuralmente de las lenguas orales. Lo anterior no implica el olvido de patrones comunes sino constituye un llamado a observar la complejidad y particular forma de funcionamiento del lenguaje de señas. A la base de este postulado se encuentra la necesidad de contar con enfoques educacionales que postulen al lenguaje de señas como herramienta al servicio del desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo, más que centrar sus esfuerzos en el desarrollo del lenguaje oral.

Hasta acá se ha comentado que las diversas formas de abordaje del Lenguaje de Señas por parte de la Lingüística y Psicología, han generado consecuencias para la Educación Especial. Pero actualmente estas consecuencias ya no sólo afectan a estas disciplinas sino se constituyen además en una invitación a su estudio por parte de otras ciencias.

En los últimos años este tema no sólo ha encontrado eco en las disciplinas ya mencionadas. Paulatinamente comienzan a incorporarse nuevas ciencias en el estudio del lenguaje de señas. Ello ha sido posible gracias a los principios de *Fonología*, propios de una visión analogista del lenguaje. Áreas como las Neurociencias se han visto favorecidas por este enfoque, que les ha permitido generar diversos modelos neurobiológicos para explicar bases fisiológicas del asentamiento del lenguaje de señas. Antecedentes empíricos provenientes de esta ciencia sugieren que el lenguaje de señas posee sus bases en las mismas zonas corticales que el lenguaje oral (Emmorey, 2002). Gran parte de sus hallazgos han tomado como unidades de análisis la sílaba y palabra, lo cual es concordante con registros neurofisiológicos y su posterior contrastación con personas oyentes usuarias de lenguaje oral

(Emmorey, 2002). Desde esta perspectiva, el principal aporte de las Neurociencias apunta a confirmar postulados acerca del funcionamiento del lenguaje de señas como una lengua más al estar fisiológicamente sustentada en las mismas zonas corticales que el lenguaje oral.

Más allá de sus aportes, las Neurociencias retoman el estudio del lenguaje de señas teniendo como punto de partida al lenguaje oral. En este sentido no logran abordar suficientemente el lenguaje de señas en su real configuración. Su visión analogista difícilmente dará luces acerca de la complejidad que subyace a este lenguaje. Ello despierta fuertes controversias en partidarios de un análisis riguroso de la configuración del lenguaje de señas, quienes descartan la existencia de *fonemas* al interior del lenguaje de señas (Taub, 2001).

En el plano de la Psicología, Lingüística y Educación Especial las investigaciones actuales se orientan en torno a temas como iconicidad (Taub, 2001), metáfora (Brennan, 2005; Jarque, 2005; Pizzuto 2000; Taub 2001, Wilcox, 2000), análisis del discurso en lenguaje de señas (Poulin & Miller, 1995), entre otros. Sin embargo, para cada uno de ellos, sus grandes obstáculos tienen que ver con el abordaje metodológico y la forma de análisis del lenguaje de señas.

Como alternativa a esta visión analogista se ha propuesto el modelo de doble mapeo (Taub, 2001), categorización (Wilcox, 2000) y análisis a partir de la estructura misma del discurso (Poulin & Millar, 1995). Todas coinciden en un análisis riguroso a partir de la configuración manual de lenguaje de señas. Asumen la relevancia de la iconicidad como herramienta propia de una estructura Lingüística compleja.

A pesar del marcado interés de nuevos investigadores en el análisis de la configuración manual de este lenguaje aún no existe claro consenso respecto de la necesidad de retomar la vieja idea de *Querología* propuesta por Stokoe (1960). Sin embargo, es necesario insistir en la necesidad de utilizarla. Más allá de identificar similitudes y divergencias con el lenguaje oral, se hace necesario un estudio que contemple el mapeo del lenguaje de señas (entendiéndola como una lengua manual y por tanto carente de *fonemas*), rescatando elementos que den cuenta de su riqueza lingüística y revelen el desarrollo cognitivo del sujeto sordo.

Lo anterior expone la relevancia de reconocer tanto características comunes como divergentes en ambas lenguas. Así se debieran reforzar (y también ser un punto de partida) aspectos comunes como su asentamiento en la experiencia fenomenológica del individuo (Lakoff & Johnson, 1999) y la Cognición Corporeizada (Varela, Thompson, & Rosch; 1991). Pero a su vez se deben poner en evidencia las diferencias entre ambas, partiendo de la complejidad del lenguaje de señas para materializar el pensamiento abstracto del individuo sordo, por ejemplo, a través de la metáfora (Jarque, 2005; Taub, 2001; Wilcox, 2000).

La nueva forma de entender el lenguaje de señas, con rasgos comunes y distintivos al lenguaje oral, ha llevado a la Educación Especial a replantearse una vez más sus alternativas de abordaje. De esta manera, la Educación debiera ser capaz de entregar al niño las herramientas necesarias para integrarse eficientemente en una sociedad que garantice su acceso a las diferentes esferas de funcionamiento.

Con esto se pone de manifiesto la relevancia de un manejo adecuado tanto de lenguaje de señas como oral, donde el lenguaje de señas favorecería el desarrollo cognitivo y lingüístico mientras el lenguaje oral sería puesto al servicio de la Integración Social. Por otro lado el acceso al lenguaje oral no debiera contemplar la idea de modificar la estructura pro-

pia del lenguaje de señas. Con ello se descarta la emergencia de un desarrollo forzado del lenguaje oral hablado y se le ofrece la oportunidad de acceder al lenguaje escrito como segunda lengua.

A partir de lo anterior, diversos estudios desde la Psicología, Lingüística, Educación Especial y Neurociencias han contribuido al desarrollo de una nueva propuesta: el *Bilingüismo/Biculturalismo*. Éste implica un adecuado desarrollo de lenguaje de señas desde edades tempranas, para acceder posteriormente al lenguaje escrito. Para Goodz, (1989, citado en Hamers, 1998), debiera corresponder a un "uso balanceado de ambas lenguas (ASL e Inglés escrito) en aspectos familiar y escolar". Para efectos de habla castellana, este enfoque debiera considerar el manejo apropiado del lenguaje de señas y el posterior acceso del niño sordo al lenguaje español escrito.

Si bien es cierto que el Bilingüismo/Biculturalismo reconoce la importancia del lenguaje de señas en el desarrollo de estructuras cognitivas complejas y por tanto aboga su potenciación, aún se insiste en el acceso del niño sordo al lenguaje oral (mediante la lectura). Sin embargo, la diferencia con las otras propuestas radica en reconocimiento de estructuras complejas propias del lenguaje de señas. De esta manera se acepta el uso de un lenguaje de señas puro que potenciaría un adecuado desarrollo cognitivo y lingüístico.

El fin último de esta propuesta pareciera centrarse en la incorporación del sujeto sordo a esferas sociales relevantes en las que le corresponda participar. De esta manera pareciera ser que el Bilingüismo/Biculturalismo tiende a considerar el derecho de las personas sordas a utilizar su lenguaje natural. Para ello existe un respeto a la estructura sintáctica del lenguaje de señas, sin generar eslabones jerárquicos y/o comparativos frente a al lenguaje oral. De este modo se pone el lenguaje oral al servicio de la Integración Social del niño sordo y el lenguaje de señas como herramienta para su desarrollo cognitivo.

## Conclusiones

Se han expuesto hasta acá las distintas etapas por las cuales ha atravesado la Educación Especial, todas ellas a partir de diversas formas de abordaje metodológico del lenguaje de señas. Se han comentado las debilidades y fortalezas de cada corriente metodológica y las formas en que sus aplicaciones generan nuevas alternativas de análisis.

Las nuevas investigaciones y metodologías han permitido visitar conceptos de lenguaje de señas que han sido abandonados a favor del oralismo dominante. Enfoques actuales dejan de manifiesto la complejidad del lenguaje de señas a partir de la iconicidad y metáfora (Taub, 2001). Asimismo reconocen similitudes y diferencias entre ambas lenguas sin establecer con ello rangos jerárquicos que destaquen la primacía de una sobre otra.

Ciertamente, los desafíos son importantes y aún quedan asuntos sin resolver (como el regreso a la Querología). Las controversias con la corriente Oralista persisten y los desacuerdos toman ahora el nombre de Oralismo y *Bilingüismo/Biculturalismo*. Lo interesante de incorporarse a este debate es la oportunidad de volver la mirada a la rigurosidad metodológica. En este sentido el mapeo del discurso signado debiera constituirse en un punto relevante para la investigación, siendo la iconicidad y metáfora dos campos fértiles para estos propósitos.

El llamado es a retomar las ideas de Stokoe (1960), y partir de ellas realizar un estudio que contemple no sólo las diferencias con el lenguaje oral, sino que se haga cargo además

de las similitudes. El objeto es romper esquemas aceptados casi sin cuestionamiento, donde predomina la lengua oral como un punto de partida en el estudio del lenguaje de señas. La idea es rescatar los elementos más importantes de cada uno de ellos en beneficio de una adecuada valoración del lenguaje de señas y su incorporación sistemática en las prácticas educativas.

## Referencias Bibliográficas

**Anderson, M.** (2003). *Embodied cognition: A field guide*. Maryland: Institute for Computer Advanced Studies.

**Brennan, M.** (2005). Conjoining Word and Image in British Sign Language (BSL): An Exploration of Metaphorical Signs in BSL. *Sign Languages Studies*, 5, 360-384.

**Hewes, G.W.** (1996) A History of the Study of language origins and gestural primacy hypothesis. En Lock, A. & Peters, C.R. (Eds), *Handbook of human symbolic evolution*. Oxford Clarendon Press.

**Emmorey K & Lane H.** (2000) *The Signs of Language Revisited. An Antology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London

**Emmorey K** (2002) *Language, Cognition and the Brain. Insights from Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.

**Hamers, J** (1998) Cognitive and language development of bilingual children. En Paransis, I. (Ed.), *Cultural Language Diversity and deaf experience*. Cambridge University Press.

**Jarque, M.J.** (2005). Double Mapping in Metaphorical Expressions of Thought and Communication in Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies*, 5, 292-318

**Johnson, D. & Myklebust, H.** (1967). *Learning Disabilities. Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton Inc

**Lakoff, G. y Mark J.** (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

**Liddell, Scott K. & Johnson, Robert E.** (1989) *American Sign Language: The phonological base*. *Sign Language Studies*, 64, 195-277. Linstok Press, Inc. Silver Spring, Maryland.

**Pizzuto, E. & Russo, T.** (2000). *Italian sign language (LIS)*. the Institute of Psychology, National Research Council (CNR), Rome.

**Poulin, C. & Miller C.** (1995). On Narrative Discourse and Point of View in Quebec Sign Language. In *Language, Gesture, and Space*, eds. K. Emmorey & J.S. Reilly, 117-131. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**Taub, S.** (2001) *Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge University Press.

**Schaeffer, B.; Musil, A. & Kollinzas, G. L.** (1980). *Total Communication: A signed speech program for no-verbal children*. Champaign, Illinois: Research Press.

**Schlesinger, H.** (1978). *The acquisition of bimodal language*. In I.M. Schlesinger & L. Naimir (Eds.), *Sign language for the deaf*. New York: Academic Press.

**Stokoe, W.C.** (1960) *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of American Deaf*. Studies in Linguistics. University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics.

**Stokoe, W.C.** (1991) Semantic Phonology. *Sign Language Studies*. 71, 99-106.

**Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E.** (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.

**Wilcox, P.** (2000) *Metaphor in American Sign Language*. Gallaudet University Press.

# PREVENCIÓN DEL ABUSO DE DROGAS Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LOS JÓVENES

Antonia M<sup>a</sup> Sánchez Lázaro y Alfonso García Martínez  
Departamento de Teoría e Historia. Facultad de Educación.  
Universidad de Murcia.  
CP.: 30.011. Campus de Espinardo, Murcia, España  
amsanchez@um.es y alfonso@um.es

## RESUMEN

En este artículo pretendemos ofrecer un enfoque diferente al socialmente establecido en lo referente al consumo de drogas por parte de los jóvenes. Más allá del discurso social imperante en el que el hecho de ser joven es un factor de riesgo que propicia el consumo abusivo de drogas, en el que el joven es tratado como un sujeto problemático, defendemos una juventud sin estigma. Partimos de una perspectiva en la que los Programas de Educación y Promoción de la salud no sólo pretenden dar a conocer los efectos negativos del consumo de drogas en la salud, y establecer la estrategia del no consumo, sino más bien, analizar el consumo de las mismas desde una perspectiva multidimensional, abordando el contexto social, político, económico, cultural de la salud, en el que se produce el consumo de las sustancias psicoactivas, y proporcionando como herramientas ante esta situación la capacitación de las personas, fomentando la autonomía y favoreciendo una toma de decisiones responsable. El objetivo, ciertamente, es el de construir una sociedad capaz de vivir con las drogas, alejada de la ficticia pretensión de crear una cultura libre de drogas.

**Palabras claves:** Jóvenes, Educación para la salud, Promoción de la salud, Drogodependencias.

## ABSTRACT:

In this article we try to offer a different approach from the socially established one in what concerns to the consumption of drugs by the young people. Beyond the social commanding speech in which the fact of being young is a factor of risk that causes the improper consumption of drugs, in which the young people is treated as a problematic person, we defend a youth without stigma. We start from a perspective in which the Programs of Health Education and Promotion not only try to present the negative effects of the consumption of drugs in the health, and to establish the strategy of to avoid the drug use; but rather these perspective studies the consumption of the same ones from a multidimensional perspective, approaching the social, political, economic and cultural context of the health, wherein the consumption of the psychoactive substances takes place, and providing as tools in view of this situation the training of the persons, fomenting the autonomy and being favourable to a responsible decision-taking. The aim, of course, is to construct a society capable of living with the drugs, removed from the fictitious pretension to create a culture without the drugs.

**Key words:** Young People, Health Education, Health Promotion, Drug Addictions.

## 1. INTRODUCCIÓN

Existen diferentes maneras de educar e informar a los adolescentes sobre la utilización de las drogas. En algunos casos, el objetivo será prevenir, en otros frenar su consumo, en otros, tratar sus dificultades y los problemas aparecidos, y en algunos, los menos, la promoción de estilos de vida saludables. Nuestra pretensión es fomentar educativamente la capacitación de las personas, para que puedan vivir con las drogas (las consuman o no) sin llegar a situaciones problemáticas, donde la promoción de estilos de vida saludables sería la protagonista; pero ante una situación planteada como problemática, por la generalización del consumo y por el hecho de que no siempre se realiza de forma controlada, entendemos que tal vez lo más urgente sea prevenir el consumo abusivo de drogas, sin dejar de promover actitudes y hábitos saludables en las personas y comunidades.

La baja presencia de adolescentes en los dispositivos sociales, y en los servicios establecidos para atenderlos, es probablemente la mejor demostración de esta especie de antipatía previa que los jóvenes muestran hacia estos servicios. Probablemente muchos profesionales se refugien en su conocimiento y en sus normas, como manera de no superar sus dificultades de acercamiento positivo a los adolescentes. No obstante, no es menos cierto que se requiere una apertura previa para prestar la atención cercana que necesita el adolescente, sin juzgarle, señalando lo que hace mal o las patologías de las que es portador (García y Sánchez, 2005).

En todos los campos de la Ciencia de la Educación, de la intervención social, o simplemente de las relaciones sociales, conviene acercarse a la persona a la que se presta atención, desprovistos de prejuicios, de prevenciones, de imágenes excluyentes y etiquetadoras. Acercarse a los adolescentes también supone adoptar, de entrada, una mirada positiva. Sin embargo, algunos adultos están plagados (unos más que otros) de clichés y contradicciones, al considerar a los adolescentes como unos personajes socialmente problemáticos; en este sentido encontramos los argumentos de la 'teoría de la Conducta problema' de Jessor (1991). Consecuentemente con ella, muchos adultos no pueden dejar de mirarlos como si estuvieran "fichados". Siendo incapaces de mirar sin juzgar, cuando lo más normal es que los adolescentes suelen emitir primero mensajes y peticiones de comprensión (García, 2000). Para actuar desde una perspectiva abierta, que permita acercarse a los jóvenes, es necesario desprenderse antes de prejuicios, de ciertas rigideces, de los engaños y las trampas de los que suele estar llena una gran parte de la información, aunque aparezca como científica.

Parece ser que, es en términos de placer y vivir como hay que dirigirse a los adolescentes, con argumentos que les toquen de cerca y que sean coherentes. Aunque es preciso ser conscientes de que no existe la "receta" para dirigirse a los jóvenes, los mensajes suelen acabar por prohibirles que sean lo que son, adolescentes, es decir, seres humanos que necesitan que se les hable de lo que les importa y sobre todo que se les escuche. Toda comunicación autoritaria "tiene todos los números" para ser rechazada (García, 2000). El joven se ha rebelado y casi siempre ha manifestado su opinión. La juventud es libertaria (Mendel, 1977) en cuanto que rechaza la autoridad. No rechaza la autoridad del grupo o de sus iguales sino la autoridad-poder, la autoridad del "es así", la autoridad social incuestionable y todopoderosa. Es necesaria, por tanto una visión sobre la adolescencia, que valore el gusto del intercambio con los más jóvenes, la consideración de su personalidad, de que los acepte tal como son; por sus opciones, sus talentos, sus contradicciones y sus esperanzas. Quizá, esa sea la razón del éxito de las orientaciones que impulsa la participación de los jóvenes, la formulación y la expresión de las preguntas que se hacen sobre la vida en general, sobre su relación con el mundo, es de-

cir, sobre la capacidad para utilizar del mejor modo su potencial vital y ampliar sus recursos para hacer frente a sus necesidades.

El éxito para conseguir una participación voluntaria y espontánea que surja de los propios sujetos, reside en la capacidad de pasar de la mera justificación de las intervenciones con jóvenes, a construir un compromiso y alimentar una relación de solidaridad. Evidentemente, ello precisa de la participación activa de jóvenes y adolescentes en el descubrimiento de las pautas que favorecen o limitan su calidad de vida. Dicho de otro modo, esta perspectiva implica que los jóvenes se interroguen sobre lo que realmente les interesa en la vida, detectar sus problemas, los factores que provocan su malestar y establecer las vías que permitan sobrepasar sus límites y construir su proyecto vital. De este modo, como ya hemos planteado (García, 2000), se dejan de lado las clásicas evaluaciones de las conductas de riesgo que, a menudo, han generado mensajes preventivos de carácter prohibicionistas, procurando dotar educativamente a los individuos y grupos sociales de los recursos personales y comunitarios que son necesarios para afrontar las situaciones a las que se enfrentan, a través, fundamentalmente, de la inserción en la comunidad a la que pertenecen. Consecuentemente, la tarea educativa deja de presentarse como inculcación, para convertirse en un modo de creación de espacios donde los individuos pueden desarrollarse libremente, encontrando o creando por sí mismos los recursos necesarios para dar respuestas a sus necesidades. De esta manera, la orientación y apoyo de la acción socioeducativa se hace compatible con la autoayuda y las redes de apoyo sociales establecidas por la propia comunidad, efectuándose en los espacios vitales (físicos y temporales) de los diversos sectores de la población, y para establecer estrategias de acción, preventivas o modificadoras de comportamientos poco o nada deseados.

## **2. EL IMPACTO DEL CONSUMO DE DROGAS**

El consumo de drogas es una realidad tan antigua como la humanidad misma y por más cruzadas que se pongan en marcha, y aunque los poderes establecidos declaren sistemáticamente la guerra contra la droga, drogas hubo, drogas hay y drogas habrá, por lo que suele ser como mínimo irreal pensar que los niños y niñas, los chicos y chicas adolescentes no se van a relacionar con ellas. Es irreal pensar que el objetivo central de la posible acción como adultos en el campo de las drogas sea la consecución de un mundo de abstemios. Por lo que es deducible que estas "guerras" no tienen mucho sentido en la promoción de estilos de vida saludables. La pretensión básica ha de ser ayudarles a crecer, a madurar, a llegar a ser ciudadanos en un mundo en el que las drogas están presentes, sin que su consumo (si es que las consumen) reduzca sus condiciones de vida.

Prevenir bajo estas premisas significa ayudar a saber elegir, a decidir. La prevención en el campo de las drogas no es otra cosa que dotar a los chicos de recursos y capacidades para decidir, capacitarlos para convivir con la presencia de las drogas. Tendrán que aprender maneras constructivas, personales de relacionarse con las drogas y en eso consistirá principalmente la tarea educativa y, más concretamente, de la Educación para la salud. En contraste con la mayoría de los programas de prevención en drogodependencias, que se centran básicamente en el aumento de la edad de inicio del consumo de drogas, identificando una serie de indicadores que han llamado "factores de riesgo" y "factores de protección" (ADES; 2004), y acaban, en la mayoría de los casos, resultando contraproducentes, pues si en algo no se equivocan es en la capacidad etiquetadora de las conductas que encajan bajo esas dos categorías.

La reflexión y el trabajo en torno a la prevención, ha tenido que resolver multiplicidad de cuestiones, sin que se haya encontrado todavía la fórmula adecuada. Una de las formulas utilizadas tiene que ver con el papel de la información (Funes, 1996). Se sabe perfectamente que, las personas con problemas de drogas suelen saber mucho sobre sus efectos y no por eso abandonan el consumo de éstas. La información es necesaria pero no suficiente, por eso la prevención tiene que ver con generar educativamente actitudes y posicionamientos personales con respecto a determinadas conductas, la implicación de los afectados, la puesta en marcha de los recursos necesarios, etc. También ha habido épocas en las que se ha dado una gran primacía a las campañas publicitarias como elementos preventivos, aunque sabemos que estas campañas tan sólo pueden ser medianamente útiles si se dirigen a colectivos concretos.

No se puede intervenir sólo dando información sobre los efectos de las drogas, y como hemos confirmado en investigaciones anteriores (Sánchez, 2006) es una de las estrategias más utilizadas en los programas de prevención de drogodependencias dirigidos a los jóvenes; una parte de la prevención tiene que ver directamente con las drogas (las sustancias), pero, no es la única y exclusiva. Se trata de todo aquello que sirve para que los chicos/as tengan la información apropiada y puedan conocer, en este aspecto, el mundo que les rodea. Poco a poco tendrán que conocer los aspectos positivos, los inconvenientes y los problemas, desarrollarán sus actitudes y tomarán sus decisiones. La prevención tiene mucho que ver con acciones específicas que tendrán, indirectamente, algún efecto sobre los posibles usos actuales o posteriores de drogas. De esa manera, se enseña a un niño pequeño a relacionarse adecuadamente con los medicamentos. Se sabe que si aprende a no confiar en que todos los males de cabeza se los quita una aspirina, en el futuro, es probable que no considere necesario tomar una sustancia química cada vez que quiera cambiar su estado de ánimo. Educar al adolescente para que sepa resistir la presión de iguales podrá servirle cuando decida no beber o no fumar, aunque todos en su grupo lo hagan. Pero, desde luego, no se trata de adoctrinar y propagar que se debe rechazar sistemáticamente el consumo de sustancias psicoactivas, y mucho menos si como han reflejado nuestros trabajos (Sánchez 2006) una de las razones más argumentadas de nuestros jóvenes para el consumo de drogas es sentirse mayores, llegados a este punto nos preguntamos ¿qué modelo de adulto mayor estamos transmitiendo?

Los adolescentes tienen poco interés por la simple información, a secas. Su posición es la del que quiere saber, pero en relación con su persona, con el momento vital que está atravesando, con sus inquietudes y sus preocupaciones. Estará bien que se hable con ellos sobre los efectos de los "porros", si es que éstos han aparecido en su entorno y forma parten de sus preocupaciones. Pero conviene estar preparados para contestar a sus preguntas sobre qué hacer cuando sus amigos fuman, o dónde está el problema si gente muy maja que ellos conocen fuman, o por qué no pueden probar y decidir después por su cuenta (García, 2000).

Sus interrogantes no esperan fundamentalmente información. Las respuestas que esperan del adulto tienen que ver con ellos mismos y su conducta, con los tanteos y las experiencias, con la búsqueda de coherencia, con la necesidad de encontrar su postura y su manera de ser, con la necesidad de calmar sus angustias, etc. La omnipotencia es esencial en la vida de muchos adolescentes. Se sienten llenos de vitalidad y con el convencimiento de que pueden dominar cualquier adversidad, de que a ellos no les afectará. Sintiendo que tienen toda la vida por delante, se preocupan simplemente por un presente feliz. La bronquitis crónica como amenaza no parece que ahora les disuada de fumar.

Entre los adolescentes, la educación sobre las drogas se transforma en un conjunto de ac-

tividades que tienen que ver (Funes, 1996), por ejemplo, con:

- Descubrir qué atractivos tienen para ellos las modas y la construcción de expectativas.
- Capacitarlos para escoger, para detectar lo que quieren y lo que ganan.
- Capacitarlos para decidir.
- Ayudarles a aprender de sus experiencias.

En este sentido, la Educación para la salud se ha de convertir en una educación para la gestión de un estilo de vida saludable. Con frecuencia se concentran las preocupaciones en las drogas, como si eso fuera lo único y lo más peligroso que puede pasarles en sus vidas (García, 2000). Pero está muy claro que hay otras muchas cosas que pueden complicarles su futuro, destrozando su persona. Su vida está empapada de riesgos, llena de situaciones, circunstancias, experiencias, que no siempre acaban bien. La tarea educativa entre los adolescentes no consiste en ampararlos y protegerlos, desde un modelo paternalista, sino en conseguir que sus experiencias no sean definitivamente destructoras, y que maduren a partir de ellas. No se puede educar, en ningún aspecto, sin permitir que corran riesgos.

Calvo (1999) ha expuesto, tras preguntarles a los propios interesados (los adolescentes), cuáles son las medidas preventivas que mejor aceptación tienen para éstos. Así, nos encontramos con que, por un lado, piensan que los padres tienen la responsabilidad de controlar los excesos de sus hijos, los locales de encuentro "sin alcohol" alternativos también tienen una buena aceptación, y en último lugar pondrían las medidas prohibitivas y la limitación. Por otro lado, afirman que hay medidas que no han servido hasta ahora para prevenir, entre ellas destacan la información, ya que los adolescentes con mayor consumo de alcohol son menos receptivos a las campañas informativas. Tampoco ayudan los posicionamientos rígidos de los adultos, puesto que podemos estar cambiando la realidad al percibirla de una manera subjetiva, cargada con nuestro propio sistema de valores y podríamos adoptar decisiones poco acertadas.

Los espacios diseñados por la Administración suelen estar vacíos, a pesar de la cantidad de ofertas que se les ofrece, mientras vemos como están todos "apiñados" en el mismo local (y sobre todo en la calle al no haber en el interior), de pie y con la música a un volumen elevado. Tampoco han servido las campañas informativas basadas en el riesgo de consumir varias drogas, ni aquellas que se centran en el individuo, que como hemos visto, deberían ir dirigidas al grupo.

Ante esta situación, los programas de Educación y Promoción de salud deben incidir en los aspectos positivos de no beber o beber con moderación, y cuestionar y delimitar los efectos positivos que los adolescentes le otorgan al consumo de alcohol. Para ello, en primer lugar hay que acabar con los "tópicos": el alcohol no es un alimento, sino que por el contrario disminuye la glucemia, no estimula el apetito, sino que lo que hace es producir contracciones gástricas que se pueden confundir con la sensación de hambre, no quita el frío sino que produce una vasodilatación con pérdida de calor y posterior enfriamiento, no previene enfermedades, por el contrario, es productor de muchas de ellas, etc. Habría que trabajar sobre todo las erróneas apreciaciones que más arraigadas están en ellos, pero no negándolas totalmente: "se liga más, pero se funciona peor, y así luego hay malos rollos", "es más fácil hablar y superar la timidez pero se dicen muchas "tonterías", "puede parecer todo más bonito, la música, la gente, etc., pero es porque baja el nivel de exigencia", "no es un estimulante, aunque al principio

produzca euforia".

Además, se debe revisar el diseño y funcionamiento de los espacios juveniles, bien encarando esta tarea a grupos ajenos a la Administración, en los que participarán los adolescentes y jóvenes, o bien intentando cambiar los existentes, bajando la música, teniendo zonas donde poder hablar, y también bajando el precio de las copas, que actualmente está fuera del poder adquisitivo de los jóvenes, y esto es una de las justificaciones para comprar los lotes compuestos por whisky o ginebra, refresco de dos litros, hielo y vasos. Habrá que dar mayor protagonismo a los jóvenes en el diseño de sus propios lugares de encuentro, con bebidas de baja graduación o ensayando bebidas exóticas, dirigidos por grupos ajenos a la administración y con educadores. Del mismo modo se debería poner en marcha muchos programas de entrenamiento en habilidades sociales entre los más jóvenes y la población adulta, llevados a cabo por los profesores, educadores, animadores socioculturales, para que puedan hacer frente a la presión de grupo (Calvo, 1999).

Quizás, la clave para intervenir sea estar entre los adolescentes, escuchándolos en la calle, estar disponibles, y actuar sólo en situaciones problemáticas. De los mensajes de los adultos siempre van a desconfiar, pensando que se les quiere "comer el coco" (García 2000). Por esto, sería bueno tener mediadores sociales, que puedan detectar el malestar existente, y preparar educadores sociales, que serían figuras de confianza para el adolescente. También se les debe dar mayor participación social para que puedan decidir libremente.

Otra medida podría ser incentivar presupuestariamente la creación de asociaciones y entidades juveniles, proponer exenciones fiscales o créditos blandos para la apertura o mantenimiento de bares sin bebidas alcohólicas o de baja graduación. E implicar en este proceso a padres y vecinos del barrio; desde las asociaciones de vecinos es posible proponer actividades culturales y deportivas (que tanta aceptación tienen en los jóvenes), financiando estos programas (Bobes y Sáiz, 2003).

Hablamos de que la adolescencia es socialmente problemática, pero es porque obliga a modificar el sistema familiar, la escuela, los valores y formas de agrupación. La intervención tiene que pasar primero por estar en su ambiente, escuchar sus peticiones, estar disponible y ofertar opciones que sean atractivas al grupo en su conjunto.

### **3. DIFICULTADES Y CONTRADICCIONES DE LA INTERVENCIÓN**

Fundamentalmente, hay que llevar un especial cuidado para dejar patente cuáles son las reglas del juego, pues los adolescentes son unos "personajes" a los que no se puede leer en clave de problema, de enfermedad, a los que es necesario leer en clave evolutiva, en función de su condición adolescente, esto es, de transición vital.

Pero las dificultades en las intervenciones no sólo se derivan de las características que definen a los adolescentes, sino, como ya hemos mencionado, de la percepción que los adultos tienen de ellos, y de sus comportamientos. A modo de ejemplo, comentaremos las conclusiones del estudio de Investigación llevado a cabo por Megías (2000) sobre los valores asociados al consumo de drogas en la sociedad española. Según este estudio, el consumo de drogas no se relaciona tanto con la pérdida de valores como con la emergencia y la enfatización de aquellos que nuestra sociedad considera adecuados para el actual sistema social y económico. A la inversa, serán una serie de valores no normalizados y relacionados con el altruismo, la solidaridad con el entorno y la participación política los que se asocian a un consumo de drogas con-

trolado, cuando éste se presenta.

Según este estudio, cuando los españoles se pronuncian sobre los valores que caracterizan a los consumidores de drogas se produce una dificultad fundamental, casi un bloqueo inicial. El consumidor de drogas, cuando se identifica con el estereotipo del consumidor de heroína, el "yonki", es el prototipo del "no valor". Es alguien extraño a lo social, que como tal despierta rechazo o lástima, y se convierte en inimaginable que sea portador de los valores que, más o menos, conforman lo colectivo.

Los españoles viven una disociación clara. Las drogas y los consumidores de drogas, en tanto que son vistos como algo ajeno a lo social (a través, fundamentalmente, del estereotipo de la heroína y de los heroinómanos), se sitúan al margen de los valores: no los tienen en absoluto. En cambio, cuando son percibidos de manera más próxima (los consumos de fin de semana, los consumos experimentales, los consumos más recreativos, los consumos más percibidos como ligados al éxito social), las drogas y los que las consumen son situados en una categoría mucho más normalizada y no suscitan la atribución de contravalores.

Es más, resulta enormemente significativo cómo la sociedad adulta vive ese tipo de consumos como "cosa de jóvenes". Consumir drogas resulta lo esperado de los jóvenes, hasta el punto de que cuando se habla de los valores de los consumidores se termina hablando de los valores de la juventud. Es "cosa de jóvenes" ser aventureros, tener curiosidad, ser solidarios, ser altruistas, ser buen amigo de los amigos y consumir drogas. Los propios jóvenes, que perciben que están situados en ese espacio por el colectivo social, se sienten sin responsabilidad de su propio comportamiento: hacen lo que se espera que hagan, incluso lo que se les pide que hagan. Pero no pueden evitar hacerlo desde una cierta perplejidad; ellos no se sienten, ni de lejos, portadores de esos valores ideales atribuidos. Viven la misma disociación que los mayores, y se mueven entre la tranquilidad de la normalización de su comportamiento de consumo y el temor por los riesgos del mismo. Muchas veces solucionan esta confusión con otra maniobra disociadora: el consumo propio es el normal y el de los otros es el "descontrolado"; la actitud propia es la legítima y la de "los que desfazan" es la irresponsable.

El hecho más relevante es que existe una escasa conciencia entre los jóvenes acerca de los riesgos que comporta el consumo de drogas, especialmente el alcohol, que al ser una droga legal, con un alto nivel de aceptación, se tiende a minimizar sus efectos negativos y a no detectar situaciones de abuso (Luce et al., 1995). El consumo abusivo de alcohol y otras drogas están implicados en accidentes de tráfico, en actividades sexuales de riesgo, o en ejercer comportamientos violentos en los demás (Windle et al., 1990).

La gran preocupación que ha generado en la sociedad europea, durante los últimos 15 años, la amplitud que ha adquirido el fenómeno recreativo y la aparición de nuevas drogas, como el éxtasis, han planteado con urgencia la necesidad de la prevención. También hay que tener en cuenta el reciente e indudable éxito de las políticas de reducción de daño en el campo del tratamiento, que ha hecho pensar en un enfoque similar para este campo del consumo recreativo. Se trata de jóvenes muy diversos, que en general tienen un elevado control sobre amplias áreas de sus vidas, entre los que hay muy diferentes niveles de implicación en el uso de las drogas, siendo la mayor parte de las veces un consumo intermitente u ocasional. Es posible y se debe introducir elementos de reducción de riesgos en las intervenciones preventivas dirigidas a estos jóvenes, pero no parece lógico ofrecer sólo elementos de reducción de riesgo en forma de folletos informativos, sobre cómo utilizar con menos riesgos unas drogas determinadas. Los folletos informativos también tienen su lugar dentro de estas estrategias, pe-

ro sus contenidos deberán adecuarse a criterios preventivos más globales, definiendo mejor cuáles van a ser los destinatarios. Pero, sobre todo, deben empezar a promocionar estilos de vida saludables.

#### **4. ACTUAR DESDE LA ESCUELA: EDUCACIÓN PARA LA SALUD**

Podemos preguntarnos por el papel de la educación en una sociedad donde las drogodependencias están presentes, donde los valores se establecen en contextos de realidad, es decir, en la interacción que la persona lleva a cabo con los demás, con el entorno y con la realidad en la que vive (Windle et al., 1990). Y nos encontraremos que, entre los recursos preventivos de los problemas de drogas, aparece la escuela con una relevancia primordial. Aquí, conviene recordar la gran variedad de usos y abusos que se dan en relación con las diferentes sustancias que llamamos drogas. Encontramos desde consumos de tipo experimental, con usos más o menos sociales entre los estudiantes, hasta claros consumos abusivos, en los que aparece el riesgo de sobredosis, e incluso, de dependencia de alguna sustancia. En diferentes estudios relacionados con el consumo de drogas, se puede encontrar abundante información sobre el consumo de diferentes drogas entre niños, adolescentes y jóvenes (Elzo *et al.*, 1996, Aguinaga y Comas, 1997).

Como ha señalado Escámez (1990), la educación está integrada en el sistema social, de forma que las propuestas educativas están continuamente influyendo en la sociedad y ésta, en su transformación, incide de forma renovadora en el sistema educativo. Es lógico que un problema social, como las drogodependencias, se transforme también en un problema educativo.

La realidad social y las numerosas investigaciones realizadas sobre drogodependencias (Bas, 2000) han contribuido a que se produzca un notable avance en el sistema educativo, y se acepte, de manera mayoritaria, que los contenidos relativos a la prevención del consumo de drogas son absolutamente básicos para la formación integral de la persona. Como afirman Elzo *et al.* (1994), la capacidad socializadora de la escuela está relacionada con una visión de ésta como formadora de personas libres y autónomas, y el consumo de tabaco, alcohol, cannabis, etc., produce dependencia, reduciendo y limitando las posibilidades de elección.

Vivimos momentos de gran preocupación por la acción educativa, por entender que nuestro futuro depende precisamente de la formación que ofrezcamos a los niños de hoy. Los problemas que afectan a la humanidad no son ajenos a esa acción educativa. Por esta razón, la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XX, presidida por Delors (1996), en su informe "La educación encierra un tesoro" recuerda los pilares básicos de aquélla: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Son las metas básicas de la acción educativa en general y, por esta razón, los objetivos prioritarios de la educación sobre las drogas.

Existe un reconocimiento mundial del papel imprescindible que, entre las respuestas a los problemas relacionados con los consumos de drogas, tienen que jugar las escuelas. En este sentido este espacio educativo se convierte en fundamental, pues la etapa escolar resulta decisiva para la formación y la maduración de los niños, adolescentes y jóvenes. Vega (1986) ha señalado, en líneas generales, los objetivos que la educación tiene como instrumento preventivo dirigido a toda la comunidad:

- Distribuir una información de base sobre el tema para niños, padres, educadores y comunidad en general.
- Promover una mejor comprensión de los problemas causados por las drogas.
- Promover a los jóvenes soluciones y alternativas capaces de responder a sus necesidades y aspiraciones.
- Desmitificar el fenómeno de las drogas en los jóvenes y desdramatizar el pánico de padres y educadores.
- Establecer mecanismos de formación de educadores y personas que puedan influir en las diferentes comunidades y regiones.
- Tener en cuenta y analizar la realidad en la que vive el individuo, para, con un sentido crítico, promover la transformación personal y social del mismo.
- Suscitar y coordinar la acción comunitaria para la humanización de todo el medio.
- Proveer de recursos adecuados.

La necesidad de articular la educación formal con la realidad social no es nueva y en consecuencia, hay que dar respuestas educativas a las nuevas demandas de la sociedad, entre las que se encuentra la prevención de drogodependencias. Hacerlo, implica contribuir a difundir y comprender la actual función social del papel del centro educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del profesorado y su desarrollo profesional como necesarios para facilitar el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar, asumir responsabilidades, tomar decisiones responsables e integrarse con normalidad en la sociedad, sin necesidad de recurrir al consumo de sustancias tóxicas como mecanismo de integración en el grupo de iguales, de vía para resolver sus problemas o de acceso al mundo adulto.

En materia de Educación, es con la promulgación de la LOGSE (3 de octubre de 1990) cuando se establece, de forma concreta, la inclusión obligatoria de la Educación para la salud y, dentro de ella, la prevención de drogodependencias. De esta forma, se establece el marco de referencia legal que posibilitará mayores niveles de concreción mediante su desarrollo en Decretos. Pero recordemos que, "la escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella... Al querer olvidarlos, los reproduce acriticamente la mayoría de las veces" (Gimeno, 1992: 153). Por tanto hemos de ser conscientes de que,

*"... los cambios en las personas no se producen por "Decreto" sino que se requiere, además, diferentes estrategias educativas y sociales, para responder a las nuevas necesidades de una sociedad dinámica, ya que la escuela y los profesores no enseñan cultura o conocimiento en abstracto, sino reconstrucciones de los mismos, inscritos dentro de instituciones y prácticas cotidianas." (Whitty, 1985: 37).*

En la revisión de las políticas europeas de prevención de drogodependencias en el ámbito escolar, destaca el acuerdo que existe entre los países miembros de la Unión Europea respecto a la política de prevención del abuso de drogas, así como la necesidad de reforzarla desde el ámbito educativo. Ya en 1994, Künzel-Böhmer, Bühringer y Janik-Koneeny, incluyen en una visión amplia y profunda sobre las aportaciones en prevención de drogodependencias, y nos ofrecen las conclusiones aportadas por la revisión de los resultados de las investigaciones americanas y europeas en las que se indica que las intervenciones para prevenir el abuso de drogas son efectivas. Entre éstas encontramos que el concepto de "factores de protección" es más útil a los esfuerzos preventivos que el concepto de "factores de riesgo"; que los esfuerzos preventivos requieren enfoques planteados a largo plazo; que la información como medida cen-

tral de la acción preventiva debería disminuir su importancia; que el entrenamiento de adolescentes en "habilidades para la vida" es una medida preventiva eficaz; que el enfoque sobre "alternativas de consumo" puede resultar un complemento útil a los programas escolares; que los enfoques basados en la "educación afectiva" deben ser considerados con atención; que los programas preventivos deben iniciarse cuando los niños son muy pequeños; que las medidas preventivas son más eficaces para los grupos de no consumidores, que para los grupos que mantienen consumos experimentales o regulares; que conjuntamente con la familia, la escuela puede cumplir entonces una función preventiva esencial; que la selección y la formación de los educadores es un factor determinante de la eficacia de un programa escolar, programas conjuntos aplicados desde la familia, la escuela y el grupo de iguales de forma coordinada y mantenida, son los más eficaces. Como señala el programa PIPES (Programa Integral de Prevención Escolar), se trata de formar personas autónomas, en las que la incorporación de valores, actitudes y comportamientos saludables, contribuyen a la configuración de un estilo de vida lo más saludable posible.

Ciertamente, la prevención del uso indebido de drogas, enmarcada en una estrategia más global de promoción de la salud y el bienestar, ha sido formulada como el objetivo prioritario del Plan Nacional sobre Drogas (1999, 2005a). A la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, como máximo órgano responsable de la ejecución del Plan, le compete definir una política estratégica global que posibilite la estabilidad de los programas y actuaciones preventivas, su constante evaluación y su progresiva mejora. No obstante, es una tarea que todavía hoy parece estar pendiente, por muy buenas que parezcan las intenciones.

## **5. REFORMULANDO EL CONTEXTO EDUCATIVO: INCORPORANDO A TODOS LOS AGENTES SOCIALES EN LA COMPLEJA TAREA DE PREVENIR EL CONSUMO ABUSIVO DE DROGAS**

Un marco ideal para la prevención del consumo abusivo de las drogas desde temprana edad sería el ámbito escolar, a través de las "escuelas saludables", y especialmente en el marco de las escuelas promotoras de salud, donde se desarrolla el sentido de responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud, que posibilita el pleno desarrollo físico, psíquico y social de los escolares, y que favorece buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y de ésta con su entorno, sin olvidar la dotación de conocimientos y recursos para actuar. Sin embargo, que este modelo educativo se implante significa que no podemos olvidar, que las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas. Dicho de otro modo, implica que el sistema de enseñanza responda a las demandas sociales reales. En todo este proceso no debe hablarse de "droga" de forma aislada, sino del desarrollo y creación de hábitos que puedan facilitar la creación de estilos de vida más acordes con modelos saludables donde el sujeto sea parte totalmente activa.

Con la esperanza y el deseo de contribuir a una educación más orientada a facilitar el aprendizaje y la maduración de los alumnos que a la mera adquisición de conocimientos, la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2005b) ofrece a la comunidad escolar una aproximación a la prevención de las drogodependencias, desde la perspectiva de la integración en la Educación para la salud cuyos presupuestos básicos reflejamos a continuación:

1. Promocionar en sentido amplio la salud de los sujetos, que garantice la creación de hábitos, estilos de vida y recursos orientados al bienestar individual y colectivo. La promoción de la salud no va dirigida en exclusiva a grupos de población que corren un riesgo concreto sino a toda la población, si bien tendrá en cuenta la existencia de determinados individuos que necesitarán de una mayor incidencia en los distintos momentos de la vida.
2. La actitud es crear y construir hábitos y estilos de vida, no sólo con el fin de paliar consecuencias negativas de diferentes problemáticas puntuales. El objetivo que debe estar siempre presente es responsabilizar individual y colectivamente a la población de su desarrollo personal.
3. Los conceptos que se derivan son más positivos, en cuanto que su postura fundamental está basada en un actuar y crear una mayor disposición de decir sí a situaciones que van a provocar un mayor bienestar.
4. El desarrollo exhaustivo de actividades que posibiliten que el sujeto pueda sentirse satisfecho con la utilización de sus propias capacidades y con el uso de todo lo que el entorno le ofrece.
5. Todos serían participantes activos en este proceso de adquisición de hábitos y estilos de vida. No se trata de recibir indicaciones pasivamente -que queda demostrado que de poco sirve-, sino que el propio sujeto y sus colectivos de inserción social son quienes, de forma activa, consiguen cambiar su actitud y las líneas que definen su entorno, en orden a conseguir que las personas estén más satisfechas con su actuación y puedan aproximarse a marcos de desarrollo integral.
6. Es una tarea de promoción de todos en los diferentes ámbitos de actuación. Todos estamos implicados en desarrollarla. La importancia del papel de los profesionales (educadores, sanitarios, psicólogos, trabajadores sociales, etc.), es tan relevante como el de la familia, los grupo de iguales y las asociaciones juveniles.
7. Es toda la población quien se promociona de forma responsable. El protagonismo pasa a los grupos que decidan implicarse en la tarea de desarrollar estilos de vida más cercanos al desarrollo de la autoestima, de la reflexión crítica y de la responsabilidad.

Desde el punto de vista educativo y preventivo, la escuela ha de contribuir al desarrollo de la identidad y la aceptación del propio cuerpo, la autoestima, la resistencia a la presión de grupo, así como a promover su salud asesorando y orientando al adolescente en los distintos aspectos que pasan a ser preponderantes en su vida y sus relaciones: la sexualidad, el grupo de amigos, la experimentación de nuevos roles, su identidad personal, su tiempo libre, etc. En este sentido, las Administraciones Públicas empiezan a pronunciarse y a intentar, aunque tímidamente, dedicar cada vez más esfuerzos para centrar sus actuaciones en la promoción para la salud en el medio escolar, en la mejora de la calidad de vida de la población juvenil y en la participación de los agentes sociales, en un marco de colaboración entre los servicios escolares, juveniles y de salud, que todavía hoy consideramos insuficientemente desarrollado.

La Educación para la salud se convierte, pues, en una de las mejores respuestas para prevenir situaciones de desventaja y conflicto, posibilitando la intervención tanto en aras de la mejora de los procesos de tratamiento y reinserción para los que la Educación para la salud busca también dotarles de sentido, ofreciendo alternativas y modos de vida que permitan una vi-

da más llevadera, que favorezcan la inclusión y combatan las diversas formas de marginación social (Soto, 2001).

El modelo médico tradicional imprimió un carácter restrictivo y negativo a la salud, que se definía como *ausencia de enfermedad*. La definición de salud elaborada por la OMS en 1948 se sitúa en el origen de la nueva línea de salud amplia y positiva que dice así: "Salud equivalente a un completo estado de bienestar físico, mental y social que no consiste únicamente en una ausencia de enfermedad".

Es cierto que esta definición aporta a la salud un carácter positivo (centrándose en los factores de promoción, no en los de riesgo), pero también perfila una engañosa idea de bienestar, por la que ha sido criticada, ya que ese término en muchas ocasiones se suele asociar a consumo y a clases acomodadas. También fue cuestionada por dotar a la salud de un carácter estático, al calificarla como un "estado". La salud se caracteriza por ser dinámica; no se mantiene sino que cambia porque está determinada por factores como el medio ambiente, el estilo de vida, la propia biología humana y el sistema de asistencia sanitaria (Sarlet 1996). Tampoco es de recibo, el empleo de la palabra "completo", ya que haría del bienestar una proyección imposible de realizar.

Ante las críticas recibidas la OMS elaboró una nueva concepción de salud en la Declaración de la Estrategia Mundial para la salud para el año 2000, donde se recoge que la salud es aquel "estado de bienestar físico, mental y social con capacidad de funcionamiento para trabajar productivamente y participar activamente en la vida social de la comunidad." Esta nueva declaración de la salud se concibe desde una perspectiva comunitaria y participativa que interrelaciona al individuo y la comunidad. Por otra parte, también da importancia al autocontrol y a que las personas desarrollen sus propios recursos, lo que posibilita un mejor y nuevo equilibrio humano.

La prevención de las drogodependencias tiene en la Educación para la salud un referente esencial y una herramienta de trabajo. Como ya ha quedado reflejado, la Educación para la salud es un "conjunto de prácticas formativas" dirigidas a la promoción de la salud con el objetivo de capacitar a las personas para su adaptabilidad, o lo que es lo mismo, preparar a las personas para que adopten estilos sanos y para actuar sobre aquellos factores del medio que le son desfavorables como, por ejemplo, la dependencia.

El modo de vida de una persona puede dar lugar a patrones de conducta que son beneficiosos o perjudiciales para la salud. Sin embargo hay que tener en cuenta, también, que no hay estilos de vida prescritos como "óptimos" para todo el mundo; y que hay que actuar tanto sobre la persona como sobre los factores del entorno global, social y cultural. El callejón sin salida al que ha conducido, en muchas ocasiones, la apreciación científica en el marco de la salud, ha dejado de lado no sólo las opiniones e intereses concretos de los destinatarios de las actuaciones estructuralmente definidas, sino también ha menospreciado la diversidad de valores y culturas existentes en cada contexto específico. De este modo, el paradigma clásico de la salud ha pasado de largo ante las construcciones de significado producidas por los actores sociales, que intentan cotidianamente dar sentido a su realidad social, incluida su realidad de salud y su relación con el consumo de drogas.

Lógicamente, y como ya hemos planteado esta actividad requiere una condición ineludible: la participación de los interesados en la construcción de su realidad social de salud, para apropiarse del conocimiento y de los modos de ejercerlo en relación a su salud y calidad de sus vidas. De modo especial, esto es cierto en cuanto a la búsqueda de soluciones a los problemas

que, como el consumo de drogas, no han podido ser resueltos por las vías usuales y que requieren de una acción creativa, normalmente alejada de los bien "engrasados raíles" de la percepción burocrática y reduccionista de la salud, que ha sublimado la utilización de las recetas estadísticas como sucedáneo de la reflexión crítica sobre las drogas.

De acuerdo con esa perspectiva, la contribución de la Educación para la salud a las comunidades, en las perspectivas de capacitación y organización social reseñadas, la convierte en un agente potencial de cambio social, en tanto que puede estimular, facilitar o crear situaciones de cambio de vida de las comunidades. Asumiendo esta situación, los educadores para la salud deben desarrollar las estrategias pedagógicas más adecuadas para la promoción de la salud en el medio comunitario, teniendo en cuenta los principios básicos de una intervención socioeducativa democrática y respetuosa de los puntos de partida (creencias y valores) de las comunidades a las que se dirigen, colaborando con ellas y permitiéndose su desarrollo para lograr los cambios precisos de las condiciones sociales, políticas, económicas y medioambientales que favorezcan su bienestar individual y colectivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADES.** (2004). *Guía práctica para una prevención eficaz*. Madrid: Ministerio de Interior.
- AGUINAGA, J. y Comas, D.** (1997). *Cambio de los hábitos en el uso del tiempo*. Madrid: INJUVE.
- BAS, E.** (1997). Educación en valores y prevención de drogodependencias. Estrategias de intervención. En *Educación y valores temas transversales del currículum*. Almería: Centro de Profesores de Almería.
- BAS, E.** (2000). *Prevención de drogodependencias, en secundaria. Integración en las Áreas curriculares*. Madrid: Narcea.
- BECOÑA, E.** (1999). *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Ministerio del Interior: Madrid.
- BOBES J., SAÍZ P.A.** (eds.) (2003). "Monografía Drogas Recreativas". Revista Adicciones, 15.
- CALVO, E.** (1999). Alcohol y juventud. Patrones actuales de consumo y sugerencias preventivas. En J. A. Morón (Dir.) *Educación para la Salud y Municipio* (pp. 139-144). Sevilla: Consejería de Salud-Junta de Andalucía, Dirección General de Salud Pública y Participación.
- CLARK, N. y MCLEROY, J. K.** (1995). "Creating capacity through health education: what we know and we don't". *Health Education Quarterly*, 22, 273-289.
- COMAS, D.** (2001). *La evaluación de programas de ocio alternativo de fin de semana*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DELORS, J. et al.** (1996). Educación: Hi ha un tresor amagat a dins. *Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- ELZO, J. et al.** (1994). *Drogas y escuela V*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- ELZO, J. et al.,** (1996). *Escuela y drogas*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- ESCÁMEZ, J.** (1990). Directrices para la elaboración de programas preventivos en drogodependencias. En J. Escámez (Ed.), *Drogas y escuela. Una propuesta de prevención* (pp. 193-208). Madrid: Dykinson.
- FUNES, J** (1996). *Drogas y Adolescentes*. Madrid: Aguilar.
- GARCÍA, A.** (2000). "Educación para la salud y elementos socioculturales de la alcoholiza-

*ción*". *Anales de Pedagogía*, 18, 111-124.

**GARCÍA, A., SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A.** (2000). *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán.

**GARCÍA, A. y SÁNCHEZ, A. M.** (2005). *Educación, sociedad y drogas*. Murcia: Universidad de Murcia.

**GIMENO SACRISTÁN, J.** (1992). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

**HARGREAVES, A.** (1998). "La renovación de la escuela en la era Postmoderna". *Kikiriki*, 49, 16-24.

**JESSOR, R.** (1991). "Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action". *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605

**KÜNZEL-BÖHMER, J., BÜHRINGER, G., y JANIK-KONECNY, T.** (1994). Expert Report on Primary Prevention of Substance Abuse. *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*. Köln.

**LUCE, R. et al. E.** (1995). *Análisis de costo-beneficio y costo-eficiencia en la atención de la salud: principios, práctica y potencialidades*. México: Secretaría de Salud, Fondo de Cultura Económica.

**MEGÍAS, E** (Dir.) (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

**MENDEL, G.** (1977). *La descolonización del niño*. Madrid: Ariel.

**PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS** (1999). *Memoria 1998*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre drogas.

**PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS** (2005a). *Memoria 2003*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre drogas.

**PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS** (2005b). *Plan de acción 2005-2008. Estrategia Nacional sobre Drogas 2000-2008*. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre drogas

**SÁNCHEZ, A.M.** (2006). *Análisis de los Planes Municipales de drogodependencias en algunos Municipios clave de la Región de Murcia*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

**SARLET-GERKEN, A.M.** (1996). *Salud, Medio-Ambiente, Tolerancia y Democracia: La Transversalidad Educativa*. Murcia: D.M.

**SCHÖN, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

**SOTO, J.** (Coord.) (2001). *Prevención en drogas*. Vigo: ASETIL: Educación de calle.

**VEGA, A.** (1986). *Los educadores ante las drogas*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

**VV.AA.** (1991). *Los jóvenes y las drogas*. Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía. Grupo de Trabajo de Drogas.

**WHITTY, C.** (1985). *Sociology and School Knowledge*. Londres: Methuen.

**WINDLE, M. et al.** (Ed.) (1990). *Children of alcoholics: Critical perspectives*. New York: Guilford Press.

# AUTOCONCEPTO Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA ENSEÑANZA EN BRASIL

Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri  
Faculdade de Ciências Médicas  
Universidade Estadual de Campinas,  
Rua Araticum, 39, Alphaville Campinas  
13098-368, Campinas, São Paulo, Brasil  
spasseri@fcm.unicamp.br

Gislene de Campos Oliveira  
Faculdade de Educação,  
Universidade Estadual de Campinas  
São Paulo, Brasil  
gis.oliveira1@terra.com.br

## RESUMEN

Este trabajo tuvo como base las propuestas de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileira, Ley 9394/96 y la creación del Régimen de Progresión Continua en la Enseñanza Fundamental, instituida en 1998 por el Gobierno del Estado de Sao Paulo. Este régimen reorganiza la enseñanza pública fundamental en dos ciclos en los cuales el estudiante no puede ser reprobado, aunque no domine el contenido de las disciplinas. Entendemos que ese sistema de enseñanza no impide que los niños con dificultades de aprendizaje tengan el autoconcepto disminuido, contrariando, así, una de las justificativas para su implementación. Participaron de esta investigación 187 niños. Pudimos identificar que el autoconcepto tiene la media más baja entre los niños clasificados con desempeño escolar inferior. El autoconcepto personal y escolar presentaron las menores medias. Éste está relacionado con la capacidad de aprender y no con la reprobación.

**Palabras claves:** Aprendizaje, dificultades de aprendizaje, autoconcepto, enseñanza fundamental.

## ABSTRACT:

This article examines both the Brazilian National Educational Direction and Basis of Law (Law9394/96) and the foundational premises of the Continuous Progression Policy and Program for Public Elementary Education established by Sao Paulo State Administration in 1998.

The Continuous Progression Policy and Program re-organize Public Elementary Education in two levels with no passing standard requirements. We argue that this nonpassing standard requirements policy does not empower children for their own development as data collected from 187 children showed that self-esteem levels vary according to children`s personal learning constructs.

**Key works:** Public Elementary Education, self-esteem, learning constructs.

---

<sup>1</sup> El artículo surge de una tesis de investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación, en carácter de becaria, en la Universidad de San Andrés, dirigida por la Lic. Inés Aguerondo.

## Introducción

Sabemos que hay niños con dificultades de aprendizaje que están insertados en la escuela. Ese hecho despierta la atención y la preocupación de educadores y profesionales de áreas afines para el desarrollo de estudios que intentan comprender el proceso de aprendizaje y de los factores que pueden interferir en el acto de aprender, causando tales dificultades.

Hay innumerables obras que abordan el tema en diferentes aspectos. Para algunos autores como Guzzo, Ribeiro (1987), Rosemberg (1986), Mercer (1994), Fonseca (1984), Bermúdez (2000) y otros, las dificultades de aprendizaje tienen que ver con las características internas del individuo, sean ellas físicas o psicológicas.

Otros estudiosos enfocan sus análisis en los aspectos externos que pueden interferir en el aprendizaje, tratando de verificar si se ofrecen las condiciones favorables para que el individuo realice su aprendizaje de forma adecuada. De esta manera, son observados: el ambiente donde vive, la institución de enseñanza en la que está inserto, el material didáctico utilizado por la escuela, la metodología de enseñanza del profesor, el ambiente familiar y otros factores que pueden desencadenarse en su vida académica.

Ante las innumerables posibilidades causantes de las dificultades de aprendizaje, nos encontramos con la realidad reveladora de que la escuela, muchas veces, no es el lugar preferido del niño. O sea, se percibe que no siempre hay un estímulo para los estudios. De esta forma, el factor emocional puede ser uno de los grandes causantes de esas dificultades.

Teniendo en cuenta esa idea, es muy común que observemos en la bibliografía especializada, que gran parte de los autores e investigadores tales como: Yazigi (1972), Assis (1985) y Cruz (1999), involucrados con el término "dificultades de aprendizaje", resalten la importancia de la observación de los aspectos emocionales cuando se examina el aprendizaje del individuo.

El sistema de enseñanza de nuestro país se enfrenta con una realidad insatisfactoria en lo referente a la calidad de enseñanza de nuestros niños. Si la calidad de enseñanza no mejora, la población de niños con dificultades de aprendizaje aumentará y, por tanto, merecerá mayor atención.

Este trabajo tiene como base las propuestas de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDB*), Ley 9394/96, en la cual procuramos analizar algunas mejoras para la enseñanza. Una de las modificaciones más significativas que la LDB (1996) propuso, fue la creación del Régimen de Progresión Continua en la Enseñanza Fundamental (*Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental*). Instituida en 1998 por el Gobierno del Estado de San Pablo, este régimen reorganiza la enseñanza pública fundamental en dos ciclos: el ciclo I, de la primera a la cuarta serie, y el ciclo II, de la quinta a la octava serie, en los cuales el estudiante no puede ser reprobado aunque no domine el contenido de las asignaturas. En este sistema de enseñanza, la repetición por defasajes en el aprendizaje sólo ocurre en el último año de cada uno de los ciclos. De esta forma, quien no esté apto, deberá pasar por el proceso de "aceleración", una especie de recuperación. Es decir, no existe más la reprobación anual ni la reprobación del ciclo de cuatro años.

Para la creación de la Progresión Continua, se colocaron algunas justificativas refiriendo los beneficios pedagógicos y económicos que el sistema traería al país:

*"Un cambio de esa naturaleza debe traer, sin duda, beneficios tanto del punto de vista pedagógico como económico. Por un lado, el sistema escolar dejará de ser el promotor de la baja autoestima del elevado grupo de alumnos reprobados (...) Por otro lado, la eliminación de la retención escolar y la recurrente reducción de la deserción debe representar una sensible optimización de los recursos para una mayor y mejor atención de toda la población. La repetición constituye un perjudicial "hoyo" por donde se desperdician valiosos recursos financieros de la educación". (Brasil, SP, Ind., 1997, p.151-152)*

Llevando en consideración esos beneficios pedagógicos que la referida ley sugiere, entendemos que el factor emocional es un aspecto importante para ser analizado y, en este sentido, observamos las características del autoconcepto que desarrolla el individuo.

De esta manera, esos hechos nos han despertado el interés de identificar algunas características emocionales de los niños que están insertados en el Régimen de Progresión Continua, después de sus cinco años de creación. A pesar de que el niño sabe que no será reprobado, ¿ello será motivo suficiente para garantizar que sus características emocionales no van a disminuir. O será que, por presentar dificultades de aprendizaje, sus características emocionales se encuentran afectadas?

El problema que nos proponemos estudiar se justifica por el hecho de tener aún, un número significativo de niños con dificultades de aprendizaje insertos en la enseñanza fundamental. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo principal verificar el autoconcepto de niños con y sin indicios de dificultades de aprendizaje, insertos en el Régimen de Progresión Continua de la Enseñanza Fundamental.

Como base de nuestro estudio, formulamos la hipótesis de que ese sistema de enseñanza no impide que los niños con dificultades de aprendizaje tengan el auto-concepto disminuido lo que contraría una de las justificativas esgrimidas por ocasión de su implementación.

## **Método**

### *Participantes:*

Participaron de esta investigación 187 niños (89 sexo femenino y 98 sexo masculino), matriculados en la 2ª, 3ª y 4ª series en escuela pública insertas, en el Régimen de Progresión Continua de Enseñanza Fundamental, a saber:

- 2 clases de 2ª serie de enseñanza regular (56 niños)
  - 2 clases de 3ª serie de enseñanza regular (55 niños)
  - 2 clases de 4ª serie de enseñanza regular y 1 clase de 4ª serie de recuperación (76 niños)
- Los niños tenían entre 8 y 12 años de edad y se clasificaron por conveniencia.

### *Material Empleado:*

En esta investigación fueron utilizados los siguientes instrumentos:

1. Test de Desempeño Escolar (TDE) - Stein, 1994.

El TDE es un instrumento de evaluación de las capacidades fundamentales para el desempeño escolar, específicamente de lectura, escritura y aritmética. Fue creado para evaluar escolares de 1ª a 6ª series del primer grado y, con algunas reservas, también para ser utilizado en la 7ª y la 8ª serie.

De acuerdo con Stein (1994), su objetivo es indicar cuáles son las áreas de aprendiza-

je escolar que están preservadas o perjudicadas en el examinado. Con base en esa evaluación inicial, se puede desarrollar un plan de investigación y de tratamiento más específico, sugerido por los resultados del TDE.

El TDE está compuesto por tres sub-tests:

1. Escritura: escritura del nombre propio y de palabras sueltas presentadas, en la forma de dictado;
2. Aritmética: solución oral de problemas y cálculo de operaciones aritméticas por escrito;
3. Lectura: reconocimiento de palabras sueltas del contexto.

Cada uno de esos sub-tests presenta una escala de ítems en orden creciente de dificultad, que se aplican independientemente de la serie del individuo a ser examinado. Cuando éste encuentra dificultades en determinado ítem, el sub-test se puede interrumpir. El TDE se presenta en la forma de un cuaderno que contiene los tres sub-tests. En su aplicación, con una duración aproximada de 20 a 30 minutos, se necesitan los siguientes materiales: cuaderno de test, tres lápices con punta, un borrador, material del examinador que contiene: ficha del examinador con la lista de palabras y frases para el sub-test de escritura; hoja estímulo con las palabras que serán leídas por el examinado en el sub-test de lectura y la gradilla para la corrección del sub-test de aritmética.

2. Escala de Autoconcepto Personal, Familiar, Escolar y Social - Sisto, 2000.

Esta escala fue creada con el objetivo de evaluar el autoconcepto de individuos en edad escolar desde el punto de vista personal, familiar, escolar y social. Este instrumento considera que el estudiante puede desarrollar una percepción sobre sí mismo para cada contexto vivido, motivo por el cual se presenta con esas subdivisiones que se podrán evaluar individualmente. La suma de los puntos en las cuatro subescalas corresponde al autoconcepto general del individuo.

El instrumento se presenta con 13 preguntas para cada subescala, con un total de 52 preguntas. Las respuestas son dadas en las frecuencias "siempre", "a veces" o "nunca, y se permite señalar solamente una alternativa.

La puntuación de las preguntas puede variar de 0 a 26 puntos en cada subescala y de 0 a 104 puntos en la clasificación del autoconcepto general.

Las respuestas son puntuadas de la siguiente forma:

- Para las respuestas positivas (1p, 2p, 4p, 9p, 11p, 12p, 1e, 4e, 6e, 8e, 13e, 4f, 5f, 7f, 8f, 10f, 11f, 12f, 13f, 1s, 2s, 3s y 9s) siempre = 2 puntos, a veces = 1 punto y nunca = 0 punto.
- Para las respuestas negativas (3p, 5p, 6p, 7p, 8p, 10p, 13p, 2e, 3e, 5e, 7e, 9e, 10e, 11e, 12e, 1f, 2f, 3f, 6f, 9f, 4s, 5s, 6s, 7s, 8s, 10s, 11s, 12s y 13s) siempre = 0 punto, a veces = 1 punto y nunca = 2 puntos.

Los individuos se clasificaron en función de la puntuación obtenida: la puntuación alta corresponde al autoconcepto elevado y la puntuación baja corresponde al autoconcepto reducido. Esa puntuación fue comparada con el valor medio obtenido entre los individuos de la muestra.

#### *Procedimiento:*

Para poder construir la muestra de los niños que participarían de esta investigación, escogimos por conveniencia, una escuela pública inserta en el Régimen de Progresión Conti-

nua de Enseñanza Fundamental. En esta escuela fueron seleccionadas dos clases de 2ª, 3ª y 4ª series de los grupos regulares y también la clase de la 4ª serie de recuperación. Esa clase estaba compuesta por niños que llegaron hasta la 4ª serie, pero no tenían condiciones de continuar los estudios. De acuerdo con ese Régimen de Progresión Continuada, ellos quedarían retenidos en una clase de recuperación para que mejoraran la capacidad de actuar antes de ser incluidos en la 5ª serie.

Se evaluaron las dificultades de aprendizaje de todos los niños de las clases seleccionadas, específicamente, en lectura, escritura y aritmética. El Test de Desempeño (TDE) se aplicó de forma colectiva para evaluar escritura y aritmética e, individualmente, para lectura.

El TDE se realizó en una sala bien iluminada, silenciosa y se tomaron precauciones para que no hubiese interrupciones. El examinador cumplió las instrucciones presentadas en el manual de ejercicio.

Nuestros niños fueron sometidos también, a la evaluación del autoconcepto mediante la Escala de Autoconcepto Personal, Familiar, Escolar y Social de SISTO. Se realizó esa escala de forma colectiva. Los datos obtenidos fueron analizados y relacionados entre sí de acuerdo con las orientaciones de los instrumentales. Esos datos fueron sometidos al análisis estadístico descriptivo, gráfico y fueron utilizados los siguientes tests: Man-Whitney, Kruskal-Wallis, Friedman, Qui-Quadrado, Test Exacto de Fischer y McNemar,  $\alpha=0.05$ .

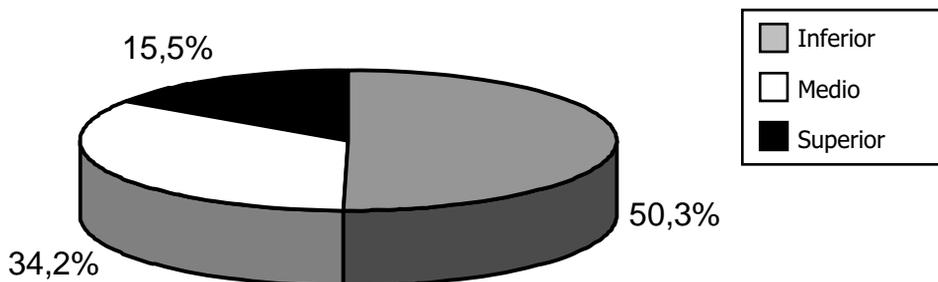
Con estos procedimientos, analizamos la incidencia de niños con indicios de dificultades y sin indicios de dificultades de aprendizaje ante el autoconcepto alcanzando así el principal objetivo de nuestra investigación.

## Resultados y Discusión

### *I. Perfil de los infantes en cuanto al desempeño escolar.*

La distribución de los participantes de la investigación de acuerdo con la clasificación de los resultados totales brutos para el desempeño escolar está representada en la Figura 1. Este resultado total bruto clasifica al sujeto de una forma "general" en cuanto al desempeño escolar denominándose inferior, medio o superior. La clasificación está basada en la orientación del instrumental utilizado (TDE). Prácticamente, la mitad (50.3%) de los participantes de esta muestra fueron clasificados como sujetos de desempeño escolar inferior.

**Figura 1: Distribución de los estudiantes según el Resultado Total Bruto del Desempeño Escolar en los niveles medio y superior.**



Muchas de las investigaciones que abordaron el tema “desempeño escolar” o “dificultades de aprendizaje” presentaron estadísticas que analizaban el sexo de los participantes de la muestra. Se puede verificar en este estudio que el 58% de los niños de la muestra presenta un desempeño escolar inferior, índice mayor que el de las niñas, sin embargo, no es significativo.

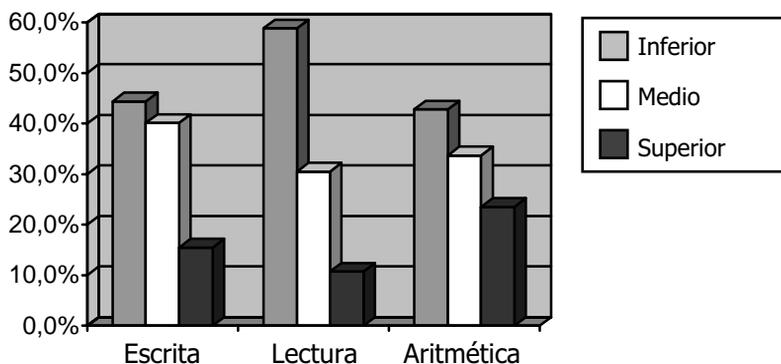
La distribución de los participantes de acuerdo con la serie está representada en la Tabla 1. Solamente en la 3ª serie se observó una distribución más adecuada de desempeño. Esto quiere decir que, prácticamente, uno de cada tres alumnos tiene un desempeño inferior. Ese desempeño escolar inferior predomina en el nivel más alto en la 4ª serie. Cuando aparece la 4ª serie de recuperación, es decir, los alumnos retirados por no presentar condiciones de proseguir con los estudios, ese dato permanece significativo desde el punto de vista estadístico.

**Tabla 1:** *Distribución de los participantes de la investigación de las tres series estudiadas de acuerdo con el nivel de desempeño escolar.*

Series	Desempeño Escolar						Total
	Inferior		Medio		Superior		
2ª serie	25	44.6%	26	46.4%	5	8.9%	56
3ª serie	19	34.5%	18	32.7%	18	32.7%	55
4ª serie	50	65.8%	20	26.3%	6	7.9%	76
Total	94	50.3%	64	34.2%	29	15.5%	187

De acuerdo con las especificaciones del instrumental utilizado, se puede constar también el desempeño de los estudiantes en la escritura, lectura y aritmética, representados en la figura 2. La lectura presentó mayor proporción de desempeño inferior.

**Figura 2:** *Distribución de los estudiantes según los Resultados de Lectura, Escritura y Aritmética en los niveles inferior, medio y superior.*



En relación al desempeño escolar, prácticamente el 50% presenta un nivel de desempeño medio y superior. Por lo tanto, los índices de niños con desempeño inferior se encuentran, en mayor grado, en las 4ª series; principalmente en relación a la habilidad de leer.

## II. Perfil de los infantes en cuanto al autoconcepto.

Analizado el Resultado Total de Autoconcepto (RTA), se procuró demostrar los datos de acuerdo con el promedio obtenido, por el número mínimo y el número máximo presentado por los niños.

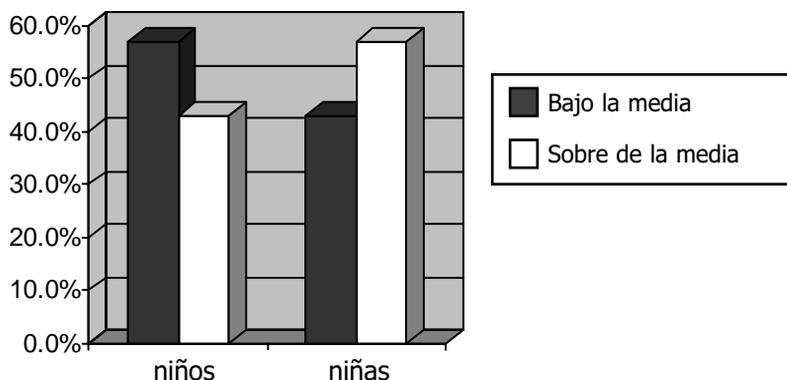
**Tabla 2**

Estadística del Resultado Total de Autoconcepto				
Muestra (n)	Mínimo	Máximo	Media	D.P.(*)
187	38	90	64.8	10.0

(\*) D.P. = Desvio Padrão

Se observó también la relación entre el autoconcepto y el sexo de los infantes, y se identificó que el número de niños por debajo del promedio general de auto concepto era mayor que el número de las niñas. Este dato es significativo cuando consideramos también los infantes de la 4ª serie de recuperación. El caso contrario no presenta una diferencia significativa.

**Figura 3:** Distribución de los participantes de la investigación, por sexo, de acuerdo con la media general de autoconcepto.



El instrumento utilizado para identificar el autoconcepto está subdividido en: personal, escolar, familiar y social.

**Tabla 3**

Estadísticas de las medias de autoconcepto, personal, escolar, familiar y social.

	Muestra (n)	Mínimo	Máximo	Media	D.P.
personal	187	8	22	15.1	2.6
escolar	187	6	23	15.0	3.1
familiar	187	8	25	18.0	3.5
social	187	5	26	16.6	3.6

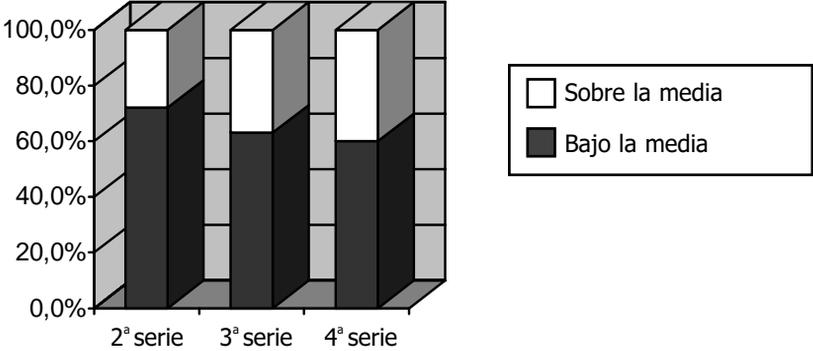
*III. Desempeño escolar por autoconcepto.*

Para verificar si el autoconcepto está influenciado por el desempeño escolar, esto es, para evaluar si cuanto menor es el desempeño escolar, menor es el autoconcepto, se obtuvieron estadísticas de los resultados totales en los niveles inferior, medio y superior del desempeño escolar para cada una de las tres series estudiadas.

Considerando la suma de los infantes de la 2ª, 3ª, y 4ª series de nivel inferior y comparando con los infantes de la 2ª, 3ª y 4ª series del nivel superior, este índice es significativo del punto de vista estadístico, lo que permite afirmar que, de una forma general, los infantes de esta muestra con desempeño inferior presentan promedios menores de autoconcepto general que los infantes de nivel superior del desempeño escolar. En esta afirmación no fueron incluidos los infantes clasificados en el nivel de desempeño medio, ya que éstos presentan tanto una característica como la otra.

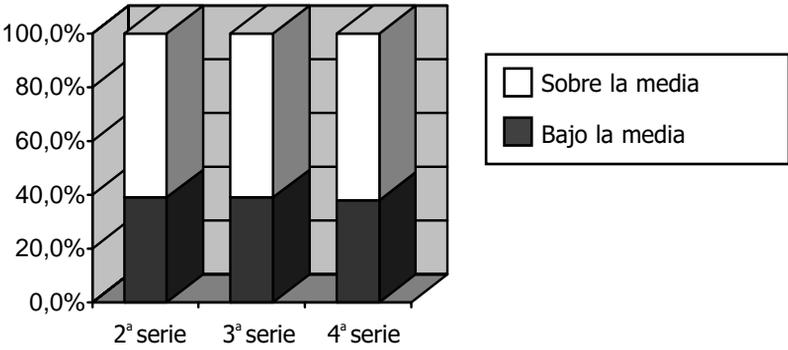
Para entender mejor la cuestión del autoconcepto en participantes con desempeño escolar inferior, se identificaron casos en el desempeño inferior con autoconcepto por debajo del promedio de la serie y otros, con tenían autoconcepto por arriba de ese valor.

**Figura 4:** *Distribución de los participantes de la investigación con desempeño inferior y el hecho de que tuvieran autoconcepto abajo o encima de la media de la serie.*



También se computaron cuántos de los que tenían desempeño medio o superior tenían autoconcepto por debajo del promedio de la serie y cuántos tenían autoconcepto por arriba de ese valor, como se observa en la siguiente tabla:

**Figura 5:**



Distribución de los participantes de la investigación con desempeño medio y superior y el hecho de que tuvieran autoconcepto abajo o encima de la media de la serie.

Los resultados presentados muestran que es evidente el hecho de que los infantes con desempeño inferior tienen, notoriamente, un autoconcepto por debajo del promedio de la serie.

Esa información se asemeja a los datos encontrados en las investigaciones de Winne (1982), Marsh et al. (1985), Rogers, Saklofske (1985), Taliuli (1991), Leondari (1993) y Jacob, Loureiro (1999), que concluyeron que el autoconcepto es menor cuando el niño presenta dificultades de aprendizaje o bajo desempeño académico.

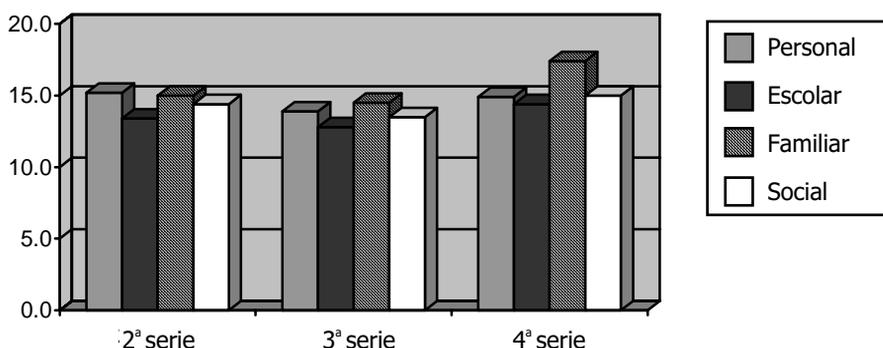
El aspecto diferente de nuestro estudio está, principalmente, en el hecho de que los niños de la muestra están insertos en un sistema de enseñanza en que la reprobación por serie fue abolida. Sin embargo, ese hecho por sí solo, no impidió que los niños presentaran niveles bajos de autoconcepto. Entendemos, por lo tanto, que el factor de influencia en el bajo autoconcepto escolar parte de la relación del alumno con el aprendizaje. Esto quiere decir que, si existen dificultades de aprendizaje, hay una tendencia mayor del alumno a presentar una disminución del autoconcepto. Esto significa que, en su realidad de vida académica y en su convivencia con los otros niños de la serie, el alumno percibe sus limitaciones y se siente inferior a los demás, lo que lo lleva a tener un bajo autoconcepto.

La justificación presentada para la creación del Régimen de Progresión Continua, es que la autoestima de los alumnos debe ser reevaluada. Tal vez la intención sería más efectiva si, en vez de reducir la reprobación, se pensara en una forma de "combatir" las dificultades de aprendizaje. De esta manera, no sólo contribuir a la disminución de la autoestima sino que habría menos reprobación.

Verificamos también en este estudio, que los valores más bajos de autoconcepto general y escolar se presentan entre los niños de las 4as series. El motivo no fue identificado pero creemos en la posibilidad de que esos niños hayan acumulado sentimientos de fracaso durante los cuatro años de vida académica. Por otro lado, si pensáramos en la hipótesis de que el autoconcepto de esos niños disminuye a medida que se aproxima la posibilidad de reprobación, al final del ciclo escolar, entenderíamos que el nuevo sistema de enseñanza tampoco alcanzó sus objetivos, ya que, tarde o temprano disminuirá el autoconcepto de este niño.

Se separaron para el estudio los datos de los participantes de la investigación con desempeño inferior, con autoconcepto total por debajo del promedio.

**Figura 6:** Medias de los resultados de autoconcepto en las tres serie estudiadas, para participantes de la investigación con desempeño inferior.



De acuerdo con la especificidad del instrumental utilizado para evaluar el autoconcepto, pudimos constatar que el autoconcepto personal y escolar de los niños con indicios de dificultades de aprendizaje tuvieron los menores valores. Esto nos lleva a creer que la relación del niño con el aprendizaje tiene influencia sobre su autoconcepto escolar y, consecuentemente, su autoconcepto personal.

En contrapartida, el autoconcepto familiar presentó los promedios más altos entre los niños. Esto nos lleva a creer que la relación de esos niños con la familia es de gran importancia y por eso debería haber, en nuestro país, más proyectos que aproximasen la familia a la escuela, incentivando al alumno y propiciando una mayor participación de los padres en el desarrollo intelectual de los hijos.

A partir de estos datos se considera que los infantes que presentan desempeño escolar inferior tienen dificultades de aprendizaje y aquellos que están en el nivel superior, no tienen esa dificultad.

- 1) En las 4ª series se observa el mayor número de infantes con desempeño escolar inferior, quienes presentan índices de dificultad de aprendizaje.
- 2) Los infantes con índices de dificultad de aprendizaje tienen los promedios más bajos de autoconcepto general.
- 3) La habilidad de lectura presentó el mayor número de infantes con indicios de dificultades de aprendizaje.
- 4) Las menores medidas de autoconcepto, entre los infantes con índices de dificultad de aprendizaje, se presentaron en los autoconceptos escolar y personal.

## **Conclusiones**

En esta muestra identificamos que prácticamente la mitad (50.3%) de los participantes fueron clasificados como sujetos de desempeño escolar inferior mostrando que los esfuerzos realizados en la Educación no son suficientes para que podamos ofrecer una enseñanza fundamental de calidad.

El factor autoconcepto es fundamental para que el niño tenga confianza en sí mismo y esté más motivado para superar sus dificultades. Una enseñanza que lo haga sentir desmotivado a crecer, que no recompense sus esfuerzos, lo hace crear obstáculos para aprender, atrasando así su desarrollo académico.

En relación al Régimen de Progresión Continua en la Enseñanza Fundamental, concluimos en nuestro estudio que, el hecho de que en ese sistema de enseñanza no haya reprobación, no es a nuestro ver, garantía de que los niños tendrán elevado índice de autoconcepto. Entendemos que el autoconcepto del niño está relacionado con su capacidad de aprender o de no aprender; y la reprobación es apenas la consecuencia.

Creemos haber alcanzado el objetivo de nuestro estudio y esperamos que este trabajo despierte nuevas preguntas sobre la Educación, específicamente sobre el sistema de enseñanza fundamental. Es importante que haya una reevaluación del sistema o considerando que el autoconcepto está influenciado por la dificultad de aprendizaje, y ello merece especial atención, independientemente del sistema de enseñanza.

## **Referencias**

ASSIS, M.B.A .C. (1985).Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BERMÚDEZ, M. P. Déficit de auto-estima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid, Espanha: Ediciones Pirámide, 2000.
- BRASIL, SÃO PAULO. (1997). Deliberação CEE (Conselho Estadual de Educação) 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial de 05 de agosto de 1997. São Paulo, v.107, n.147, p. 12. Seção I.
- BRASIL. (1996). LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.
- CRUZ, V. (1999). Dificuldades de aprendizagem: fundamentos. Portugal: Porto Editora.
- FONSECA, V. Uma introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.
- GUZZO, R.S.L.; RIBEIRO, P.R.M. Afinal, o que pode fazer o psicólogo escolar? Estudos de Psicologia, n.4, v.2, p. 88-93, 1987.
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S.R. (1999). Autoconceito e o desempenho escolar, Mimeo,.
- LEONDARI, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. Educational Studies, v.19, n.3, p.357-371.
- MARSH, H.W.; SMITH, I.D.; BARNES, J. (1985). Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. Journal of Educational Psychology. V.77, n.5, p.581-596.
- MERCER, C.D. (1994). Learning disabilities. In N.G. Haring, L. McCormick; T.G. Haring (eds) Exceptional children and youth - Na introduction to special education. New Jersey: Prentice Hall. P. 114-164.
- ROGERS, H.; SAKLOFSKE, D.H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. Journal of learning disabilities, v.18, n.5, p.273-278.
- ROSENBERG (1986). apud. PALACIOS, J. , HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v.1, p. 178-189.
- SISTO, F.F. et al. (2001). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes.
- STEIN, L.M.D. (1994). TDE: Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TALIULI, N. (1991). Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. Cadernos de Pesquisa da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), Vitória, n.1, p.15-23.
- WINNE, P.H.; WOODLANDS, M.J.; WONG, B.Y.L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. Journal of learning disabilities, v.15, n.8.
- YÁZIGI, L. (1972). A prova de Rorschach em 20 crianças com dislexia específica de evolução. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

# EL CURRÍCULUM CRÍTICO: UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMATIVA PARA LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.

## ROLANDO PINTO CONTRERAS<sup>1</sup>

Eduardo Castro Silva  
Facultad de Educación  
Universidad Central  
Santa Isabel, Santiago Centro  
eduardocastro@ucentral.cl

1. Sean mis primeras palabras para agradecer la deferencia mostrada por el profesor Rolando Pinto al invitarme a presentar en este acto una obra que condensa sus reflexiones de tantos años en torno del ser, el deber ser y el hacer de una educación pública, de auténtica raigambre latinoamericana. Deferencia tanto o más significativa si se considera que quien habla –y como mi amigo Rolando bien lo sabe– no se encuentra entre quienes se inclinan a interpretar los fenómenos y el discurso educativo –como con mucha propiedad lo hace nuestro autor– con las categorías analíticas de las llamadas Teorías Críticas de la Educación. Más que ver en este hecho una actitud de confianza por parte de Rolando en los méritos y rigor de su propia obra, lo aprecio por el contrario, como una consecuencia con el valor que él permanentemente le ha otorgado al encuentro de humanidad generado por el diálogo, la discusión, el intercambio de puntos de vista y la confrontación de ideas como fuentes de verdad.

El hecho de no adherir a la perspectiva epistemológica ni de la otrora llamada Teoría Crítica de la Ciencia, ni tampoco a alguna de las múltiples variantes en que ha devenido la Teoría Crítica de la Educación, en modo alguno significa que personalmente no concuerde con gran parte de las premisas que sostienen y se despliegan a través del discurso teórico y propositivo al que nos invita hoy Rolando Pinto. En este sentido, me cabe reconocer que a lo largo de los años, las más de las veces hemos coincidido, por ejemplo, en nuestros análisis de la racionalidad e irracionalidad contenida en el quehacer cotidiano de la escuela, en los efectos que en el carácter de nuestra educación, de nuestras vidas y de nuestra cultura puede provocar la importación acrítica de modelos escolares, en el papel que desempeñan discursos pedagógicos que contribuyen a la formación de una conciencia que se hace inmune a la falsedad de sus propios contenidos, etc. Pero...claro...no se trata aquí de destacar coincidencias personales más o menos... sino de presentar un breve comentario acerca de una obra en la cual su valor, debe juzgarse en sus propios méritos.

2. Para entrar en materia, partamos pues, diciendo que nos encontramos frente a un libro que, a su indiscutible necesidad, añade el don de la oportunidad.

De **necesidad** en cuanto constituye –a mi juicio– un aporte significativo para discutir y avanzar una respuesta social, culturalmente legítima y contemporánea, acerca del sentido y forma que debe tener una educación pública –y remarco "pública"– de genuino sello latinoamericano. Una educación libertaria y democrática, participativa y plural, una educación que en su asertividad constructiva del ser personal y social latinoamericano, es simultáneamente ca-

---

<sup>1</sup> Presentación del libro de Rolando Pinto: "El Currículum Crítico: una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana". Sala Matte, Centro de Extensión, UC, miércoles 30 de abril de 2008.

paz de sobreponerse a los efectos perversos de fenómenos socioculturales de carácter universal, pero que se entrecruzan en nuestra región, limitando sus posibilidades de ganar libertad e identidad; me refiero a: la globalización, la planetarización cultural, el mercantilismo de la enseñanza, la competitividad, el aplanamiento de la conciencia crítica y creativa del hombre, la perversión envuelta en la idea de capital humano, el relativismo moral, etc.

**3.** Pero también hemos dicho antes que el libro en comento, a más de ser necesario es igualmente **oportuno**. Oportuno en cuanto se nos ofrece en un tiempo en que la Teoría Educativa, y en especial la Teoría Crítica de la Educación como expresión de "Gran Relato de la Emancipación" –en el significado que **Lyotard** otorga a este concepto– pareciera haber agotado sus posibilidades de desarrollo, dejando entregado el campo de la educación formal a las fuerzas de un instrumentalismo mercantilista, abusivo y ciego frente a las demandas de libertad y dignificación del hombre. En este sentido, aprecio que el funcionamiento de los sistemas se da actualmente en una suerte de vacío teórico que los empuja a un actuar errático, confuso y contradictorio. Quizás por esto es que nos hemos habituado a aceptar la falsa premisa que la transformación y humanización de las prácticas educativas se efectúan mediante el binomio reforma-políticas públicas, sin someter mayormente a escrutinio los alcances antropológicos, filosóficos, y otros, que se transfigura tanto en las políticas como en las reformas introducidas por los Estados. Este actuar un tanto ingenuo nuestro, es uno de los tantos mitos o falacias pedagogizantes que pone al descubierto el planteamiento del profesor Pinto. De allí que me atreva a sostener que su propuesta, bien podría romper la inercia que afecta actualmente a "la Teoría Educativa", e insuflarle el dinamismo y relevancia que en algún momento habría perdido.

En otro lugar he comentado que en el repliegue experimentado por la Teoría Educativa de Tono Mayor, también tendría ingerencia, la tendencia de fragmentación, atomización y desintegración del objeto de la investigación educacional por una parte; y la superabundancia de datos puntuales que ésta nos viene proporcionando, por otra. Sin embargo, se trata en el caso del aporte de este libro a la investigación educativa, no de un saber teórico de tono menor, que nada significa para la integralidad y omnilusividad que debe tener una auténtica Teoría, más bien su aporte...mucho más claro frente a esta dualidad musical, de un pensamiento y una codificación de Tono Mayor.

**4.** Lo que afirmamos sobre la crisis de la Teoría Educativa en general, desde luego vale también para la Teoría Crítica de la Educación. Más todavía: vale principalmente para ella. Concédanme Uds. un par de minutos para decir algo sobre la situación y estado en que se encuentra esta teoría, a objeto de justipreciar más adecuadamente el valor y relevancia que adierte en el discurso textual que nos presenta Rolando Pinto.

Como se sabe, desde un punto de vista estrictamente más ortodoxo, la Teoría Crítica de la Educación brota en Alemania –luego del colapso del régimen nacional-socialista– como una extensa denuncia del carácter inhumano y totalitario de las prácticas escolares impuestas por el pensamiento de los "pedagogos estatales" del fascismo, **Ernest Kriek y Alfred Bäumler**. Inicialmente la crítica no fue más allá de intentar restituir el valor de las ideas de la Pedagogía científico-espiritual de **Eduard Spranger, Herman Nohl** y, entre otros, **Teodor Litt**, muy en boga en Alemania durante las tres primeras décadas del siglo XX ( República de Weimar, incluida ) y, obviamente, expurgadas a partir del año 1933. Este movimiento destinado a restituir ideas pedagógicas, liderado al finalizar la guerra, por **Erich Weninger**, se va apagando poco a poco, a medida que los pedagogos críticos de la educación van adhiriendo a los postulados de la Teoría Crítica de la Ciencia que, en forma paralela, se elabora y difunde desde

la denominada **Escuela de Frankfurt** ( **J.Habermas** y **T.Adorno**, principalmente). En su crítica al positivismo empirista de la Ciencia Social que estaba de moda en las primeras décadas del siglo XX, **Frankfurt** sostenía que además de sus propósitos descriptivo-comprensivos, la Ciencia debía tener también intereses emancipatorios y, por lo tanto expresiones normativas. Esta idea se convierte rápidamente en la motivación central de la Teoría Crítica de la Educación: la educación debe estar al servicio de la emancipación del ser humano, tanto frente a todo tipo de dominación social innecesaria, como de aherrojamientos de su libertad.

De ahí en adelante el desarrollo de la Teoría Crítica de la Educación fue espectacular, pero dispar. Según avanzaba el tiempo y los estudios, fue desarrollando variantes teóricas tanto en la propia Alemania como en el exterior: Francia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, España...pero con más dificultades en América Latina. Pedagogía crítica trascendental, praxeológica, materialista, fenomenológica, hermenéutica, interaccionista, psicoanalítica, estética, comunicativa, etc., fueron los rótulos de sus principales variantes. Algunas de estas posturas críticas manifestaron entre sí diferencias esenciales respecto del rol que deben desarrollar los sistemas educativos en el cambio y la transformación sociocultural.

Presa en la abundancia de encuentros y desencuentros del pensamiento crítico macroteórico, y enredada en una galimatía conceptual que dificulta los diálogos de encuentro, la Teoría Crítica se ha mostrado en general más inclinada a profundizar y enriquecer las matrices semánticas de su aparato interpretativo-crítico de la realidad educativa, que a construir andamiajes regulatorios y normativos (consistente con el carácter comprensivo de los estudios) que sostengan y encaucen en sus detalles operacionales, una práctica educativa emancipatoria. Recurriendo a un lenguaje metafórico, diríase que el discurso crítico se habría desplegado desde los hechos a su interpretación, de abajo hacia arriba, algo así como de la tierra al cielo, pero ha mostrado poca aptitud para hacer consistentemente el camino inverso.

**5.** Pues bien... si me atrevo a decir que el texto de Rolando Pinto tiende a romper la inercia que actualmente afecta el desarrollo de una teoría fragmentada en no sé cuántas expresiones, es porque veo primeramente a nuestro autor, asumir una comprensión crítica global y contextualizada del quehacer educativo y sus determinantes de toda especie; y luego –tal como es el propósito que le anima– hacer el camino que a las variantes de la Teoría Crítica le ha costado recorrer. Es decir, crear y establecer un andamiaje administrativo-sistémico, bien articulado, y las normas y procedimientos de trabajo pedagógico que, respetando la pertinencia de sus respectivos contextos socioculturales, opere como el "cable a tierra" de las precisiones comprensivas, finalísticas y normativas de la teoría. El discurso pues, lo proyecta el autor básicamente de arriba hacia abajo, del cielo a la tierra, desde las demandas sociales pasando por el sistema y la escuela, hasta rematar en los roles que el profesor debiera desempeñar en la sala de clases, para llevar a efecto la resolución didáctica en que deben materializarse los efectos prácticos de toda auténtica teoría.

El currículum es para Rolando Pinto la clave. El currículum en su significado más omnicomprendivo, el currículum como estructura de medios y recursos pedagógicos de la más diversa especie (y no algo tan reductivista como podrían ser, por ejemplo, planes y programas de estudio), el currículum le servirá al profesor Pinto para determinar el carácter y la práctica de una enseñanza personal y pública emancipatoria.

El título del libro pues, no es gratuito. Bajo el imperio de objetivos, postulados y premisas formativas de las Teorías Críticas de la Educación, nuestro autor construye un currículum para orientar, regular y llevar a efecto una práctica escolar transformativa que, en el caso de los

sistemas escolares latinoamericanos, debe ser, asimismo, emancipatoria.

Para Rolando Pinto la formulación de un currículum latinoamericano sobre postulados desde una pedagogía crítica, se impone como cuestión ineludible y urgente. De una parte advierte en la región la declinación y caída del Estado de índole Keynesiano, centralizado, benefactor; fenómeno que ha favorecido el surgimiento de procesos socio culturales de nuevo cuño; procesos que "abren espacio a un ambiente menos verticalista en la circulación del poder", ambiente en donde brotan a la vez reivindicaciones sociales nuevas, donde se decantan expresiones culturales que parecen dar cuenta de una región centrada en lo diverso más que en lo homogéneo, pero una región que lucha por conservar su identidad. Esto y el desplazamiento hacia las pedagogías centradas en el estudiante, más descentralizadas y participativas sugieren transformaciones estructurales en la región, siempre que los Estados y las políticas públicas asuman las demandas de esta nueva realidad, o si las reivindicaciones del nuevo carácter que se percibe en los movimientos sociales de la región, lo exigen como ingredientes de una pedagogía humanizadora, apta para establecer simetrías entre contextualización de la cultura escolar y la realidad local. Sin embargo, Rolando Pinto advierte el peligro que entrañan para la construcción de una pedagogía efectivamente liberadora, ya no sólo a los representantes que teorizan la educación desde un capitalismo (salvaje), sino también a muchos intelectuales y académicos latinoamericanos que tienden a transformarse en consumidores y difusores pasivos de teorías elaboradas en otras latitudes. Éstos pueden encontrarse incluso dentro de quienes hacen suyos los postulados básicos de la Teoría Crítica, pero que se convierten en sujetos obsecuentes seguidores del pensar extranjero, cuando subestiman el valor de sus propias creaciones, o hacen de sus trabajos datos de nuestra realidad para que la metrópoli procese un pensamiento más eficaz de dominación o, en fin reducen la reflexión crítica a la mera denuncia o constatación de problemas, insuficiencias o inequidades. Todo lo cual, al final de cuentas, sólo servirá para legitimar el dominio que ejercen los centros de poder sobre nosotros y sobre nuestros anhelos de libertad. De allí que este autor, destina gran parte de sus esfuerzos en poner en tela de juicio (cuando no, descalificar) posturas reformistas nacidas dentro de la propia Teoría Crítica de la Educación. Puesto en esta línea de ideas, cuando en un apartado del libro aborda la Hermenéutica Crítica como referencial teórico para el cambio educativo y cultural de América Latina, Rolando Pinto se referirá a ideas de varios autores que concurren en la configuración de una propuesta del **currículo crítico comunicativo**, pero las reconocerá como insuficientes en cuanto no tienen "una consecuencia práctica para seleccionar, organizar y realizar la cultura escolar que estratégicamente se necesita" (pág. 99). Se trataría pues, de teorizaciones que les falta "el cable a tierra" que les permita derivar desde sus postulados, la normativa de una práctica escolar y de aula consecuente con la naturaleza de esos postulados.

**6.** ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos del discurso que nos presenta Rolando Pinto? Su pensamiento "se nutre" –como nos lo dice textualmente- de dos ricas vertientes teóricas. De un lado, de la propuesta dialéctica moderna de **J. Habermas**, pero...¡ojo!...resignificada y enriquecida por cientistas sociales y educadores latinoamericanos como H. Zemelman, D.Ferrada, T.T.da Silva, M.Díaz y otros; de otra parte, de un pensamiento surgido en nuestro continente; concretamente de la propuesta de Paulo Freire que evoluciona desde "La Educación como Práctica de la Libertad" hasta la "Pedagogía de la Autonomía". Pero reconociendo Pinto que el pensamiento de Freire igualmente lo asume con las resignificaciones de educadores y cientistas sociales latinoamericanos, particularmente en torno del carácter rupturista de la pedagogía y la construcción de un sujeto social transformador de sí mismo. (Ej. Como

M. Gadotti, M.R. Mejía y el propio Rolando Pinto).

Respecto de la vertiente freiriana, reconoce el profesor Pinto ideas nacidas de sus experiencias en los inicios de la década de los años 70 durante sus desempeños personales en la Educación Popular (agraria y campesina) y en sus relaciones más directas con Paulo Freire. Estas experiencias en una Educación Popular y de Adultos abiertas, horizontalizadas, y participativas, las integrará con sus experiencias propias del campo cerrado de la educación formal, de donde resultará el tono sociocultural distinto, más inclusivo y variado, que cruzará sus reflexiones curriculares.

Sin embargo, la propuesta de este autor que comentamos se sostiene también en otro tipo de fuentes y validaciones. Él reconoce que su propuesta no es oportunista en el sentido de estar planteada al calor del debate político educacional que se desarrolla en la hora presente de América Latina. Las ideas iniciales —como lo reconoce— brotan durante la época de sus estudios de doctorado en Bélgica hacia la primera mitad de la década de los años, 70. Pero más tarde de manera continua, esas ideas fueron cobrando cuerpo, fueron cobrando claridad, adquiriendo consistencia gracias a trabajos personales realizados en Brasil, Perú, México y otros países. Pero también estas ideas iniciales fueron ajustándose, enriqueciéndose y validándose gracias a los debates y discusiones habidas con sus alumnos en los seminarios y cursos de postgrado que con distintos mambretes universitarios y nivel académico, han dirigido en universidades chilenas y extranjeras en los últimos veinte años.

**7. Para concluir:** el texto que aquí se presenta y condensa en poco más de 250 páginas una reflexión personal e indirectamente plural de casi 20 años, crea con originalidad y propósito legítimo, un espacio propio dentro del universo más extenso y abigarrado en variantes de la Teoría Crítica de la Educación. Ofrece por lo mismo, aspectos discutibles, e incluso, rebatibles dentro de los parámetros epistemológicos inherentes a la Teoría Crítica de la Educación. Con mayor razón si es que se trata de evaluar la tesis de Rolando Pinto, desde perspectivas epistemológicas diferentes a las de la Teoría Crítica. Advertimos también temas que, para nuestro gusto, nos parecieron insuficientemente desarrollados, tal como la no consideración de otros autores, por ejemplo, de corrientes más fenomenológicas, como es Ricoeur y tantos otros, que hubiesen hecho de la propia lectura más matizada una tematización más enriquecida de la Teoría Crítica y que iban patentizando en nuestra conciencia, algunas diferencias importantes. En este sentido, nos habría gustado haber dispuesto de un mayor tiempo para reflexionar y debatir en torno de conceptos y propuestas que nos parecen discutibles, pero sabemos que por razones de tiempo no es posible hacerlo aquí y ahora.

No obstante estamos ciertos que Rolando Pinto está consciente que sus planteamientos deben obrar como el tábano socrático que nos aguijonea para agudizar nuestra conciencia crítica y abrir discusión.

Como quiera que sea; lo que sí está fuera de discusión es que Rolando se muestra consistente con la declaración de motivos que efectúa en las páginas introductorias del texto. En efecto, estamos en presencia de un esfuerzo por construir teoría propia, construir no sólo para aportar un debate que se necesita. También porque siente el deber y compromiso —como la mayor parte de nosotros— de contextualizar teóricamente el quehacer educativo latinoamericano y dotarlo de expresiones formativas y prácticas más libertarias, humanistas y regidas por la ética de la democracia.