

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Escuela y fracaso
Niveles y territorios

■
Escola e fracasso
Níveis e territórios

Calidad de la educación ■ *Qualidade da educação*
Orientación profesional ■ *Orientação profissional*
Sociología de la educación ■ *Sociologia da educação*
Organización escolar ■ *Organização escolar*



en Internet



<http://www.rieoei.org>

Además de la edición impresa, la Revista Iberoamericana de Educación cuenta con una versión digital en la que se reproducen los trabajos de todos los números editados y que pueden consultarse en los formatos HTML y PDF.

La web dispone también de espacios dedicados a recoger las colaboraciones «De los lectores», a «Debates» sobre temas propuestos por los mismos, y a «Experiencias e innovaciones» que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Escuela y fracaso
Niveles y territorios

Escola e fracasso
Níveis e territórios



Patrocinado por:
Fundación **Santillana**

© OEI, 2009

Escuela y fracaso. Niveles y territorios / *Escola e fracasso. Níveis e territórios*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 51

Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro*

Madrid, OEI, 2009

314 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (+34) 91 594 43 82 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rioei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Fracaso escolar; Enseñanza inicial; Enseñanza secundaria; Enseñanza Universitaria; Profesión docente.

Fracasso escolar; Ensino inicial; Ensino secundário; Ensino Universitária; Profissão docente.

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) /

Preço (incluídos gastos de envio)

Suscripción anual / *Assinatura anual*

n.º suelto / *n.º avulso*

30 €

12,5 €

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indizada em:

REDALYC: www.redalyc.org

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRENIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Linda Lehman, Andrés Viseras

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Juan Sklar, Nora Elena Vigiiani

Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

José Manuel Esteve, *Universidad de Málaga (España)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ CIENTÍFICO

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *consultora de Educación (Chile)*

Luis Augusto Castriouros Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero (México)*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca (España)*

Isabel Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomas (Chile)*

Inés Fernández Mouján, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (Brasil)*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (España)*

María Jesús Gallego Arrufat, *Universidad de Granada (España)*

Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola (España)*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana (Cuba)*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Miguel Melendro Estefanía, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo (España)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Ángel C. Moreu Calvo, *Universidad de Barcelona (España)*

Norma Lucia Neris de Queiroz, *Universidade de Brasília (Brasil)*

Mercedes Oración, *Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (España)*

Claudia Patricia Piedrahita Gómez, *Colegio San Ignacio de Loyola (Colombia)*

Alicia M. Pintus, *Ministerio de Educación (Argentina)*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

Norma Lúcia Queiroz, *Universidade de Brasília (Brasil)*

José Quintanal Díaz, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Eugenio Rodríguez Fuenzalida, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

José A. Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (Chile)*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

María Cecília Sánchez Texeira, *Universidade de São Paulo (Brasil)*

María Alejandra Sendón, *FLACSO (Argentina)*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Joan Andrés Traver Martí, *Universitat Jaume I (España)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (España)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Cleci Warner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo (Brasil)*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 51. Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro 2009*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Presentación	9
<i>Apresentação</i>	15
MONOGRÁFICO: Escuela y fracaso. Niveles y territorios <i>MONOGRÁFICO: Escola e fracasso. Níveis e territórios</i>	
Gloria Ofelia Aguado López, Ángel Martín Aguilar Riveroll y Nelsy Nictehá González Puch, «El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar»	23
Concepción Sánchez Blanco, «En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil»	33
Valentín Martínez-Otero Pérez, « Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria»	67
Marta Romero Ariza y Miguel Pérez Ferra , «Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia funda- mental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos»	87
Álvaro Rodríguez Akle y Luis Alfredo González Monroy, «El fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana. Una mirada desde el liderazgo formativo»	107

Maria Figueiredo, «A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar» 123

Andrea Brito, «Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina» 139

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

Juan Carlos Orozco Cruz, Alfredo Olaya Toro y Vivian Villate Duarte, «¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado» 161

Rosa Vázquez Recio, «El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática» 183

Viviana González Maura, «Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable» 201

Josep Lobera, «Reyes, brujos y filósofos: la educación en el cambio y en la reproducción social» 221

Autores / Autores

Autores 243

Novedades editoriales / Novidades editoriais

Recensiones / *Recensões* 255

Libros y revistas recibidos / *Livros e revistas recebidos* 289

Publicaciones de la OEI / *Publicações da OEI* 291

PRESENTACIÓN

En el número anterior de la Revista abordamos el estudio de un tema crucial para el futuro de los sistemas educativos actuales: el fantasma del denominado “fracaso escolar”. Como decíamos en la introducción, la expansión escolar ha tenido el efecto paradójico de crear un nuevo tipo de exclusión educativa, que contribuye a incrementar el riesgo de exclusión social. El éxito escolar y su reverso, el fracaso, se han convertido en consecuencia en objeto de análisis y debate, muchas veces apasionado.

Dada la importancia que ha adquirido este asunto, confirmada además por el importante número de contribuciones recibidas, hemos creído conveniente concederle más espacio en nuestra revista, dedicándole un segundo volumen. Pero al mismo tiempo hemos querido que cada uno de estos dos números tenga coherencia por si mismo, como es nuestra norma.

Por ese motivo, si el número precedente se dedicó primordialmente al análisis de las hipótesis y las circunstancias del fracaso escolar, el presente se centra en el estudio de los diversos niveles y territorios. Dicho de otro modo, el lector encontrará en la parte monográfica de este volumen un conjunto de trabajos que analizan la realidad del fracaso tal como se presenta a lo largo de los sucesivos niveles del sistema educativo y a lo ancho de la geografía iberoamericana. No hemos pretendido cubrir todo el abanico de niveles y países. Hubiera sido una osadía por nuestra parte. Pero creo que podemos presentar una selección relevante de perspectivas, capaz de ofrecer un panorama suficientemente diversificado y detallado.

El primer artículo, de Gloria Ofelia Aguado, Ángel Martín Aguilar Riveroll y Nelsy Nictehá González Puch, sirve de conexión con el número anterior, al abordar una cuestión que tiene carácter general: las representaciones sociales y su impacto en el fracaso escolar. Las representaciones sociales son definidas por los autores como instrumentos de mediación social y cultural que rigen las relaciones sociales, lo que resulta plenamente aplicable al universo de la escuela. Los distintos actores que en ella se desenvuelven – especialmente los estudiantes y el

profesorado – construyen sus representaciones acerca de sí mismos, de los otros y de la institución, que influyen en su actuación al constituir un modelo ideal de relaciones sociales. En consecuencia, el desafío que se plantea consiste en utilizar tales representaciones para optimizar la tarea escolar. El análisis general se complementa con algunas reflexiones acerca del problema de la deserción en el contexto mexicano.

El segundo artículo, de Concepción Sánchez Blanco, adopta la situación española como contexto de referencia, aunque incluye observaciones sobre otros países de la región. Su foco está puesto en la educación infantil, etapa que recibe diversos nombres en Iberoamérica y que atiende a los menores de seis años. La autora dedica una especial atención al planteamiento general de esta etapa, destacando la concepción de compensación de las desigualdades de origen que se le otorga y su traducción en términos curriculares. Su tesis central consiste en que la prevención del fracaso exige el desarrollo de proyectos emancipadores que contribuyan a construir democracia. De ese modo, una escolaridad temprana crítica contribuirá a evitar la exclusión y a la construcción de relaciones orientadas hacia la eliminación de todo tipo de discriminaciones, coacciones y relaciones de dominación entre los sujetos y a la construcción de un proyecto emancipador común para toda la infancia.

10

El artículo de Valentín Martínez-Otero Pérez se centra en la etapa de la educación secundaria, donde habitualmente se manifiesta más agudamente el fenómeno del fracaso escolar. El autor aborda el estudio del fracaso desde una perspectiva pedagógica, aportando una definición que pivota en torno a dos variables principales: unos resultados insuficientes y unas calificaciones escolares negativas. Su contribución central consiste en el análisis de los factores más destacados que influyen en el rendimiento escolar, distinguiendo entre ellos los pertenecientes al ámbito personal, al ámbito familiar y al ámbito escolar/social. Al mismo tiempo plantea algunas sugerencias acerca de cómo mejorar el proceso educativo de los estudiantes.

El trabajo de Marta Romero Ariza y Miguel Pérez Ferra está dedicado al nivel universitario, adoptando en este caso una perspectiva española, caracterizada por la circunstancia actual de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. La puesta en marcha de nuevos planes de estudio, que incorporan el concepto del *crédito académico* basado en el tiempo de trabajo autónomo que debe desarrollar el alumno, ha supuesto un cambio importante en la función y el trabajo del alumnado y de los docentes. En esa situación, los autores se han

interrogado acerca de la motivación por aprender que deben desarrollar los estudiantes y los factores que contribuyen a desarrollarla, especialmente aquellos que tienen que ver con el ambiente en la clase y con la actuación del profesor.

Álvaro Rodríguez Akle y Luis Alfredo González Monroy estudian el caso del Caribe colombiano, a través de dos investigaciones centradas en sendas instituciones educativas. Su supuesto de partida consiste en que la deserción y el fracaso escolar no pueden reducirse a un fenómeno estadístico, sino que sólo puede entenderse desde una perspectiva global que contemple las expectativas propias de los estudiantes, en sus contextos naturales y socioculturales. En consecuencia, el problema del fracaso escolar debe ser abordado mediante un pensamiento sistémico, crítico y complejo, que tenga en cuenta el contexto sociocultural y las necesidades reales de educación de las comunidades. Para su prevención, los autores prestan una especial atención al liderazgo formativo en las instituciones educativas.

El artículo de Maria Figueiredo también se dedica a la etapa de la educación secundaria, adoptando en este caso una perspectiva portuguesa. La autora presenta una investigación de carácter cuantitativo, basada en la aplicación de tres cuestionarios a un grupo de profesores portugueses de esa etapa educativa. El elemento más destacable de dichos instrumentos consistió en un conjunto de preguntas y apreciaciones acerca de la satisfacción de los docentes con su profesión. El análisis realizado pone de manifiesto, de una parte, la relación entre la satisfacción profesional y la satisfacción con el conjunto de la vida propia y, de otro, el grado destacable de insatisfacción que se detecta entre el profesorado, lo que afecta negativamente al éxito escolar de los estudiantes.

En el último trabajo de la sección monográfica, Andrea Brito analiza la mirada que poseen los profesores acerca de sus alumnos en la escuela secundaria. La autora se interroga acerca de los motivos que han conducido a un creciente fracaso en esta etapa, en un proceso paralelo a su expansión. Para buscar respuesta a su pregunta, analiza un reciente estudio realizado en Argentina acerca de la opinión que los profesores tienen de sus alumnos. De acuerdo con los datos manejados, considera que la persistencia de una imagen del buen alumno caracterizada básicamente por el esfuerzo y la dedicación al estudio, en un escenario escolar homogéneo, resulta un elemento de gran peso en las expectativas de los profesores. Y sin embargo, la realidad les muestra otra situación,

por lo que la situación se vuelve problemática, poniendo en cuestión las estrategias docentes y sirviendo de sustento al fracaso escolar.

El número incluye cuatro artículos en la sección *Otros temas*. Juan Carlos Orozco Cruz, Alfredo Olaya Toro y Vivian Villate Duarte analizan el concepto de calidad de la educación, a partir de un trabajo realizado en Colombia. Concretamente, discuten las diferencias que existen entre los conceptos que se sitúan en la óptica de la política educativa y los que toman en cuenta los contextos educativos locales y regionales y las experiencias institucionales. Destacan el carácter polisémico del concepto y los retos que se plantean en la actualidad para elaborar propuestas que promuevan la construcción responsable de una democracia participativa e inclusiva, como resultado de una acción en la que los distintos actores desplieguen sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades.

12

Rosa Vázquez Recio analiza la importancia que adquiere el tiempo en las tareas de dirección. Frente a una concepción institucionalizada del mismo, basada en el cómputo del dedicado a las diversas tareas que llevan a cabo los directores, propone un análisis centrado en el concepto del tiempo como acción. Ello le permite poner el énfasis en la complejidad y problemática del tiempo de la acción directiva en medio de la trama de tiempos en que se desenvuelve, lo que le permite hablar del carácter multidimensional y pluritemporal de ese tiempo particular.

Por su parte, Viviana González Maura aborda un momento de especial importancia y dificultad en el itinerario personal de los jóvenes, como es el de elección de carrera profesional. Tras analizar en qué consiste elegir responsablemente una profesión, analiza la importancia de la tarea que en ese proceso desempeña la orientación, a partir de su experiencia en la Universidad de La Habana. En ese proceso destaca especialmente la importancia del desarrollo de la autodeterminación y la conducta exploratoria.

Por último, el artículo de Josep Lobera analiza el papel que la educación desempeña para el cambio y la reproducción social, teniendo en cuenta que puede actuar en ambas direcciones, en buena medida en función de las características de la sociedad en que se encuentra inserta. El autor propone la utilización de dos pares de aproximaciones al hecho educativo: la restricción versus la extensión del acceso, y la transmisión

versus la comunicación del conocimiento. A partir de ellas realiza tres análisis complementarios de otras tantas situaciones, simbólicamente calificadas como la de los *brujos* (perspectiva restrictiva), los *reyes* (perspectiva basada en la transmisión) y los *filósofos* (perspectiva comunicativa).

El número se completa con las secciones habituales de reseñas y novedades editoriales. Esperamos que el lector disfrute y aproveche la lectura de los diferentes trabajos que componen el volumen. El tema tratado lo merece.

Alejandro Tiana Ferrer

PRESENTACIÓN

En el número anterior de la Revista abordamos el estudio de un tema crucial para el futuro de los sistemas educativos actuales: el fantasma del denominado “fracaso escolar”. Como decíamos en la introducción, la expansión escolar ha tenido el efecto paradójico de crear un nuevo tipo de exclusión educativa, que contribuye a incrementar el riesgo de exclusión social. El éxito escolar y su reverso, el fracaso, se han convertido en consecuencia en objeto de análisis y debate, muchas veces apasionado.

Dada la importancia que ha adquirido este asunto, confirmada además por el importante número de contribuciones recibidas, hemos creído conveniente concederle más espacio en nuestra revista, dedicándole un segundo volumen. Pero al mismo tiempo hemos querido que cada uno de estos dos números tenga coherencia por si mismo, como es nuestra norma.

15

Por ese motivo, si el número precedente se dedicó primordialmente al análisis de las hipótesis y las circunstancias del fracaso escolar, el presente se centra en el estudio de los diversos niveles y territorios. Dicho de otro modo, el lector encontrará en la parte monográfica de este volumen un conjunto de trabajos que analizan la realidad del fracaso tal como se presenta a lo largo de los sucesivos niveles del sistema educativo y a lo ancho de la geografía iberoamericana. No hemos pretendido cubrir todo el abanico de niveles y países. Hubiera sido una osadía por nuestra parte. Pero creo que podemos presentar una selección relevante de perspectivas, capaz de ofrecer un panorama suficientemente diversificado y detallado.

El primer artículo, de Gloria Ofelia Aguado, Ángel Martín Aguilar Riveroll y Nelsy Nictehá González Puch, sirve de conexión con el número anterior, al abordar una cuestión que tiene carácter general: las representaciones sociales y su impacto en el fracaso escolar. Las representaciones sociales son definidas por los autores como instrumentos de mediación social y cultural que rigen las relaciones sociales, lo que resulta plenamente aplicable al universo de la escuela. Los distintos actores que en ella se desenvuelven – especialmente los estudiantes y el

profesorado – construyen sus representaciones acerca de sí mismos, de los otros y de la institución, que influyen en su actuación al constituir un modelo ideal de relaciones sociales. En consecuencia, el desafío que se plantea consiste en utilizar tales representaciones para optimizar la tarea escolar. El análisis general se complementa con algunas reflexiones acerca del problema de la deserción en el contexto mexicano.

El segundo artículo, de Concepción Sánchez Blanco, adopta la situación española como contexto de referencia, aunque incluye observaciones sobre otros países de la región. Su foco está puesto en la educación infantil, etapa que recibe diversos nombres en Iberoamérica y que atiende a los menores de seis años. La autora dedica una especial atención al planteamiento general de esta etapa, destacando la concepción de compensación de las desigualdades de origen que se le otorga y su traducción en términos curriculares. Su tesis central consiste en que la prevención del fracaso exige el desarrollo de proyectos emancipadores que contribuyan a construir democracia. De ese modo, una escolaridad temprana crítica contribuirá a evitar la exclusión y a la construcción de relaciones orientadas hacia la eliminación de todo tipo de discriminaciones, coacciones y relaciones de dominación entre los sujetos y a la construcción de un proyecto emancipador común para toda la infancia.

16

El artículo de Valentín Martínez-Otero Pérez se centra en la etapa de la educación secundaria, donde habitualmente se manifiesta más agudamente el fenómeno del fracaso escolar. El autor aborda el estudio del fracaso desde una perspectiva pedagógica, aportando una definición que pivota en torno a dos variables principales: unos resultados insuficientes y unas calificaciones escolares negativas. Su contribución central consiste en el análisis de los factores más destacados que influyen en el rendimiento escolar, distinguiendo entre ellos los pertenecientes al ámbito personal, al ámbito familiar y al ámbito escolar/social. Al mismo tiempo plantea algunas sugerencias acerca de cómo mejorar el proceso educativo de los estudiantes.

El trabajo de Marta Romero Ariza y Miguel Pérez Ferra está dedicado al nivel universitario, adoptando en este caso una perspectiva española, caracterizada por la circunstancia actual de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. La puesta en marcha de nuevos planes de estudio, que incorporan el concepto del *crédito académico* basado en el tiempo de trabajo autónomo que debe desarrollar el alumno, ha supuesto un cambio importante en la función y el trabajo del alumnado y de los docentes. En esa situación, los autores se han

interrogado acerca de la motivación por aprender que deben desarrollar los estudiantes y los factores que contribuyen a desarrollarla, especialmente aquellos que tienen que ver con el ambiente en la clase y con la actuación del profesor.

Álvaro Rodríguez Akle y Luis Alfredo González Monroy estudian el caso del Caribe colombiano, a través de dos investigaciones centradas en sendas instituciones educativas. Su supuesto de partida consiste en que la deserción y el fracaso escolar no pueden reducirse a un fenómeno estadístico, sino que sólo puede entenderse desde una perspectiva global que contemple las expectativas propias de los estudiantes, en sus contextos naturales y socioculturales. En consecuencia, el problema del fracaso escolar debe ser abordado mediante un pensamiento sistémico, crítico y complejo, que tenga en cuenta el contexto sociocultural y las necesidades reales de educación de las comunidades. Para su prevención, los autores prestan una especial atención al liderazgo formativo en las instituciones educativas.

El artículo de Maria Figueiredo también se dedica a la etapa de la educación secundaria, adoptando en este caso una perspectiva portuguesa. La autora presenta una investigación de carácter cuantitativo, basada en la aplicación de tres cuestionarios a un grupo de profesores portugueses de esa etapa educativa. El elemento más destacable de dichos instrumentos consistió en un conjunto de preguntas y apreciaciones acerca de la satisfacción de los docentes con su profesión. El análisis realizado pone de manifiesto, de una parte, la relación entre la satisfacción profesional y la satisfacción con el conjunto de la vida propia y, de otro, el grado destacable de insatisfacción que se detecta entre el profesorado, lo que afecta negativamente al éxito escolar de los estudiantes.

En el último trabajo de la sección monográfica, Andrea Brito analiza la mirada que poseen los profesores acerca de sus alumnos en la escuela secundaria. La autora se interroga acerca de los motivos que han conducido a un creciente fracaso en esta etapa, en un proceso paralelo a su expansión. Para buscar respuesta a su pregunta, analiza un reciente estudio realizado en Argentina acerca de la opinión que los profesores tienen de sus alumnos. De acuerdo con los datos manejados, considera que la persistencia de una imagen del buen alumno caracterizada básicamente por el esfuerzo y la dedicación al estudio, en un escenario escolar homogéneo, resulta un elemento de gran peso en las expectativas de los profesores. Y sin embargo, la realidad les muestra otra situación,

por lo que la situación se vuelve problemática, poniendo en cuestión las estrategias docentes y sirviendo de sustento al fracaso escolar.

El número incluye cuatro artículos en la sección *Otros temas*. Juan Carlos Orozco Cruz, Alfredo Olaya Toro y Vivian Villate Duarte analizan el concepto de calidad de la educación, a partir de un trabajo realizado en Colombia. Concretamente, discuten las diferencias que existen entre los conceptos que se sitúan en la óptica de la política educativa y los que toman en cuenta los contextos educativos locales y regionales y las experiencias institucionales. Destacan el carácter polisémico del concepto y los retos que se plantean en la actualidad para elaborar propuestas que promuevan la construcción responsable de una democracia participativa e inclusiva, como resultado de una acción en la que los distintos actores desplieguen sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades.

18

Rosa Vázquez Recio analiza la importancia que adquiere el tiempo en las tareas de dirección. Frente a una concepción institucionalizada del mismo, basada en el cómputo del dedicado a las diversas tareas que llevan a cabo los directores, propone un análisis centrado en el concepto del tiempo como acción. Ello le permite poner el énfasis en la complejidad y problemática del tiempo de la acción directiva en medio de la trama de tiempos en que se desenvuelve, lo que le permite hablar del carácter multidimensional y pluritemporal de ese tiempo particular.

Por su parte, Viviana González Maura aborda un momento de especial importancia y dificultad en el itinerario personal de los jóvenes, como es el de elección de carrera profesional. Tras analizar en qué consiste elegir responsablemente una profesión, analiza la importancia de la tarea que en ese proceso desempeña la orientación, a partir de su experiencia en la Universidad de La Habana. En ese proceso destaca especialmente la importancia del desarrollo de la autodeterminación y la conducta exploratoria.

Por último, el artículo de Josep Lobera analiza el papel que la educación desempeña para el cambio y la reproducción social, teniendo en cuenta que puede actuar en ambas direcciones, en buena medida en función de las características de la sociedad en que se encuentra inserta. El autor propone la utilización de dos pares de aproximaciones al hecho educativo: la restricción versus la extensión del acceso, y la transmisión

versus la comunicación del conocimiento. A partir de ellas realiza tres análisis complementarios de otras tantas situaciones, simbólicamente calificadas como la de los *brujos* (perspectiva restrictiva), los *reyes* (perspectiva basada en la transmisión) y los *filósofos* (perspectiva comunicativa).

El número se completa con las secciones habituales de reseñas y novedades editoriales. Esperamos que el lector disfrute y aproveche la lectura de los diferentes trabajos que componen el volumen. El tema tratado lo merece.

Alejandro Tiana Ferrer

MONOGRÁFICO

ESCUELA Y FRACASO

NIVELES Y TERRITORIOS

ESCOLA E FRACASSO

NÍVEIS E TERRITÓRIOS

EL IMPACTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL FRACASO ESCOLAR

Gloria Ofelia Aguado López *

Ángel Martín Aguilar Riveroll **

Nelsy Nictehá González Puch ***

La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social.

Jacques Delors

SÍNTESIS: Las representaciones sociales, desde la perspectiva constructivista sociocultural, se definen como instrumentos de mediación social y cultural que rigen las relaciones sociales y que, por lo mismo, están presentes en las diferentes áreas de la interacción humana, deteniéndonos aquí en las representaciones que se dan en educación, más precisamente en aquellas construidas en torno al fracaso escolar. Este último término se precisa como heterogéneo y en él inciden aspectos tales como el rendimiento académico, aquellos comportamientos que son visualizados como inadecuados en los contextos escolares así como la permanencia dentro del centro educativo. El objetivo de este trabajo es brindar una perspectiva del impacto que estas representaciones tienen en los alumnos con el fin de proponer una nueva visión, generadora de un contexto que potencialice el desarrollo académico de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hacer de todos y cada uno de ellos verdaderos ciudadanos del mundo.

Palabras clave: representaciones sociales; fracaso escolar; alumno; perspectivas docentes; contexto escolar.

* Profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

** Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, donde se desempeña como coordinador de la Licenciatura en Educación.

*** Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

SÍNTESE: *As representações sociais, a partir da perspectiva construtivista sociocultural, definem-se como instrumentos de mediação social e cultural que regem as relações sociais e que, por isso, estão presentes nas diferentes áreas da interação humana, detendo-nos aqui nas representações que se dão em educação, mais exatamente naquelas construídas em torno ao fracasso escolar. Este último termo apresenta-se como heterogêneo e nele incidem aspectos tais como o rendimento acadêmico, aqueles comportamentos que são visualizados como inadequados nos contextos escolares, assim como a permanência dentro do centro educativo. O objetivo deste trabalho é oferecer uma perspectiva do impacto que estas representações têm sobre os alunos a fim de propor uma nova visão, geradora de um contexto que potencie o desenvolvimento acadêmico dos implicados no processo de ensino-aprendizagem, e fazer de todos eles verdadeiros cidadãos do mundo.*

Palavras-chave: *representações sociais; fracasso escolar; aluno; perspectivas docentes; contexto escolar.*

ABSTRACT: *Social representations, from a constructivist socio-cultural perspective, are defined as means of social and cultural mediation that rule social relationships and that, by the same reason, are present in the different areas of human interaction. We will focus on those representations that take place in the education, more precisely, on those constructed around school failure. This term is heterogeneous and several items have impact on it, such as academic performance, behavior considered inadequate in school contexts and staying in the educative facilities. The goal of this paper is to give an insight on the impact that these representations have on the students, aiming at presenting a new vision that generates a context in which the academic development of those involved in the teaching-learning process is promoted, and making, out of everyone of them an actual citizen of the world.*

Keywords: *social representations, school failure, students, faculty perspective, school context.*

Las profundas transformaciones económicas que se viven en todos los confines de la Tierra tienen su origen en los procesos de globalización resultantes de la revolución tecnológica que constituye un punto de inflexión y rompimiento, sobre todo, de tipo social y cultural; la apertura comercial y la desregulación financiera; la organización de la producción a escala mundial, por citar los principales rasgos que definen y configuran el nuevo orden económico mundial. Estas transformaciones están impactando con tanta fuerza que trastocan, a su vez, valores, instituciones y creencias de la vida individual y social (Pozner, 1995).

Por ello, los dos grandes desafíos comunes a todas las organizaciones sociales en el presente son, en primer lugar, la redefinición de su misión y del sentido de su presencia en la sociedad y la construcción de una nueva visión que oriente su labor. En segundo lugar, y simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, hacer reingeniería, sustituir las viejas estructuras organizacionales, aptas para una sociedad que se transformaba con lentitud, por otras de pensamiento flexible y rápida adaptabilidad a entornos que se modifican.

Estos cambios vertiginosos en la esfera social, cultural, ideológica y político-económica requieren para su evolución de escenarios y herramientas. Desde esta perspectiva, la educación está llamada a desempeñar un papel cada vez más importante, tanto por ser el medio a través del cual se genera el cambio de ideologías como porque, a su vez, es la que impulsa a los responsables del sistema educativo a buscar alternativas para adaptarse a las nuevas exigencias.

Asimismo, los sistemas educativos, que no escapan a esta dinámica general compartida con el resto de las organizaciones humanas, son, cada vez más, depositarios por parte de la sociedad de expectativas relacionadas no solo con lo educativo sino también con la resolución de problemas que abarcan un espectro que va desde la mejora de las condiciones de empleabilidad hasta la superación de la pobreza y la construcción de una paz duradera.

25

A fin de que la escuela contribuya a cumplir con tales expectativas, se han de emplear instrumentos que coadyuven al desarrollo integral de cada uno de sus integrantes y, para ello, se ha elegido a las representaciones sociales (RS) como herramienta de mediación social y cultural. De acuerdo con Pievi y Echaverry (2004), las RS son supuestos que cada uno de los sujetos construye sobre la base de la interacción con otros sujetos, situados histórica y socioculturalmente en el mismo contexto, convirtiéndose en principios generadores y organizadores de prácticas conscientes pero también, la mayoría de las veces, inconscientes.

Desde esta perspectiva, la representación social se constituye como una mediación de la comunicación y también como un sistema integrado de conocimientos que orienta las acciones e interacciones en la vida cotidiana. Las RS se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos, en el conjunto de significados y sentidos que entran en juego en los diferentes contextos sociales.

La existencia de las RS no es positiva ni negativa sino simplemente inevitable. Los supuestos que cada sujeto asume o, en el mejor de los casos, construye, permiten tener una visión del mundo y una cosmovisión del hombre; sin embargo, estas formas de «negociar» con las diversas áreas de las interacciones humanas pueden responder, y de hecho lo hacen, a determinados intereses políticos, sociales y económicos. Esto no es necesariamente desfavorable, porque una gran parte de las personas carece de la posibilidad de realizar un proceso de asunción y concienciación de la realidad al ser privada por el mismo sistema social del acceso a la educación y, por lo tanto, de la capacidad de conceptualizar RS que les sean propias y no aquellas útiles a los grupos de poder, en cualquiera de sus formas: gubernamentales, ideológicos, emocionales. Bajo ningún concepto se pretende legitimar esta exclusión social; de hecho, se debe promover que su existencia sea lo menos perniciosa posible para aquel que la vive de forma inconsciente, aun cuando las representaciones sociales impuestas pueden permitir al sujeto asumir un rol social, hecho que promueve en forma relativa la apropiación de una identidad, tal vez predeterminada.

26

Las RS de cada uno de los sujetos que integran la comunidad educativa coexisten dentro de los muros del centro escolar y rigen de determinada manera el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones sociales. Así, estas prefiguran lo que se espera que cada una de las personas sea, es decir, el ideal; por ello la implementación de un proyecto escolar que sustente a una organización educativa es de crucial importancia, ya que en él se plasmarán las RS propias de las autoridades de un centro escolar determinado. Debido a que existe un entramado de percepciones de la realidad, casi siempre disímil, la representación social de un profesor respecto de la capacidad de un alumno puede disminuir o potencializar las competencias de este y, lo que es más importante, permitirle desarrollar conciencia de sí mismo y un autoconcepto positivo.

Moscovici (1984), citado en D'Andrea y Corral de Zurita (2006), señala que la representación social lleva al individuo, o a un grupo, a operar sobre la realidad, de manera tal que esta se ajuste a aquella, lo que, por generar una diferencia de criterios acerca de la prioridad del sistema educativo, provoca la falta de disposición para el trabajo en grupos colaborativos, metodología utilizada para la consecución de metas por una vía consensuada.

Utilizar el concepto «educar» como sinónimo de movilidad social puede resultar una frase construida o, más bien, una representación social creada para satisfacer intereses políticos y sociales. También podría decirse que se trata de un anhelo legítimo, como es el de contar con un sistema educativo que sea para el pueblo y con un ideal erigido por todos aquellos que depositan en la educación la esperanza de un mundo mejor, la que no siempre se concreta en la realidad debido a los intereses económicos predominantes, a la variedad de contextos existentes y a las oportunidades a que puede aspirar cada uno de los actores sociales. Lo anterior puede ejemplificarse con datos que señalan que la oferta educativa en educación superior en México excluirá este año de este nivel alrededor del 60% de los jóvenes que no solo tienen la edad, sino que cumplen con las condiciones exigidas para su inserción en la educación terciaria (La Jornada, 2009).

Las representaciones conceptuales construidas por los actores estructuran una práctica que influye en la dinámica institucional, mas ello no siempre refleja una congruencia entre los actores mismos, ya que cada uno de ellos posee una cosmovisión distinta, producto de las RS construidas sobre la base de su historia personal.

Esto da lugar a una serie de preguntas acerca del impacto de estas perspectivas en la formación integral de los alumnos, a saber: ¿cómo están constituidas las prácticas docentes? ¿A qué perspectiva sociológica, antropológica, psicológica o pedagógica responden? ¿Cuál es la influencia del medio en sus acciones, al determinar estas las representaciones sociales?

El profesor conceptualiza un alumno ideal que posee todas las características deseables y que responde a sus propias expectativas fundamentadas en el «deber ser»; sin embargo, al hallarse en el aula no percibe a sus alumnos sobre la base del ideal sino muy por debajo, lo que genera una brecha entre la motivación inicial de su práctica docente y el contexto real en el que se encuentra, que no siempre responde a sus expectativas. Esto influye en su liderazgo docente y, por lo tanto, en su autoconcepto como profesor, apreciándose así la importancia que adquiere la posibilidad de recrear la representación social. Cuando los alumnos captan este desequilibrio motivacional y la incapacidad del profesor de flexibilizar sus creencias a fin de adaptarse a la situación real en el aula, e impactar con su práctica en el desempeño del alumnado, esa percepción queda convertida en un elemento que puede legitimar una baja credibilidad ante los discentes, principalmente en los

niveles medio superior y superior, en los cuales los agentes son más críticos y demandantes.

Lo anteriormente expuesto implica una transgresión al ideal que posee el docente, que moralmente se atribuye el liderazgo en la búsqueda de nuevas opciones que maximicen lo significativo de su labor, y al reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje existentes en su aula detecta las formas de aprender de cada uno de sus alumnos. Pero lo más relevante, como en todas las actividades profesionales, es hacerse responsable de los resultados académicos que los jóvenes obtienen y no solo por el valor numérico que los mismos representan sino por el aprendizaje y el logro educativo obtenido.

Bourdieu (citado en Pievi, Echaverry, 2004, p. 6) postula que:

En dicha actividad [en el campo de la educación] las representaciones juegan el rol de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas, hábitos, que posibilitan la orientación hacia la comprensión, comunicación y dominio del contexto donde interactuamos [...] Estas representaciones cobran características diferentes sean estas de los alumnos hacia los docentes, de los docentes hacia los alumnos, de los docentes hacia ellos mismos, de los alumnos hacia la institución, de los alumnos hacia los saberes. Este tejido de representaciones que incluyen necesariamente a las expectativas, generan múltiples respuestas que orientan la vida escolar.

28

Los sistemas educativos en el mundo, y en México en particular, enfrentan tareas complejas a corto, mediano y largo plazo, que se relacionan con la tendencia continua de crecimiento de los servicios educativos y con el reto de mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad de los mismos. En México, por ejemplo, las persistentes cifras de rezago y abandono escolar en el nivel medio superior, tomando como base el VI Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2006), arroja un 15,2% de deserción a nivel nacional acotando, de acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación (2007), que la cobertura no es mayor del 47%.

El abandono de los estudios, o bien la reprobación y el consecuente rezago, que se caracterizan por un porcentaje no despreciable en las trayectorias estudiantiles, constituyen temas relevantes en el estudio del fenómeno educativo en el país y han dado lugar a explicaciones de muy diverso orden (Tinto, 1992).

En el modelo de este autor se afirma que, en general, es posible clasificar las teorías de la deserción en por lo menos cinco tipos: psicológico, social, económico, organizacional e interaccional. Asimismo, sostiene que la fuerza de las teorías organizacionales –la cual radica en el efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes– subyace en el reconocimiento de que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales, recursos y patrones de asociación tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Además, establece que las teorías interaccionales consideran que la interacción dinámica entre los ambientes y los individuos configura las interpretaciones que estos hacen de sus respectivas experiencias y también las representaciones sociales. En última instancia, la comprensión que cada individuo tiene de su situación escolar representa una interpretación de los acontecimientos derivada de su interacción con otras personas y con el contexto más amplio del que forma parte. Finalmente, este autor señala que las teorías de la retención y la deserción también deben funcionar como teorías del compromiso y del aprendizaje estudiantil, según las cuales las experiencias institucionales sirven para reforzar o debilitar el compromiso y para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer respecto de su propia educación, que se va consolidando de determinada manera con la construcción de una representación social de sí mismo como estudiante.

Las representaciones sociales, a su vez, contribuyen al mejoramiento de la práctica docente y pueden, si son similares, incluso en pequeña medida, aumentar la calidad de los esfuerzos realizados por los estudiantes potencializando una mayor significatividad del conocimiento adquirido.

Sin embargo, uno de los aspectos vulnerables dentro de la dinámica del aula es la cuestión de la identidad del discente –que procede y se organiza, en parte, desde la mirada del docente–, porque al sentir este que otro sujeto tiene el poder de definirla, en determinado momento asume un papel pasivo y no el de un agente capaz de definir o negociar su función dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo incluso dejar de responsabilizarse por su rol en este proceso y, en cierta forma, excluirse de la práctica educativa. Es recomendable, entonces, analizar al alumno y sus concepciones respecto de la escuela, recuperar la voz extinguida de cada uno de los excluidos de la práctica docente y conjugarla con cada uno de los miembros de su grupo.

Adicionalmente, Martínez (1993) afirma que cada institución educativa, independientemente del nivel al que pertenezca, tiene la gran responsabilidad de llevar a cabo un análisis de las funciones y acciones que está realizando para impactar positivamente en el desempeño de los alumnos en ellas inscriptos (citado por González, Verdugo y Maytorena, 2000); de este modo la escuela puede propiciar entornos en los cuales el alumno no se sienta rechazado o excluido.

Las representaciones sociales dentro del aula dan lugar a una de las brechas más profundas del sistema y, en determinado momento, son las varas con las que se mide el contexto del aula. Asimismo, como en la mayoría de las ocasiones este sistema conceptual de medida no es permeable a cambios ni por parte del docente ni por parte de los estudiantes, trae aparejado que algunos deserten de manera temporal o definitiva por no cumplir con las expectativas no solo del docente sino, incluso, de la institución misma.

Es importante subrayar que para analizar este problema debe reconocerse, en primer lugar, que el fracaso escolar no se distribuye aleatoriamente entre todos los estratos sociales ni es ajeno a la desigualdad de género, sino que afecta en mayor medida a las mujeres y se concentra en las poblaciones más marginadas. Es un problema de naturaleza ética y política que indica que la Nación no ha cumplido con el deber de asegurar un nivel mínimo de igualdad de oportunidades educativas a todos sus integrantes. Por lo tanto, el gran reto para la política educativa es replantear un sistema que dé respuesta a las demandas y satisfaga tanto las complejas exigencias de los diferentes actores educativos como del contexto en el cual se enmarca la institución.

30

Las representaciones sociales son disímiles, contradictorias y complejas debido a la naturaleza de su génesis, a las necesidades a las cuales responden, que no siempre son las de la clase mayoritaria, por lo cual crea la exclusión de los individuos menos favorecidos.

Cabe señalar que una representación excluyente provoca cambios en la dinámica dentro del salón de clases y la percepción del docente puede, incluso, generar el fracaso de más de uno de sus pupilos, razón por la cual se han de analizar concienzudamente las características de cada una de las RS con el fin de proveerles flexibilidad y adaptabilidad a contextos reales para no restar agentes al proyecto educativo. Con posterioridad a esta toma de conciencia se hace necesario un accionar concreto para contrarrestar los efectos negativos de las representaciones sociales.

Tomando en cuenta el impacto que estas últimas tienen dentro de los entornos educativos se hace ineludible que sean relevantes dentro de la formación del profesorado, con el fin de concientizar a cada docente acerca de la diversidad de los contextos de acción y estimular una flexibilización del pensamiento y la adecuación a las necesidades personales, lo cual le ayudará a cumplir con la labor social de educar. La inserción de este tipo de reformas al currículo oficial de las instituciones formadoras de profesorado proveerá a las escuelas de docentes mejor preparados para las exigencias del medio y, al hacer menos exclusiva a la escuela misma, paliará algunos de los problemas existentes dentro del aula. El propósito de que los profesores sean conscientes del impacto de las RS es mejorar la calidad de la educación en los centros educativos, tratar de equilibrar las oportunidades en distintos contextos y hacer de todos y cada uno de los discentes verdaderos ciudadanos del mundo.

Dado que con este fin las representaciones sociales se vuelven ineludibles, la escuela tendrá que definir, a partir de su proyecto educativo, cuáles serán aquellas conferidas a los actores involucrados. La comunidad educativa deberá ser afín a la escuela para que cada uno de sus integrantes –director, profesor, alumno, padres de familia y la comunidad misma– se concientice e identifique con el papel a desempeñar dentro de la creación, implementación y seguimiento de un plan de retención académica.

31

Sobre la base de la teoría de Tinto (1992) acerca de retención, deserción y repitencia en los centros escolares, podríamos definir un plan de retención académica como el conjunto de acciones preventivas y efectivas que, fundamentado en los valores y la identidad de la escuela, permita reducir aquellos aspectos a partir de mejorar el desempeño académico de los alumnos y posibilitar la adquisición de competencias para la vida.

Este programa de retención, como se mencionó anteriormente, debe surgir de una autoevaluación de los miembros de la organización escolar (directivos, administrativos, directores, alumnos, padres de familia) a fin de que el cambio que suponen el diseño y la puesta en funcionamiento del mismo sea asumido como proceso y no como suceso. Este aspecto es fundamental en la elaboración e implementación de cualquier escenario o herramienta para la mejora escolar o social, ya que por originarse en la escuela tendrá una identidad propia y, por lo tanto, su puesta en marcha será más certera, pudiendo repercutir en políticas de acción que permeen organizaciones similares y, a su vez, impacten con la ayuda de la comunidad y de los distintos actores educativos, en la reformulación de políticas a nivel nacional e, incluso, internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- AZZAM, Amy M. (2007): «Why Students Drop Out», e*Educational Leadership*, vol. 64, n.º 7.
- D'ANDREA, Ana M. y CORRAL DE ZURITA, Nilda (2006): «Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante», resumen publicado en las *Actas de la XIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste (EUDENE). Disponible en: <<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/index.htm>> [consulta: febrero de 2009].
- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Disponible en: <<http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf>>.
- GALÁN, J. (2009): «El sistema universitario nacional excluyente». <<http://www.lajornada.com.mx>> [consulta: abril de 2009].
- GONZÁLEZ, D., VERDUGO, M. y MAYTORENA, M. (2000): Factores de carrera, certeza vocacional, autoestima y esfuerzo escolar en bachilleres. *Investigaciones Educativas en Sonora*, vol. 2, pp. 167-188. REDIES-SEP.
- GONZÁLEZ, María Teresa (2006): «Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 4, n.º 1. Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm>> [consulta: marzo de 2009].
- MARTÍNEZ, Mariana (1993): *Métodos y diseños de investigación en psicología y educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- NAVARRO, Norma L. (2001): «Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono», en *Revista de Información y Análisis*, n.º 15. Disponible en: <<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>> [consulta: enero de 2009].
- PIEVI, Néstor R. y E CHAVERRY, Emilio P. (2004): «Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos», comunicación presentada en el Primer Congreso de Educadores de Mercosur, patrocinado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, y celebrado en la ciudad de Mar del Plata del 17 al 20 de junio. Disponible en: <<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/041.pdf>>.
- POZNER, Pilar (1995): *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- TARÍN, Manuel y NAVARRO, José J. (2006): *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- TINTO, Vincent (1992): «El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento», en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época, vol. 6, n.º 2.

EN CONTRA DEL FRACASO ESCOLAR: NUEVOS DISCURSOS, NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Concepción Sánchez Blanco *

SÍNTESIS: El artículo que nos ocupa indaga acerca de la situación de la escolaridad temprana en el contexto español y de los alcances que la implementación de políticas tecnocráticas y hegemónicas, que convierten las prácticas docentes en compensatorias, tienen para la sociedad en su conjunto, en tanto la escolaridad, en todas sus etapas, es formadora de ciudadanía. Se postula que, si efectivamente se quiere una escuela que no fracase, han de desarrollarse proyectos emancipadores y con continuidad en el sistema educativo, y cuya política sustentadora sea denunciar la injusticia, accionar reflexiva y críticamente contra las desigualdades sociales y, consecuentemente, construir democracia. Se sostiene que este es un derrotero a favor de gestar una sociedad más justa e igualitaria, con independencia de las condiciones y/o características de los sujetos, y que no asumir esta responsabilidad en cualquiera de las etapas educativas nos hace artífices del fracaso de la escuela, que una vez más tendría como destinatarios a los más débiles y/o marginados, niños pequeños con escasos recursos de toda índole que, de esta forma, tampoco tienen una escolaridad inicial en la que involucrarse. Postula que una escolaridad temprana crítica hace frente a la exclusión también desde las más tempranas edades, convirtiéndose en un foro público en el cual niños y adultos participan juntos en proyectos que potencian la vida democrática en su seno, de manera que de ella misma puedan surgir nuevos movimientos sociales que ahora y en el futuro trabajen en favor de la justicia en el mundo.

Palabras clave: derechos de la infancia; ciudadanía; justicia social; democracia.

SÍNTESE: O artigo que nos ocupa indaga sobre a situação da escolaridade da primeira infância no contexto espanhol e sobre os alcances que a implementação de políticas tecnocráticas e hegemônicas, que tornam as práticas docentes compensatórias, têm para a sociedade em seu

* Profesora titular en el área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, España.

conjunto, já que a escolaridade, em todas as suas etapas, é formadora de cidadania. Postula-se que, se, efetivamente, pretende-se alcançar uma escola que não fracasse, deverão se desenvolver projetos emancipadores, com continuidade no sistema educativo, e cuja política sustentadora seja denunciar a injustiça, atuar reflexiva e criticamente contra as desigualdades sociais e, conseqüentemente, construir democracia. Defende-se a ideia de que este seria um caminho a favor de gerar uma sociedade mais justa e igualitária, com independência das condições e/ou características dos sujeitos, e que não assumir esta responsabilidade em qualquer uma das suas etapas educativas nos converte em artífices do fracasso da escola, que uma vez mais teria como destinatários os mais débeis e/ou marginados, crianças pequenas com escassos recursos de toda índole que, desta forma, tampouco têm uma escolaridade inicial na qual envolver-se.

Postula que uma escolaridade crítica na primeira infância enfrenta o problema da exclusão também desde as mais tenras idades, convertendo-se em um fórum público no qual as crianças e adultos participem juntos em projetos que potenciem a vida democrática em seu seio, de maneira que dela mesma possam surgir novos movimentos sociais que agora e no futuro trabalhem a favor da justiça no mundo

Palavras-chave: direitos da infância; cidadania; justiça social; democracia.

34

ABSTRACT: *This article deals with the issue of early schooling in Spain and the impact that the implementation of technocratic and hegemonic policies, that transform teaching practices, into compensatory practices have on the society, as long as schooling plays, in all of its stages, an important role in civic life. We claim that if we indeed want to help schools not to fail, we should continuously develop emancipating projects within the educative system, projects that as a policy, will denounce injustice, act reflexively and critically against social inequality, and in this sense, help building democracy. It is our belief that this course leads to creating a fairer and more equalitarian society, independently of the condition or characteristics of the person. We also believe that not assuming this responsibility in of the any educative stage makes us responsible of school failure.*

A phenomenon that, once again, will impact on the weakest and the dispossessed: little children with scarce resources that will also miss the first stages of schooling.

We postulate that an early critical schooling confronts exclusion in the earliest stages of childhood, and becomes a public forum in which kids and adults alike participate in projects that promote democratic life. In this way, democratic life itself can create new social movements that, now and in the future, will work for a better and fairer world.

Keywords: children's rights; civic life; social justice; democracy.

1. CONOCIMIENTO Y PRAXIS DIDÁCTICA: EMANCIPAR PARA NO FRACASAR

La ciencia didáctica, sus métodos y modo de progreso tendrían que entenderse, internamente, en función de su capacidad para producir conocimiento que emancipe a los sujetos. Si, por el contrario, esta se asentara y creciera a base de finalidades, intereses y estrategias con la capacidad de favorecer situaciones de opresión estaríamos contribuyendo, sin lugar a dudas, al fracaso de la escolaridad. Es por ello necesaria una consideración de esta ciencia como humana, social y política y, por lo tanto, crítica (Carr y Kemmis, 1988, p. 158). De hecho, una de las finalidades del conocimiento didáctico es la denuncia de aquellas situaciones de dominación entre los sujetos en los más diversos escenarios educativos y de jerarquías en el seno de la propia comunidad científica (Somekh y Sánchez Blanco, 1997). Se trata de construir conocimiento y prácticas que en sí mismas tendrían la obligación moral de educar, de emancipar, de liberar (Freire, 2007) a todos aquellos que se encuentran involucrados.

Por lo tanto, si no queremos que la escuela fracase, la legitimidad de cualquier planteamiento curricular en la educación infantil, como en cualquiera otra etapa, ha de venir dada por su capacidad para liberar conciencia en los implicados, así como de convertir las interacciones sociales que se generan en las situaciones de escolaridad, implícita y explícitamente, en relaciones de comunicación orientadas hacia la eliminación de todo tipo de discriminaciones, coacciones, de relaciones de dominación entre los sujetos, que nunca habrán de ser tratados como objetos. En esta etapa, como en las demás, las prácticas educativas –el currículo es un conjunto de ellas– tienen lugar siempre vertebradas sobre determinadas creencias acerca de las personas, de la forma en que interactúan y en que deben hacerlo en el mundo. Se trata de prácticas que, lejos de ser neutrales, se hallan profusamente pobladas de contenidos ideológicos acerca de los cuales hay que tomar conciencia para convertirlas en verdadera praxis educativa, asentada sobre el cultivo de la humanidad.

Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, dice Nussbaum (2005, pp. 28-29), se requieren tres habilidades. Una de ellas es la de poder hacer un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones (vida examinada). Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la

costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación. Téngase en cuenta que si trascendemos los aspectos superficiales de las prácticas educativas, de las prácticas de organización y de la enseñanza y aprendizaje no hallamos leyes naturales universales sino creencias y valores (Grundy, 1991, pp. 22-23) que deben ser analizados y discutidos desde su trascendencia en todos los escenarios escolares, incluida la escolaridad más temprana. Sabemos que establecer una estricta separación, una escisión, entre valores y hechos implicaría oponer al puro «ser» un abstracto «deber ser» (Habermas y Husserl, 1995, p. 35). Sabemos también que no es posible encontrar respuestas de valor universal e indiscutible en relación a los interrogantes que plantea el currículum, así que es imprescindible abordar, ya desde la escolaridad más temprana, la discusión crítica sobre el diseño y el desarrollo práctico de la escuela y su propio proyecto cultural (Gimeno Sacristán, 2002a).

36

Es por ello que, para no fracasar, una cuestión básica y trascendental que hemos de plantearnos es aquella referida a qué clase de sistema de creencias sobre las personas y el mundo conducen a un tipo determinado de prácticas y concepciones en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, con independencia de la etapa educativa de que se trate, pues estos sistemas de valores originan diferentes posiciones curriculares defendidas como legítimas en relación tanto a la racionalidad de acción como a la racionalidad de representación. Se requiere, así, discutir toda una serie de interrogantes críticos en el currículum, tanto de corte epistemológico como político, ideológico, técnico, económico, ético, histórico y estético, a la que se refieren Apple y Beyer (1988, p. 15): ¿qué entendemos por conocimiento?; ¿quién debería controlar la selección y distribución del conocimiento?; ¿a través de qué instituciones?; ¿cómo se relaciona el control del conocimiento con la existencia de una distribución desigual del poder, de las bondades y servicios en la sociedad?; ¿cuál es el conocimiento de más valor?; ¿cómo el conocimiento se hará accesible a los niños?; ¿cómo unir el conocimiento a las biografías personales de los sujetos?; ¿cómo actuaremos artísticamente como diseñadores del currículum y a la vez como docentes que lo llevan a la práctica?; ¿qué ideas de moral están presentes en la forma en que el alumnado, el profesorado e incluso las familias son tratados?; ¿qué tradiciones existen ya en este campo que nos ayuden a dar respuestas a estas cuestiones?; ¿qué otros recursos necesitamos para caminar hacia el futuro? Hay aquí diferentes respuestas. Está claro que si no queremos fracasar nuestro norte es la construcción de caminos favorecedores de la justicia social donde los derechos de todos sean respetados.

La segunda de estas dos habilidades que se requieren para el cultivo de la humanidad en el mundo y que recoge Nussbaum (2005, pp. 28-29) es la de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. La tercera habilidad es la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo sino, también y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de conocimiento y mutua preocupación. Un conocimiento didáctico y una praxis docente que no quiere fracasar ha de vertebrarse sobre el desarrollo de estos tres tipos de habilidades descritas.

Ni qué decir tiene que tan hondas preocupaciones requieren de la creación de contextos en los cuales sea posible un contraste intersubjetivo presidido por el diálogo crítico ¹. Así, el camino que le queda a la investigación didáctica que se precie de ser educativa y al profesorado en su docencia viene dado por introducirse junto con el alumnado, o con los participantes, en la contradicción objeto-sujeto que nos lleve a valorar la necesidad de garantizar que todas las voces sean oídas. El valor de la diversidad tiene que estar presente como principio de procedimiento clave en las formas de hacer en el conocimiento didáctico y en el quehacer de la praxis de la enseñanza. De ahí el compromiso de la investigación, del profesorado en su docencia, con la potenciación y desarrollo de prácticas generadoras de contextos en los cuales se tenga la oportunidad de abandonar una senda exclusivista en relación al hacer *versus* pensar (acción-reflexión) y dirigirse a un entrecruce de caminos, adquiriendo la responsabilidad de explorar y analizar intersubjetivamente los valores implícitos en esas cadenas de acción-reflexión que van surgiendo en tales prácticas (Sánchez Blanco, 2000).

Es necesario, pues, aprender a actuar bajo el valor de la convivencia de diferentes perspectivas desde las cuales interpretar la realidad, porque tal situación permite la emergencia de contradicciones que hacen posible estar más cerca de un conocimiento que emancipe a los sujetos, que les libere de relaciones de dominación y les haga más

¹ El diálogo crítico no es un debate donde se trata de probar que las propias ideas son correctas, ni una lucha en la que se intenta demostrar que las ideas de los oponentes son equivocadas. Se trata de un procedimiento de eliminación del ensayo y error, un compromiso para poner a prueba las teorías propias y las ideas en orden a descubrir sus orígenes e inadecuaciones (Perkinson, 1993).

conscientes del porqué de sus acciones. Podemos pensar que la exigencia de certeza es utópica; sin embargo la exigencia de transformar, mejorar y ampliar continuamente nuestro conocimiento no es utópica (Chalmers, 1992), aunque desde luego que tal mejora solo tendrá lugar cuando haga frente a las relaciones de dominación y sumisión.

Si bien no hay verdad concluida, no hay final feliz para el conocimiento didáctico o de cualquier otro tipo; sin embargo, la riqueza está en el mismo proceso de contradicción que emerge y reconstruye permanentemente nuestro conocimiento, gracias al contraste intersubjetivo. El desafío se halla en que este proceso continúe infinitamente, convertido en un proceso de comunicación que facilite tomar conciencia a los sujetos de las relaciones de dominación y su liberación de las mismas. Por lo tanto, la verdad:

[...] no está en la uniformidad estandarizada del procedimiento, sino que depende de la textura epistemológica del ámbito que queremos conocer y entender; de la fuerza de los argumentos y las evidencias, y de la voluntad de crítica y deliberación pública, que como conocedores, estamos dispuestos a aceptar y a apoyar (Angulo Rasco, Melero Zabal y Pérez Gómez, 1995, p. 23).

38

Desde esta perspectiva, como antes señalaba, la actuación del profesorado estaría encaminada a generar contradicciones en el aula y en el mismo conocimiento didáctico; a sembrar el disenso más que a conseguir el consenso, sobre todo si este consenso significa dejar de discutir, de reflexionar críticamente, de transformarnos a nosotros mismos en sujetos más libres, más emancipados y de cambiar al contexto en el que estamos inmersos para que sea facilitador de este proceso de concienciación. Así, la tarea docente consistiría en proteger el aula de la unicidad de puntos de vista; y para ello, es la discusión la que garantiza el surgimiento de puntos de vista diferentes. Como dice Stenhouse (1983) en *The Humanities Curriculum Project*: permitiría desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y los actos humanos y los valores subyacentes en ellos.

Téngase en cuenta que el mantenimiento de concepciones en relación al conocimiento verdadero como ideal conseguido y constituido por aquel que es compartido por el mayor número de profesionales en un cierto campo, lleva consigo relaciones de dominación muy útiles, porque contribuyen a generar grandes beneficios en el mercado del conocimiento. Convierte a unas comunidades científicas en dominantes frente a otras dominadas, de manera que, finalmente, ya no se invierten recursos

para saber más sino más bien para ejercer la hegemonía del conocimiento y, por lo tanto, para tener más poder y ejercerlo despóticamente. En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, como señalaba Lyotard (1994, pp. 14-17), uno de los elementos más importantes en la competición mundial por el poder, convirtiéndose en la principal fuente de producción capaz de generar enormes desigualdades entre los estados.

Los estados-naciones se han enfrentado, primero, por la dominación territorial, después por el control de la disposición y explotación de materias primas y de la mano de obra barata, y ahora lo hacen para dominar las informaciones. El saber es y será producido para ser vendido; y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción. No conviene olvidar las duras batallas comerciales por extender determinadas concepciones, de manera que fiabilidad y extensión del conocimiento se convierten en sinónimos indisolublemente unidos. Desde aquí resulta comprensible la importancia que cobran los medios de difusión del conocimiento cada vez más sofisticados, como internet. En este contexto, el conocimiento pasa a convertirse en mercancía sujeta a las leyes del libre mercado, como corresponde a un contexto socioeconómico neoliberal como el nuestro. El mito del «mercado libre» como ideología del capitalismo ha tocado también al conocimiento científico, donde no faltan los gigantes financieros de naturaleza transnacional que pueden echar por tierra cualquier política económica nacional (Filiás, 1993).

Sin embargo, tales concepciones en ámbitos como el conocimiento didáctico a menudo se disfrazan y perpetúan con argumentos pseudorracionalistas que nos hablan de una fe ciega en el poder de la razón para llegar, unos pocos privilegiados, a conocer a través de esta, con certeza y autoridad, y a conseguir los mejores métodos para lograr un conocimiento objetivo de la realidad.

En el otro lado se hallan las posiciones derrotistas, que igualmente contribuyen a reproducir tales situaciones de poder en relación al conocimiento, porque creyendo que son las emociones y las pasiones, más que la razón, las fuentes de inspiración de las acciones injustas, tales situaciones de dominación al convertirse en inevitables se perpetúan, producto de la propia naturaleza humana. De ahí la necesidad de que la didáctica no ignore, y se cuestione, el problema de la legitimidad del conocimiento didáctico. Porque este, como vamos viendo, no es solo de naturaleza epistemológica, también es de naturaleza sociocultural, político-económica y, por tanto, entraña luchas de poder.

Si hemos llegado a un punto en el cual la certeza científica está perdiendo credibilidad, de manera que los presuntos descubrimientos definitivos sobre diversos temas –como el calentamiento global, el cáncer o la enseñanza eficaz– son superados y contradichos, reemplazados por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor, e incluso, dosificados en su difusión en aras de no pocos intereses comerciales muy poderosos... ¿cómo entonces se legitimaría el conocimiento –en este caso el conocimiento didáctico–, dado los vertiginosos cambios que se van sucediendo en el conocimiento humano? Para hacer frente a esta situación de incertidumbre científica –que parecía estar acabando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación parezca más dogmática, arbitraria y superficial (Hargreaves, 1994, p. 37)– no faltan aquellos que han optado por blindarse, comenzando por la propia oficialidad. Para ello utilizan un discurso tecnócrata, eficientista, que lejos de cohesionar la tarea docente la descompone, la desmenuza, relegando nuevamente al profesorado, como ya se denunciaba en la década de los setenta, a un papel de mero ejecutor de planes y diseños, elaborados desde un supuesto expertismo plagado de jerarquías que desechan la práctica diaria en las escuelas como fuente de conocimiento valioso, tal y como fue utilizada en su momento la pedagogía por objetivos.

40

Se cambian nombres creyendo inventar nuevos discursos, nuevas concepciones didácticas, cuando no se trata de otra cosa que retomar un pasado caduco y desfasado. Las taxonomías de Bloom, Robert F. Mager con sus objetivos operativos y el *boom* de la enseñanza programada apoyada en corrientes psicológicas conductistas resuenan de nuevo a través del discurso supuestamente innovador de la educación por competencias (Gimeno Sacristán, 2008), que desde luego nos convierte en cautivos de discursos homogéneos y tecnocráticos, presuntamente neutrales y, por lo tanto, fácilmente reductibles a la condición de mercancías y que, además, son presumiblemente válidos para todo el sistema educativo de un Estado, y hasta de un continente, como es el caso del nuevo espacio europeo de educación superior. Opera así como un discurso tranquilizador para muchos, a quienes parece devolverles esa fe ciega, modernista, en el triunfo de una ciencia de la educación unívoca, con una sola voz y con capacidad indiscutible para determinar lo que constituye una escuela eficaz.

La búsqueda de esta legitimación, dadas las circunstancias expuestas, nos avoca inevitablemente a razones que van mucho más allá de la misma epistemología –pero sin excluirla, porque para negar la

existencia de un saber hace falta otra disciplina que se ocupe de su inexistencia–, para sumergirnos en la ética y los compromisos morales, que nos hacen ver en el conocimiento didáctico un camino para la liberación de las relaciones de dominación y la lucha contra las injusticias sociales² desde nuestra praxis docente, tanto en la escolaridad temprana y la educación obligatoria como en las aulas universitarias, o en las mismas investigaciones que abordamos. Ante todo, somos capaces de vernos a nosotros mismos y a los otros como seres humanos, vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y preocupación mutua. Nos hace falta, por lo tanto, que una «certeza situada» (Hargreaves, 1994, p. 90), relevando a una certeza científica, convierta en problemas del mañana las soluciones que damos hoy a los escollos de la praxis docente desde los inicios de la escolaridad. Se trata, por un lado, de garantizar un permanente cuestionamiento crítico de las instituciones tradicionales del saber sobre la educación y, por otro, del control que ejercen y de las relaciones de dominación que se generan en tales instituciones, íntimamente conectadas a los sucesos del mundo.

2. ESCOLARIDAD TEMPRANA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN ESPAÑA

41

En relación a las iniciativas de escolaridad temprana, como lo es la educación infantil en el contexto español –que además no representa una etapa obligatoria en ninguno de sus dos ciclos³–, no han faltado las iniciativas prácticas pensadas con una finalidad compensadora que pretende contribuir a que se cumpla el principio de igualdad de oportunidades en la educación. El presupuesto de partida es que cursando la etapa infantil los niños pueden tener la oportunidad de acceder en similares condiciones a los comienzos de la escolaridad obligatoria. De esta forma, los resultados desiguales fraguados a lo largo

² Coincido con Camps en señalar la justicia como un bien transcultural, «entendida como el reconocimiento y el respeto a la dignidad e integridad de cada uno y el rechazo de la situación de dominio y violencia». Sin embargo, no hay que olvidar, como señala esta autora, que son precisamente las diferencias culturales las que pueden enriquecer, con sus costumbres peculiares, la noción de justicia que tenemos, la cual muestra aún zonas muy oscuras (Camps, 1993, pp. 88 y 89).

³ La actual ley de educación española (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) establece la etapa de educación infantil como el tramo escolar comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años. Asimismo, esta etapa se ordena en dos ciclos, el primero de los cuales comprende hasta los 3 años y el segundo el período entre los 3 y los 6 años.

del sistema educativo serán considerados más consecuencia de las diferencias de capacidad de los sujetos que producto del contexto en el que viven.

Estas prácticas, que defienden el carácter compensador de la educación infantil y el papel que tempranamente esta puede ejercer en relación a la prevención y paliación de las dificultades de aprendizaje de la infancia más desfavorecida, anticipándose a posibles fracasos escolares, tendrían que estar suficientemente vinculadas a movimientos y proyectos sociopolíticos de más largo alcance, orientados a conseguir y garantizar transformaciones sociales que hagan de nuestro mundo un lugar más justo. No olvidemos que si en nuestro contexto la escolarización desde las edades más tempranas atiende cada vez más a una infancia procedente de otras partes del mundo se debe, en gran medida, a la necesidad que han tenido sus familias de emigrar, por las más diversas dificultades. De esta forma, se trata de promover prácticas en favor de la igualdad social que en ningún caso deberían obstaculizar los cambios sociales, que van dirigidos a la consecución de un mayor respeto de los derechos de todos, sin importar edad y condición.

42

Por lo tanto, no resulta viable una escuela que desde sus inicios, y a través de las prácticas que en ella se suceden, responsabilice al alumnado y a su familia por los fracasos durante su escolaridad, máxime cuando ni siquiera está garantizada una plaza escolar de calidad para todos los niños en esa etapa educativa no obligatoria, representada, en el contexto español, por la educación infantil. No está demás enfatizar que el término «calidad» en este artículo está muy lejos de la consideración de la confianza en los números y, por lo tanto, de los estándares cuantitativos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, pp. 141-187) que generan competiciones ilegítimas entre los centros, pues arrancan de ficciones en cuanto a la igualdad de partida de las mismas instituciones y sus participantes, entre ellos la infancia. Por el contrario, entendemos que no es posible tener instituciones de calidad desde el momento mismo en que esa infancia es discriminada en cuanto a su acceso, así como en cuanto a los proyectos y prácticas docentes que se desarrollan en las mismas cuando, por ejemplo, sus propias biografías e historias culturales son soslayadas o estereotipadas.

Las políticas educativas, para asumir responsabilidades y evitar caer en situaciones de desidia en relación a la escolaridad temprana, nunca debieran ignorar que la infancia no es patrimonio y responsabilidad exclusiva de las familias y tampoco, desde luego, de los docentes que

la educan. Deberíamos asumir que todos los ciudadanos, tengamos o no hijos de estas y otras edades –concretamente niños de la primera infancia–, tenemos una responsabilidad tanto en relación a los éxitos como en relación a los fracasos (Sánchez Blanco, 2008). Es necesario que nos embarquemos en demandas de políticas de acción positiva que hagan frente al fracaso de la escuela y que propugnen una escolaridad crítica para los primeros años, sea o no obligatoria –sabemos que hay variación de esta consideración en función de los países–, asentada sobre planteamientos educativos que propicien que todos los niños, sin exclusión alguna, tengan idéntico acceso a ella.

Si no asumimos esta responsabilidad seremos artífices de ese fracaso de la escuela que, nuevamente, toca a los más débiles y/o marginados, como es el caso de aquellos niños más pequeños con menos recursos personales y familiares. Asimismo, una escolaridad temprana crítica hace frente a la exclusión desde los primeros años, convirtiéndose en un foro público donde niños y adultos participan juntos en proyectos que potencian la vida democrática en su seno, de manera que a partir de esta escolaridad crítica puedan surgir nuevos movimientos sociales que trabajen en favor de la justicia en el mundo.

Resulta éticamente insostenible que esta escolaridad de las edades más tempranas esté sometida a vaivenes políticos, como sucede en las diferentes comunidades autónomas españolas, donde el color del partido político que gobierna decide si una educación infantil de calidad, en el sentido que apuntábamos anteriormente y entendida por supuesto como etapa global, es más o menos necesaria, así como decide las medidas políticas que han de acompañarla. Pretendemos que esa calidad a la que nos referimos sea entendida no tanto como un hecho puntual para algunos sino como un derecho de todos los niños.

Desde luego que no podemos permitir que ni la edad cronológica de los sujetos ni el nivel socioeconómico de las familias, como otras tantas características, se conviertan en un factor definitorio no solo del derecho a la educación en el caso de los más pequeños, sino también para que dicha educación sea de primera o de segunda fila (Sánchez Blanco, 2008). Todos los niños, con independencia de su edad, características físicas, psíquicas, procedencia o condición socioeconómica y cultural, desde el inicio de su vida tienen derecho a desarrollarse como ciudadanos responsables, con capacidad para participar de forma crítica en la vida pública. Desde luego que no tendremos nunca una educación infantil como la propuesta si ambos ciclos de la etapa no son considera-

dos y atendidos públicamente con idéntica intensidad desde políticas educativas asentadas sobre el principio de igualdad de oportunidades.

Se trata de una educación con carácter crítico, que representa en sí misma una verdadera necesidad y que atendida habría de contribuir, ni qué decir tiene, a humanizar la práctica política de los gobernantes, pues daría respuesta a necesidades relacionadas con la salvaguarda de los derechos de los más débiles, incluso más allá de la infancia. No olvidemos que su potenciación y desarrollo favorecen también la incorporación de las mujeres al mundo laboral y su crecimiento profesional, generándose un contexto muy favorable para que mujeres y hombres tengan la oportunidad de compartir equitativamente las responsabilidades familiares y domésticas, posibilitando que también los ancianos puedan aligerar ciertas cargas familiares que les sobrepasan en cuanto al cuidado de los nietos más pequeños. No podemos consentir que las diferencias en las propuestas y proyectos para esta educación en los primeros años se conviertan en una manifestación más de esa tradicional polarización que genera colegios para ricos y escuelas para pobres, ahora más que nunca con la recesión económica que venimos padeciendo. Como señala Torres (2001, p. 82), con ello se estaría contribuyendo a que las sociedades acaben más desvertebradas y con mayores distancias entre quienes tienen y quienes no.

44

Un tramo de la etapa, como es el caso del primer ciclo, atendido precaria y asistencialmente, bien puede estar influyendo de forma desfavorable en las construcciones que la infancia y sus familias van haciendo en relación a la escolaridad y su rol como alumnos. En el mismo sentido, una atención inadecuada durante los primeros años de vida puede generar problemas de muy diferente tipo que podrían afectar, sin lugar a dudas, a la propia construcción de identidades de los sujetos. Aquellas políticas que desatienden la escolaridad temprana olvidan las consecuencias sociales nefastas que de ello pueden derivar, y cuya solución exigirá en el futuro mayores recursos que los que ahora se necesitarían para gestionar adecuadamente esta escolaridad. Está claro que con ella bien podríamos contribuir a mejorar, por un lado, la situación de abandono educativo en que viven determinados niños y, por otro, a aliviar tanto la situación de muchas mujeres que trabajan fuera de casa, o quieren hacerlo, como el endeudamiento de las familias y el esfuerzo de los mayores cuidando nietos.

La defensa de la etapa infantil, en su sentido global, está necesitada de una renovación de discursos que nos permitan nuevos

argumentos –que inexorablemente tengan que ser escuchados– que hagan posible sostenerla como tal, y que se vinculan a la lucha contra la discriminación. Para ello los docentes necesitan aliarse, con independencia de la etapa o nivel en el que trabajen, con otros docentes pertenecientes y no al contexto español, así como con movimientos sociales de la más diversa índole preocupados por la justicia, camino este muy necesario para salir fortalecidos y sentirse cobijados en su trabajo y sus iniciativas en favor de la igualdad. Tenemos, en fin, que aliarnos en una causa común como es la lucha contra la marginación de los más pequeños.

Nos hace falta, además, ir mucho más allá de los problemas locales, nacionales. Hemos de dirigir nuestra mirada y nuestros esfuerzos como docentes vislumbrando y considerando los problemas mundiales de la infancia, en la educación y en otros ámbitos, de manera que acabemos manteniendo una única voz sólida, contundente, que reclame una mayor justicia para todos los niños en el mundo, pues no hay que olvidar que no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos. Dice Gentili (2009, p. 50) que no porque un gran número de personas tenga derecho a la educación, el derecho a la educación es ya un derecho colectivo. Sin lugar a dudas, hemos de trabajar para que las iniciativas locales y globales aparezcan plenamente cohesionadas pues, como señalan McLaren y Farahmandpur (2006, p. 114), para poder combatir la tríada contemporánea de opresión política, económica y social necesitamos expandir la lucha por medio de la cultura, el lenguaje y el discurso, teniendo muy presente que la misma debe tener alcance internacional.

Las situaciones de marginación que pueda estar viviendo esta escolaridad temprana nos están retrotrayendo a una violencia estructural sobre la infancia ejercida por la sociedad, que hemos denominado del bienestar, aunque evidentemente está muy lejos en intensidad de aquella que sufren muchos niños en el mundo. Sin embargo, las situaciones de marginalidad que se siguen dando en ese primer ciclo, cuando las políticas educativas lo reducen al cuidado meramente asistencial, a veces incluso insuficiente, antes que enmudecernos deberían acicatearnos para que, reclamando el respeto por los derechos de los niños de este país reclamemos el de los derechos de todos los niños del mundo (Sánchez Blanco, 2008).

El hambre, la desnutrición, las enfermedades, la pérdida de la familia y, por supuesto, de la educación, siguen representando para

la infancia mundial situaciones gravísimas de lesión de derechos. Sin embargo, no hemos de olvidar que la justicia no es un asunto de grado, la hay o no la hay, y en este caso es un asunto de si están o no dadas las condiciones que hacen posible que se respeten los derechos de la infancia. Un niño puede morir por hambre o por enfermedades erradicadas desde hace tiempo en el primer mundo, pero en él también puede morir a raíz de la negligencia de los adultos, ya sea por viajar sin cinturón en un vehículo, por la dosis mal administrada de un medicamento, como consecuencia de instalaciones inadecuadas en un parque infantil o en manos de personal no cualificado. La muerte es igualmente injusta a en todas estas circunstancias. La vulneración de los derechos, con independencia de la intensidad con que se dé, en sí misma representa una situación de violencia (Sánchez Blanco, 2006): tan injusto es concurrir a una escuela opresiva o insegura como el no tener escuela.

46

Ambas situaciones han de movernos a actuar, a implicarnos como sociedad hasta el fondo. Ciertas imágenes de niños desasistidos en sus más elementales necesidades primarias, más allá de nuestro contexto, que proliferan en los medios de comunicación –a veces hábilmente instrumentalizadas para un mercado de la compasión que tiene la capacidad de convertir el humanismo en una especie de industria personal en detrimento de quienes verdaderamente luchan porque se respeten los derechos de la infancia (Lash, 1996)– no pueden servirnos para justificar situaciones inmorales que en relación a la educación de los más pequeños siguen dándose en la sociedad del bienestar, de manera que conformándonos dejemos de luchar por una igualdad de oportunidades para la infancia, sin discriminaciones de ningún tipo (Sánchez Blanco, 2000).

El camino tiene, pues, una meta única: hacer extensiva la denuncia de la injusticia en relación a todos los niños del mundo, dando siempre cuenta de la vulneración de derechos cuando esta se produzca; como por ejemplo, cuando se vulnera el derecho a la educación. En nuestra sociedad, una infancia educada desde las más tempranas edades como crítica y participativa en el futuro dará lugar a personas que tomen el relevo para seguir trabajando en favor de mayores cuotas de igualdad en el mundo en todos los ámbitos, entre ellos el educativo. Necesitamos, dicen McLaren y Farahmandpur (2006, p. 114), formar identidades que sean partícipes del compromiso universal de la igualdad social, y hay que poner manos a la obra cuanto antes, desde los inicios de la escolaridad.

3. MÁS ALLÁ DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE COMPENSACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: NUEVOS HORIZONTES

Después de todo lo dicho, si verdaderamente queremos una escuela que no fracase hemos de desarrollar prácticas docentes desde la etapa infantil que tengan un entramado político sustentador que las aglutine en torno a una meta común: la denuncia de la injusticia, la lucha contra las desigualdades sociales. Se trataría así de contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, con independencia de la condición o condiciones de los sujetos. No podemos permitir que la conexión entre las prácticas compensadoras que tienen lugar en esta etapa se halle simplemente en las formas de lenguaje que utilizan, por el hecho de que tengan una corriente psicológica común que se haya filtrado en ellas. Debería caracterizarse por estar apoyada sobre el desarrollo de un proyecto emancipador común para toda la infancia que participa de esta educación.

Ciertas ideas piagetianas han sido instrumentalizadas para la construcción de una escolaridad temprana, conceptualizada como una herramienta capaz de compensar las carencias de la infancia derivadas de sus deficitarias condiciones socioeconómicas y culturales. Así, si inicialmente fueron las conductas moralmente desviadas y después la falta de amor las que constituyeron uno de los objetivos de esta compensación (Steedman, 1986) (ideas que aún hoy se siguen filtrando en los discursos docentes), posteriormente, y a la luz de las investigaciones piagetianas, serían los déficits cognitivos y lingüísticos, sin abandonar los relacionales –aspectos todos ellos centrales–, los peligrosamente utilizados para alimentar una ideología de la compensación al servicio del *statu quo* dominante. Desde luego que en ningún momento estas fueron las intenciones y pretensiones de Piaget en sus estudios.

Desarrollos de esta ideología de la compensación centrada en la superación de déficits cognitivos y lingüísticos, así como en la superación de dificultades de los grupos desfavorecidos para establecer relaciones afectivas estrechas, se establecerán como caminos para llegar a la igualdad de oportunidades entre los sujetos, hasta tal punto que serán recogidos en nuestro contexto por sucesivas legislaciones del sistema educativo en lo concerniente a la etapa infantil. De esta forma, los mismos currículos oficiales sostendrán que la educación infantil puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, entre otras, algunas que tienen su origen en las carencias del entorno social, cultural y económico, sin que ello signifique dejar de

reconocer las diferencias psicológicas. Al respecto, cabe señalar que, muy a menudo, ciertas disimilitudes culturales de los pequeños lejos de ser consideradas elementos enriquecedores en los grupos, continúan conceptualizadas como obstáculos para el desarrollo infantil. Entendemos que representa un serio problema tanto investigar sobre educación como utilizar las ideas y conclusiones de estas investigaciones teniendo como referente adecuado y legítimo un modelo exclusivo de infancia y desarrollo, pues las consecuencias en asuntos de discriminación nos tocarán profundamente. Tenemos, sin embargo, la responsabilidad de arremeter contra esta especie de *niño universal* al que se refiere Varela (1986, p. 175), que planea por encima de las condiciones sociales y culturales, que tiende a imponerse como único y legítimo y en cuyo nombre se orquestan todo tipo de reglamentos, programas, didácticas y controles.

48

Concepciones como las criticadas resultan extremadamente peligrosas si lo que buscan y/o consiguen es homogeneizar cosmovisiones del mundo siguiendo la línea del pensamiento hegemónico de hombre blanco, occidental y con poder económico; máxime si tenemos en cuenta que nuestras aulas se hallan cada vez más pobladas de una infancia procedente de las más diversas partes del mundo y/o de las más diversas condiciones socioculturales. No podemos permitir que las prácticas de la educación infantil, para la consecución de este supuesto ideal compensador altruista, se conviertan en la antesala de una nueva y legitimada colonización cultural y económica –disimuladas bajo discursos aparentemente loables como la precoz salvaguarda de los niños de las desventajas ambientales que padecen–, cuando en realidad se trata de discursos que, en cierto modo, representan una forma de despotismo de unos pocos privilegiados que eligen el destino de una inmensa mayoría, sin contar con ellos y en aras de una especie de racismo democrático (Torres, 1996, p. 26).

Bajo esta perspectiva criticada, se convierte en legítimo el convencer a las familias de los beneficios del acceso a esta escolaridad para evitar el fracaso escolar, ya no con argumentos legislativos –como mencionamos previamente la escolarización hasta los 6 años no es obligatoria para la ley española– sino con consideraciones tales que no hacen sino responsabilizar de sus dificultades escolares exclusivamente al contexto sociofamiliar y cultural en el que viven los niños. Convertir la educación infantil en un contexto que represente una negación del medio donde viven los pequeños y/o que lo considere como inferior y/o deficiente resulta ilegítimo. Representa un fracaso de esta escolaridad de los primeros años. No podemos consentir y potenciar el hecho de que la infancia se desarrolle renegando de sus orígenes, de su historia, de sus

manifestaciones socioculturales, de su biografía. Por el contrario, deberíamos trabajar intensamente para que desde las edades más tempranas aprendan a discutir, cuestionar, analizar críticamente el contexto del cual proceden, denunciando las injusticias que en él se producen, con la finalidad de contribuir a transformarlo y mejorarlo (Sánchez Blanco, 2007).

Por otra parte, conviene añadir que bajo tales consideraciones hegemónicas las prácticas educativas tempranas son percibidas como decisivas debido a la corta edad de los niños a los cuales van dirigidas, para lograr a largo plazo los mejores beneficios para ellos y su mejor integración en el marco cultural de la mayoría. En el fondo, los seis primeros años parecen convertirse en una especie de período mágico que hay que aprovechar porque cualquier práctica educativa que tenga lugar aquí dará su fruto en el futuro. Entramos así de lleno en el mito fabricado para esta escolaridad temprana que la convierte en la «vacuna» ideal para preservarse del fracaso escolar en el sistema educativo y en herramienta idónea para su triunfo en este. Tales concepciones resultan muy arriesgadas, sobre todo si se tiene en cuenta que todos los períodos de la vida de los niños son igualmente importantes, de manera que se impone una búsqueda de la intervención educativa más adecuada en cada momento. Esta búsqueda implica un proceso de reflexión permanente para ir descubriendo aquellas prácticas que vayan convirtiendo a los sujetos desde los primeros años en agentes de un proceso emancipador que les vaya transformando en sujetos participativos, cooperativos (Sánchez Blanco, 1997), cada vez más conscientes de sus acciones y capaces de extender esta liberación al contexto social donde viven.

49

Bajo tales supuestos, y en relación a los sujetos, bien se pueden estar escondiendo concepciones de «doble deficiencia», artífices de no pocas situaciones de discriminación. Esto es, concepciones en las cuales se recoge que cabe la posibilidad de sujetos no solo «biológicamente inferiores», sino también «inferiores» desde el punto de vista sociocultural; situación que implica la consideración del contexto cultural hegemónico como el más adecuado y razonable. De esta manera, a partir de concebir el «ser inferior», cabe la posibilidad de vulnerar permanentemente los derechos de estas personas bajo situaciones de prepotencia basadas en el convencimiento de creer saber con certeza lo que les conviene y someterlos a situaciones de discriminación.

En relación a esta percepción de la escolaridad temprana como compensadora de déficits derivados de la situación sociofamiliar y cultural de los niños, podemos encontrar, además, iniciativas muy

concretas en diferentes contextos, orientadas específicamente a esta compensación. Para Carabaña (1993, p. 63) el éxito escolar es el más antiguo de los problemas «multiculturales» en la enseñanza. Así, bajo esta perspectiva de la compensación, el mayor fracaso escolar de ciertos grupos socialmente desfavorecidos se explica por rasgos de sus consideradas *subculturas*, de manera que se ponen en práctica programas de educación compensatoria que implícitamente llegan a considerar algunos de esos rasgos como déficits o carencias. La contrarréplica ha sido el camino de la afirmación cultural de origen, de manera que tendría que plantearse la razón por la cual habrían de competir las minorías en el dominio de una cultura distinta a la propia, ante la que están en desventaja y que no es mejor que la suya. Si las culturas son, por así decirlo, culturalmente iguales, entonces las relaciones entre ellas son relaciones de fuerza, relaciones de dominación, relaciones políticas. Además, deberíamos reflexionar en los contextos escolares acerca de si existen culturas en estado puro a modo de compartimentos estancos o, si por el contrario, en prácticamente todas hay influencias de muy diferentes contextos que las han ido moldeando a lo largo de la historia. Desde aquí cabría pensar más en aquello que nos une que en todo lo que nos separa.

50

Programas educativos armados bajo el ideal de la compensación a nivel mundial no han faltado. En EE.UU. el programa *Head Start* (1965), exportado a países de lengua hispana, está destinado a la población infantil que se considera desfavorecida socioeconómica y culturalmente, entre cuyas pretensiones se encuentra la compensación de las dificultades iniciales de esta población en la escolarización. Se pretende que la formación precoz de los niños contribuya a garantizar el éxito futuro en el sistema educativo. Por supuesto, desde aquí no pretendemos negar las intenciones educativas y logros conseguidos por este tipo de programas a lo largo de los años⁴ e incluso la voluntad firme de desarrollar buenas prácticas del profesorado implicado. Sin embargo, tenemos una cuestión fundamental que debería plantearse, referida a la relevancia de este programa para las realidades educativas, culturales y sociopolíticas de aquellos países hacia donde se exportan tales experiencias, pues nunca debieran representar una forma de colonización cultural.

Igualmente, podemos referirnos en este sentido al denominado modelo curricular *High Scope*, desarrollado en diversos países de lengua hispana. Originado en uno de los programas piagetianos, el *Ypsilanti*

⁴ Una discusión de tales contribuciones puede verse en López López (2006).

Perry Preschool Project se sitúa en el movimiento de la educación compensatoria de los años sesenta en el ámbito de las preocupaciones por la igualdad de oportunidades educativas y, por lo tanto, centrado fundamentalmente en el desarrollo cognitivo de los niños. Es en la primera fase del currículo *High Scope* donde la educación compensatoria adquiere una gran relevancia, lo que queda de manifiesto en el hecho de que esta viene a denominarse, precisamente, «educación compensatoria». A esta fase se han sucedido otras que, aunque siguen teniendo en cuenta este carácter compensador de las prácticas de educación temprana, incorporan nuevos presupuestos pedagógicos: segunda fase: tareas piagetianas / tareas de aceleración; tercera fase: experiencias llave de la aceleración a la construcción; cuarta fase: el niño, motor del aprendizaje a través del diálogo. Por intermedio de las actividades propuestas se pretende una reducción del papel directivo del adulto y el desarrollo en el niño de una mayor capacidad de acción, iniciativa y posibilidad de tomar decisiones (Oliveira-Formosinho, 1996).

Uno de los desafíos fundamentales que tiene que asumir este tipo de programas consiste en trascender planteamientos que consideren las diferencias culturales como carencias y/o deficiencias, cuando en realidad son diferencias derivadas de ideologías, prácticas culturales y contextos diferentes, más aun si tenemos en cuenta cuán a menudo prácticas culturales diferentes han sido interpretadas como deficiencias de los sujetos que había que reeducar. Hay así una necesidad de trascender esta visión exclusivista del carácter compensatorio del déficit de la etapa infantil, analizando cómo tales diferencias culturales pueden enriquecer esta educación temprana.

51

Con esta perspectiva, por ejemplo, no han faltado en Iberoamérica programas oficiales de atención a la infancia más desfavorecida –jardín familiar, sala cuna en el hogar, atención a párvulos de comunidades indígenas, jardín a distancia, jardín familiar estacional, jardín familiar laboral y patio abierto– en los cuales se denuncia la asimilación acrítica de currículos de prácticas culturales hegemónicas. Peralta (1996, 2008) se hace eco de tales consideraciones señalando la necesidad de crear currículos que:

⁵ Las experiencias llave de inspiración piagetiana son propuestas de actividades educativas que se hacen a los niños y que ellos autónomamente van a realizar. En esta fase se considera que el papel del adulto es el de generar oportunidades y propuestas de actividades para que los niños tengan experiencias de aprendizaje (López López, 2006, pp. 152 y 153). Una buena descripción de tales experiencias la podemos encontrar en Hohmann, Banet y Weikart (1990).

[...] asuman la realidad de contar con importantes grupos de niños a atender, aprovechando las posibilidades que el medio natural y socio-cultural latinoamericano ofrece, dejando de lado la aplicación indiscriminada de modelos surgidos de otras realidades que difieren de las nuestras.

Hay además otros programas, como el Educa a tu hijo (Cuba), que tratan de caminar en esta dirección, consecuencia directa de acciones políticas determinadas. En México, el proyecto Citalmina representó una experiencia educativa con niños y mujeres de comunidades rurales e indígenas. Desde este mismo país, en la actualidad, por ejemplo, se trata de promover un proyecto internacional que producirá materiales educativos apoyados en TIC para lenguas aborígenes de América con la finalidad de potenciar el acceso a la educación de las comunidades indígenas (OEI, 2009). Encontramos también en Colombia el proyecto rural Familia y niñez y en nuestro contexto el programa Preescolar na casa, en su etapa inicial, que fueron dirigidos también con este norte.

52

Por lo tanto, en este tipo de programas, para no fracasar, hemos de poner sobre la mesa la discusión en torno al proceso de colonización cultural que se puede estar filtrando a través de su importación y, por ende, de la adopción de pautas culturales de forma implícita, sin olvidar la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre los llamados déficits lingüísticos, cognitivos, afectivos, con las diferencias en cuanto al poder socioeconómico y cultural. No podemos ignorar, así, que ciertos planteamientos multiculturalistas, despojados de una visión crítica de las diferencias culturales, se han filtrado en este tipo de programas en educación infantil que cuentan, entre sus finalidades, con la compensación. No basta una declaración de principios que parta de la consideración igualitaria, legítima, de los diferentes contextos y prácticas culturales, sobre todo tratándose de un principio multiculturalista que considera erróneamente que las culturas son independientes unas de otras, olvidando las influencias e interrelaciones y el peso de los enfrentamientos históricos en su desarrollo. Hace falta generar una praxis comprometida al respecto en tales programas, comenzando por romper con ese ideal de un supuesto multiculturalismo que incorpora una visión turística, monolítica e inmóvil de las culturas, cuando no se pueden trazar límites precisos entre lo que llamamos culturas, sobre todo si tenemos en cuenta que la cultura se caracteriza, justamente, por el cambio y la adaptación.

Si los individuos pueden reflexionar y cambiar sus pautas culturales, no tiene sentido organizar la educación infantil bajo principios de procedimientos específicos en función de diferentes culturas

para tratar de compensar las carencias que puedan venir asociadas a estas, porque muy probablemente se caiga en estereotipos que convertirán este tipo de prácticas, nuevamente, en prácticas segregadoras según los niños se ajusten o no a aquellos estereotipos. Y si tenemos en cuenta, además, que la definición de otras culturas se hace siempre desde un contexto cultural determinado, y que si bien los medios de comunicación contribuyen a difundir una imagen mercantilizada de las culturas –también este mismo mercado impone similitudes entre ellas–, con mayor motivo convendría alejarse de este tipo de planteamientos, pues no harían sino convertirse en fuente de nuevas discriminaciones.

Desde mi punto de vista, el peligro está en que nos conformemos con el nuevo rótulo de multiculturalismo de las prácticas escolares y dejemos de discutir los problemas que implícitamente están subyaciendo a la emergencia de este término, por ejemplo, el de los inmigrantes, sus condiciones socioeconómicas, la discriminación que sufren, la falta de perspectivas laborales para un número cada vez más elevado de personas y que hace que se construya una serie de percepciones en relación a ellas que no tienen nada que ver con la época en la cual nosotros fuimos los emigrantes, percepciones que deberían ser discutidas y analizadas en los escenarios escolares. Conviene también señalar que si bien este papel compensador de la educación infantil puede utilizarse para generar la participación de las familias y de la comunidad en la educación de los más pequeños, no menos cierto es que, contradictoriamente, la mitificación del papel compensador del déficit de la etapa puede contribuir a potenciar que las familias más desfavorecidas se perciban a sí mismas como inútiles para la educación de sus hijos, depositando en la escuela, cada vez más tempranamente, toda la responsabilidad de la educación de la infancia.

53

4. LA ESCUELA COMO RED SOCIAL DEMOCRÁTICA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR

No podemos olvidar aquí los movimientos y proyectos que han puesto en entredicho el entramado, los discursos y las prácticas oficiales hegemónicas de la educación compensatoria, recogiendo las críticas señaladas. Así, se plantean caminos críticos que pretenden, trabajando a favor del derecho a la educación, ir más allá en la lucha contra la desigualdad social.

Ya entre 1983 y 1986 nos encontramos con las escuelas aceleradoras, iniciadas por Henry Levin en Estados Unidos. Estas escuelas aceleradoras suponen una ruptura con los modelos de compensación, pues consideran que los estudiantes en situación de riesgo deben aprender a un ritmo más rápido y no a uno más lento que los retrasa cada vez más. Para ello, hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación como han pretendido muchos programas de compensación (Levin, 1995, p. 82). De esta forma, los programas de aceleración ya no son considerados como exclusivos de la infancia bien dotada cognitivamente, porque no se concibe que se ayude a los mejores alumnos a ser mejores mientras se reduce deliberadamente el ritmo de aprendizaje de aquellos que están en situación de desventaja. Se trata de un cambio de filosofía educativa radical que se propone como antítesis a aquella que reproduce en su seno una desigualdad, a menudo encubierta, desde el momento mismo que no contempla a todos los sujetos como capaces.

54

Las preocupaciones están ahora en descubrir el talento o puntos fuertes de todos los niños utilizando la educación para desarrollarlos al máximo más que en diagnosticar su falta de posibilidades. Se entiende que desde las más tempranas edades, con independencia de su origen, condición, características, han de ser percibidos como sujetos con capacidad frente a una visión de ellos como discapacitados. Es trabajando sobre sus capacidades desde donde la escuela puede conseguir que den lo máximo de sus potencialidades. Se inicia así un germen que echa por tierra los planteamientos de la compensación centrada en el déficit de los sujetos y que, a pesar de las contrarréplicas, continúa gestando ideas y proyectos.

De alguna manera ya en sus inicios, estas escuelas con sus cuestionamientos y sus iniciativas sostenidas sobre estrategias educativas muy valiosas (trabajo cooperativo de toda la comunidad educativa, asambleas con carácter decisorio, discusión de cuestiones relevantes en la vida de los estudiantes, aprendizaje por descubrimiento), favorecedoras de la capacidad comunicativa y analítica de todo el alumnado están sentando las bases para un movimiento socioeducativo muy importante en los centros, que desemboca en las *escuelas democráticas* (Apple y Beane, 1997), en las cuales los diferentes miembros de la comunidad escolar se ven a sí mismos como participantes en comunidades de aprendizaje. No obstante, conviene apuntar que para algunas escuelas aceleradoras no van a faltar las críticas, reprochándoles el centrarse, fundamentalmente, más en la adquisición de aprendizajes instrumentales

de los sujetos que en la construcción, en el interior de la mismas, de una verdadera comunidad de participación, impulsora de principios democráticos.

Las escuelas democráticas están pensadas para ser en sí mismas lugares para desarrollar la democracia, de manera que todos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares, sin exclusiones. Por su propia naturaleza, sostienen Apple y Bean (1997, p. 26)⁶, este tipo de comunidades incluye a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades. Se trata de disparidades concebidas como capaces de enriquecer a la comunidad por la variedad de pareceres que pueden representar y no como dificultades. Separar a las personas de cualquier edad sobre la base de esas diferencias o utilizar etiquetas para generar estereotipos sobre ellas, continúan diciendo estos autores, sencillamente crea divisiones y sistemas de posición social que empañan la naturaleza democrática de la comunidad y la dignidad de los individuos.

Hay proyectos referidos a la escolaridad temprana que recogen algún aspecto de las escuelas aceleradoras, como es el caso del proyecto *Spectrum* iniciado en 1984 en Inglaterra y E.U.U., pues cuentan con una visión más pluralista y contextualizada de la inteligencia, apoyándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001), prestando más atención a las capacidades infantiles en relación a los conocimientos explorados en el aula de educación infantil. En proyectos como este, nuevamente tendríamos que poner sobre la mesa para su discusión la hegemonía de un conocimiento psicológico e n el que se apoyan. Entendemos la necesidad que tienen estos programas de poner en un primer plano los planteamientos de origen vigostkyano acerca de la construcción de una inteligencia cultural y del papel de la actividad histórica cultural en el desarrollo de la infancia. Asimismo, hay que apuntar que las comunidades de aprendizaje en las escuelas democráticas van más allá de los centros de aprendizaje que se establecen en el proyecto *Spectrum*, al relanzar el papel de la democracia en

⁶ Apple y Beane se refieren a las preocupaciones centrales de las escuelas democráticas: libre circulación de ideas; fe en la capacidad individual y colectiva; uso de la reflexión crítica y el análisis para hacer juicios de valor; preocupación por el bienestar de los otros y el bien común, así como por la dignidad y derechos de todos; comprensión de la democracia como forma de vida; la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

estas comunidades para la emancipación de todos los sujetos que las integran. Así pues, echamos en falta la presencia de esa perspectiva dialógica en su seno capaz de impulsar el crecimiento social, crítico, de la comunidad donde se desarrolla y las prácticas que se suceden en ellas (Habermas, 1989; Freire, 2007), tan presentes, desde luego, en las escuelas democráticas.

Nuestro contexto se hará eco del movimiento de estas escuelas democráticas, impulsándose las comunidades de aprendizaje, en algunas de las cuales no faltarán las deformaciones que conviertan las tecnologías de la información y la comunicación en un fin en sí mismo en lugar de un instrumento, olvidándose que entre los propósitos esenciales de estas comunidades se encuentra el ponerse al servicio del desarrollo de relaciones comunicativas que se producen al interior de las mismas (Habermas, 1989), favoreciendo el acceso y la crítica a la información y denunciando la desigualdad al respecto. Es así que se trata de incluir en la red de comunicación a todas las personas, a todos los grupos sociales, y para ello el acceso a los medios tecnológicos y a la discusión de la información ha de democratizarse. El acceso a las TIC en estas comunidades tendría que representar un potentísimo instrumento para conseguir alianzas globales, no solo locales, fuertes, a favor de la lucha contra la exclusión; nunca a la inversa. Esto solo será posible si se trabaja para eliminar esa brecha digital ⁷ que impide un acceso igualitario y el desarrollo de una gestión democrática de estos medios, que concretarse abriría un camino extraordinario para esa igualdad de diferencias a la que se refieren Flecha y Puigvert Mallart (2002), parafraseando a Freire (1993 y 2007). Las comunidades de aprendizajes, afirma el primer autor, tienen que estar asentadas sobre una igualdad de las diferencias que supone que todas las personas, sin distinciones de clase social, género, cultura o edad, tienen derecho a una educación garante de sus derechos. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo, que es la igualdad, impidiendo que este se desfigure en homogeneidad. Cuando la diversidad quita el primer plano a la igualdad se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades. El diálogo y la implicación social para el crecimiento de los sujetos en todos sus aprendizajes desbancan en estas comunidades todas esas prácticas de compensación homogeneizadoras enraizadas, ya criticadas.

⁷ Serrano y Martínez definen la brecha digital como la separación que hay entre personas, comunidades, estados y países que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas o que aunque tengan este acceso no saben cómo utilizarlas (Serrano Santoyo, Martínez Martínez, 2003).

Entendemos, entonces, que los ideales de compensación en pleno siglo XXI no pueden pasar por alto las iniciativas destinadas a superar la brecha digital, ya sea producto de diferencias socioeconómicas, dificultades individuales o consecuencia de diferencias biológicas. Así que, entre los ideales de este tipo de proyectos, no faltan iniciativas referidas a la alfabetización digital de los sujetos desde edades bien tempranas y la igualdad de oportunidades en relación al uso crítico, emancipador, de estas tecnologías. Iniciativas como la creación de telecentros en los más diversos países, como es el caso de algunos de América Latina que se internan en la vida de las calles, ofreciendo internet como un nuevo vehículo de comunicación para los niños y jóvenes que viven en ellas, tratando de crear para sus vidas oportunidades que les permitan resolver sus propios problemas. Tales iniciativas pueden representar caminos muy valiosos si ellos conducen a la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje asentadas sobre principios democráticos, que ofrecen a los sujetos, desde la infancia más pobre, el acceso a un aprendizaje estructurado y supervisado del que no gozaron antes. Estos telecentros se crean con la intención de proveer un mínimo de educación que permita a niños y jóvenes tener acceso a formación que les ponga en situación, finalmente, de buscar, de crearse herramientas que les permitan una vida digna. Lo cierto es que un uso crítico y democrático de las tecnologías de la información y comunicación representa un potente instrumento capaz de reforzar el trabajo de inclusión de los más diversos colectivos sociales en las comunidades de aprendizaje.

Conviene también apuntar que algunas de las ideas acerca de una educación necesariamente inclusiva que se recogen en estos discursos de las escuelas democráticas y que resuenan, por fortuna, nuevamente con fuerza, emergieron ya en Europa en movimientos muy anteriores. Este es el caso, en Francia, del movimiento pedagógico de investigación, innovación y difusión Freinet, muy crítico con los libros de texto y demás materiales escolares estructurados por su papel homogeneizador de la cultura y las experiencias de la infancia, así como por la reproducción de hegemonías socioculturales desde la escolaridad más temprana. Freinet, un gran defensor de la comunicación entre personas y escuelas de muy diversos contextos a través de la correspondencia escolar, fue un visionario, en cierto modo, de lo que habría de venir años más tarde: la era internet y la generalización de herramientas para la comunicación tan valiosas como las redes sociales, los foros, el correo electrónico.

⁸ Podemos señalar, por ejemplo, cómo Freinet (1979), refiriéndose al material montessoriano, dice que convierte a los niños en prisioneros del mismo.

El movimiento Freinet daría origen a diversos movimientos de cooperación educativa en otros países, fuera y dentro de Europa, como el caso de España e Italia, muy directamente relacionados con la escolaridad temprana. El Movimiento de Cooperación Educativa (MCE) (Rizzi, 1997, pp. 10-14), que nacerá en Italia en 1951 como consecuencia de las ideas freinetianas de la pedagogía popular, además de sustentarse en el pensamiento de Dewey, se convirtió en un ejemplo que ejercería gran influencia en esta escolaridad de los primeros años, contribuyendo a gestar movimientos de protección a los más débiles, como fue el caso de las escuelas infantiles italianas de las regiones de Módena y Emilia. Uno de los presupuestos fundamentales de estas escuelas fue partir de aquello que los niños son capaces de hacer, no de aquello de lo cual no son capaces, de manera que la infancia, con independencia de sus características, origen y/o procedencia, va a ser percibida en sus proyectos como capaz. Tales experiencias serán exportadas, fundamentalmente a partir de la década de los ochenta a nivel mundial, de manera que no conviene alejar de nuestros análisis, como hemos ido viendo, la traducción que se ha venido haciendo de las mismas, pues desde luego que no se puede perder en ellas la organización democrática y cooperativa de sus orígenes, donde tiene cabida la voz de todos los alumnos, cualquiera que sea su condición.

58

La meta es, entonces, hacer de la escuela una verdadera comunidad de aprendizaje que construye democracia, inmersa en la realidad más local y más global, en la cual la contestación –no la reproducción y la domesticación en los valores dominantes–, ocupe un papel muy importante. Abierta a todos los niños, a todas las familias, con independencia de sus características, es una escuela que promueve la investigación de la infancia, del profesorado, que involucra a toda la comunidad educativa y que entiende que a los docentes siempre les quedan cosas por conocer, de manera que han de trabajar para crear contextos en los cuales aprenden en conjunto infancia, familias, profesorado y comunidad en general. Ello significa aceptar el confrontar cotidianamente el conocimiento con los demás, entre quienes, por supuesto, están incluidos los niños. La escuela, como afirma Tonucci (2003), no tiene sentido si no es una escuela de democracia. Necesitamos así que forme ciudadanos no de mañana sino de hoy. El niño no debe sentirse un esclavo sino un ciudadano libre y soberano. La noción de la *ciudad de los niños*,

⁹ Para una información bibliográfica detallada del mce italiano y su historia véase Rizzi (1984) y véase también Penso (1997).

sustentada por Tonucci (2003), ha gestado no pocos proyectos capaces de generar comunidades de aprendizaje donde los principios democráticos ocupan un papel central y donde, por supuesto, la infancia de las más diversas edades y características está incluida. Se trata de una experiencia cada vez más extendida por el mundo que promueve la formación de consejos de barrio donde los niños hacen propuestas, impulsados desde su escuela, una escuela vivida en democracia.

5. PARA FINALIZAR

Dice López Rodríguez (2006, pp. 9-11) que en los momentos de crisis es habitual volver la mirada hacia los autores que han hecho escuela, es decir, históricamente significativos por su aportación, tanto a la filosofía de la educación como a las prácticas pedagógicas. En España, desde principios de los años noventa con la promulgación de Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) con sus currículos oficiales, «exportados» a diversos países de América Latina hasta la legislación actual, no han faltado las críticas a una visión hegemónica psicologicista, tanto del currículum como de las adaptaciones curriculares del mismo como ideal de la compensación en las diversas etapas. Las teorías de Ausubel inicialmente, y en los últimos tiempos las teorías de las inteligencias múltiples tan en boga, no bastan para explicar y dar respuestas en una escuela vertebrada sobre la emancipación de los sujetos y la búsqueda de la justicia social. Reaparecen desde la oficialidad discursos tecnocráticos como la programación del currículo por competencias (Gimeno Sacristán, 2008), que se extienden por doquier, cercenadores de la discusión social y llamados a disfrazar los problemas esenciales de la escuela; una escuela que se estrella contra una crisis económica que nos sumerge en el desencanto frente a la supuesta eficacia de una educación amparada en afanes productivistas que la han convertido, falazmente, en garante del empleo y el desarrollo económico. Que nos digan quién puede creer ahora en esos cantos de sirena que convierten a esa educación propuesta en el antídoto contra el desempleo, cuando en nuestro país tenemos la generación mejor preparada de la historia vivida hasta ahora y una tasa de desempleo que si no se remedia puede llegar a superar barreras históricas.

Hoy, como ayer, ante tamaño desencanto, volvemos la vista a autores insoslayables y siempre vigentes, que se reinventan buscando respuestas contrahegemónicas que contribuyan a la lucha contra la

desigualdad frente a la educación y a la búsqueda de relaciones igualitarias desde el inicio de la escolaridad. Retomar así el pensamiento de John Dewey, de Paulo Freire, para reinventar su método dialógico llevándolo a las aulas, la teoría de la comunicación habermasiana, el Movimiento de Cooperación Educativa alimentado desde los ideales de justicia social, el pensamiento vygotskiano, de compromiso, con su teoría sobre la actividad histórico-cultural, empapando las comunidades educativas... Retomar aquello que nos puede ayudar a revitalizar, a construir una escuela, una educación en su sentido más amplio, para que en una época en la cual la desaceleración económica puede sumirnos en el desánimo, todos los niños, independientemente de su edad y demás características, cuenten con una escolaridad crítica que, ya desde los primeros años, les permita participar activamente en proyectos potenciadores de democracia, en la lucha por la igualdad, en contra de la exclusión y la injusticia en el mundo.

60

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE, Ana I. y OTROS (2006): *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ANGULO RASCO, José F., MELERO ZABAL, María Á. y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1995): «Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna», en revista *Kikirikí Cooperación Educativa*, n.º 37, dossier: «Una escuela para la comprensión», junio-agosto.
- APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- y BEYER, Landon E. (eds.) (1988) *The Curriculum Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- BÉJAR, Helena (2001): *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo*. Barcelona: Anagrama.
- CAMPS, Victoria (1993): «El derecho a la diferencia», en León O LIVÉ (comp.), *Ética y diversidad cultural*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- CARABAÑA, Julio (1993): «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», en *Revista de educación*, n.º 302, septiembre-diciembre.
- CARR, Wildred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHALMERS, Alan F. (1992): *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.

- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter y PENCE, Alan (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- DOMINGO SEGOVIA, Jesús (2000): «Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información?», en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*, n.º 14.
- ELBOJ, Carmen y OTROS (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FILIAS, Vassilis (1993): «El declive ideológico y político de la izquierda y la dinámica de la recuperación. En defensa del marxismo», en *El Socialismo del Futuro. Revista de Debate Político*, n.º 7.
- FLECHA, José R. y PUIGVERT MALLART, Lidia (2002): «Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa», en *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en educación*, vol. 1, n.º 1.
- FREINET, Elise (1979): «El recuerdo» (entrevista), en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 54, CD-ROM «20 años contigo».
- FREIRE, Paulo (1993): *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2007): *Pedagogía de la tolerancia. Organización y notas de Ana María Araujo Freire*. México, DF: Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Fondo de Cultura Económica (FCE).
- GADNER, Howard, FELDMAN, David H. y KRECHEVSKY, Mara (comps.) (2001): *Proyecto Spectrum*, vols. I, II y III. Madrid: Morata.
- GENTILI, Pablo (2009): «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)», en *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 49. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>> [consulta: mayo de 2009].
- GIMENO SACRISTÁN, José (2002a): «El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?», en José GIMENO SACRISTÁN y Ángel I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, 10.ª ed. Madrid: Morata.
- (2002b): *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GRUNDY, Shirley (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, Jürgen (1989): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, vol. I. Madrid: Taurus.
- y HUSSERL, Edmund (1995): *Conocimiento e interés. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. (educación, Serie materiales de filosofía).
- HARGREAVES, Andy (1994): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

- HOHMANN, Mary, BANET, Bernardy WEIKART David P. (1990) *Niños pequeños en acción*. México, DF: Trillas.
- JURADO, Juan Carlos (2003): «Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporáneas», en *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 31, enero-abril.
- LASH, Christopher (1996): *La rebelión de las elites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- LEVIN, Henry M. (1995): «Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (*Accelerated Schools*)», en vv. AA, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos* vol. II. Madrid: Morata.
- LÓPEZ LÓPEZ, Eduardo (2006): «Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (*High Scope*)», en *Relieve*, vol. 12, n.º 1. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm> [consulta: mayo de 2009].
- LYOTARD, Jean-François (1994): *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MCLAREN, Peter (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- y FARAHMANDPUR, Ramin (2006): *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- y KINCHELOE, Joe L. (eds.) (2008) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MEISELS, Samuel J. y SHONKOFF, Jack P. (eds.) (1990): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORIN, Edgar (1993): «El desafío de la globalidad», en revista *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n.º 16.
- NUSSBAUM, Martha (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- OBSERVATÓRIO LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Monográfico sobre derechos de la infancia. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/cdo_tema_em_debate_list.asp?Val=2&Tema=10> [consulta: marzo de 2009].
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (1996): «Contextualización del modelo curricular *High Scope* en el ámbito del “Proyecto Infancia”», en MigueZABALZA, *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- PENSO, Diana (1997): «Prima delle parole l’ascolto: tra psicoanalisi e pedagogia», en *Bambini*, año XIII, n.º 3.
- PERALTA ESPINOSA, María V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- (2008): «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI», en *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 47, mayo-agosto.
- PERKINSON, Henry J. (1993): *Teachers without Goals, Students without Purposes*. Nueva York: McGraw-Hills.

- POWNEY, Janet y OTROS (1995): «We Are Getting Them Ready for Life. Provision for Pre-Fives in Scotland», en *SCRE Research Report*, n.º 61. Edimburgo: The Scottish Council for Research in Education (SCRE) Centre. Disponible en: <<https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/261/1/061.pdf>>.
- RAMÍREZ, Tulio y OTROS (2005): «La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela», en *Revista Electrónica de Pedagogía*, vol. 26, n.º 75, enero. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es> [consulta: mayo de 2009].
- RIZZI, Rinaldo (1984): «Nacimiento y desarrollo de la “pedagogía popular” en Italia», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 112, CD-ROM «20 años contigo».
- (1997): «Lo sviluppo della “pedagogia Freinet” in Italia e nel mondo», en *Bambini*, A. 13, n.º 3 (mar. 1997), pp. 10-14.
- ROSS EPP, Juanita y WATKINSON, Alisa M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- RUBERT DE VENTÓS, XAVIER (1996): «Fundamentalismo, modernidad y nacionalismo», entrevista de Ignacio Ayestarán Uriz, en *Debats*, n.º 55.
- SÁNCHEZ BLANCO, Concepción (1997): *La cooperación en educación infantil*. La Coruña: Universidade da Coruña.
- (2000): *Dilemas de la educación infantil*, vol. I. Sevilla: Publicaciones Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- (2001): *De la educación infantil y su crítica*, vol. II. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- (2006): *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- (2007): «Educación infantil y mercado: dilemas y desafíos», en revista *Kikirikí Cooperación Educativa*, n.º 87.
- (2008): «La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda», en *XXI. Revista de educación*, n.º 10.
- SERRANO SANTOYO, Arturo y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Evelio (2003): *La brecha digital: mitos y realidades*. Mexicali: Departamento Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Disponible en: <http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf> [consulta: mayo de 2009].
- SOMEKH, Bridget y SÁNCHEZ BLANCO, Concepción (1997): «The Educational Research, a Process Full of Contradictions», comunicación presentada en la Conferencia de la American Educational Research Association (AERA). Chicago, 25-28 de marzo.
- STEEDMAN, Carolyn (1986): «La madre concienciada. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria», en *Revista de educación*, n.º 281.
- STENHOUSE, Lawrence (1983): *The Humanities Curriculum Project*. Revisión de Jean Rudduck. School of Education (University of East Anglia). Norwich: Centre for Applied Research in Education (CARE).

TONUCCI, Francesco (1978): *Por una escuela alternativa. Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa en Italia*. Barcelona: Grup de Recerca Educativa de Catalunya (GREC).

— (2003): *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

TORRES, Jurjo (1996): «The Presence of Different Cultures in Schools: Possibilities of Dialogue and Action», en *Curriculum Studies*, vol. 4, n.º 1.

— (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

VARELA, Julia (1986): «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», en *Revista de educación*, n.º 281.

— (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.

ZIGLER, Edward y STYFCO, Sally J. (eds.) (1993) *Head Start and Beyond. A National Plan for Extended Childhood Intervention*. New Haven: Yale University Press.

RECURSOS WEB

— *Accelerated School Plus*.

Información sobre escuelas aceleradoras.

Disponible en: <<http://www.acceleratedschools.net/>> [consulta: mayo de 2009].

— *Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA) de la Universidad de Barcelona*.

(1994): Paulo Freire Conferencia de clausura del Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en educación. Barcelona, julio.

Disponible en: <<http://video.google.com/videoplay?docid=6974619480911733583>> [consulta: marzo de 2009].

— *Centro Internacional Miranda*.

(2005): «educación bolivariana y pedagogía crítica». Entrevista a Peter McLaren realizada por Luis Bonilla-Molina.

Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=7wm1IRLRQak&hl=es>> [consulta: marzo de 2009].

— *Comunidades de Aprendizagem*.

Disponible en: <<http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/>> [consulta: mayo de 2009].

— *Comunidades de Aprendizaje*.

Disponible en: <www.comunidadesdeaprendizaje.net> [consulta: mayo de 2009].

— *CREA -Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats*.

Disponible en: <www.pcb.ub.es/crea>.

— *CyberDodo. La plataforma social multimedia*.

Ofrece variedad de recursos para trabajar el tema de los derechos humanos con la infancia. Cuenta entre sus socios a diversos altos comisionados de la ONU para los derechos humanos.

Disponible en: <<http://es.cyberdodo.com/>> [consulta: mayo de 2009].

- *Early Childhood Learning and Knowledge Center (ECLKC)*.
Programa «Head Start».
Disponible en: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/espanol_intro.html> [consulta: marzo de 2009].
- *Espacio Red Conecta*.
Creado con el propósito de que los contenidos publicados sean accesibles para usuarios con problemas visuales, auditivos, de movilidad, cognitivos y dificultades socioeconómicas para acceder a las TIC.
Disponible en: <http://www.redconecta.net/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=9> [consulta: mayo de 2009].
- *HighScope. Inspiring Educators to Inspire Children*.
Programa *High Scope*.
Disponible en: <<http://www.highscope.org/>> [consulta: marzo 2009].
- *Instituto Paulo Freire*.
Disponible en: <<http://www.institutpaulofreire.org/>> [consulta: marzo de 2009].
- *Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)*.
Programas educativos de JUNJI. Santiago de Chile.
Disponible en: <http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=section&id=31&Itemid=251>.
- *La Iniciativa de Comunicación. Click Niñez*.
Información acerca de experiencias educativas sobre la infancia en países de América Latina.
Disponible en: <<http://octavioislas.wordpress.com/2009/03/19/2653-la-iniciativa-de-comunicacion-click-ninez-18-de-marzo-de-2009-novedades-sobre-ninez/>> [consulta: mayo de 2009].
- *Naciones Unidas. Centro de Información*.
Programa educativo interactivo de derechos humanos «Todos los derechos para todos». Conjunto de programas realizados con tecnología multimedia por el Centro de información de las Naciones Unidas en Buenos Aires.
Disponible en: <<http://www.cinu.org.mx/ninos/html/juegos4b.htm>> [consulta: mayo de 2009].
- *Organización de Estados Iberoamericanos*.
Educación inicial: modalidades no escolarizadas. Cuba: Programa social de atención educativa «Educa a tu hijo».
Disponible en: <<http://www.oei.es/linea3/inicial/cubane.htm>> [consulta: marzo de 2009].
- *Organización de Estados Iberoamericanos*.
Información sobre el Proyecto CONEDUC, que producirá materiales educativos apoyados en TIC para lenguas indígenas de América.
Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4398&debut_5ultimasOEI=30> [consulta: marzo de 2009].
- *Plataforma de Madrid por la defensa de la educación infantil 0-6 años*.
Disponible en: <<http://plataformademadrid06.blogspot.com/>> [consulta: marzo de 2009].
- *Proyecto Niños de la Calle*.
Explora el uso de internet con niños de la calle en América Latina (Ecuador y Colombia) para ayudarlos proveyéndoles alternativas y herramientas de

empoderamiento, educación, generación de ingresos y dando comunicación electrónica y enlace a las organizaciones que trabajan con niños de la calle. Disponible en: <<http://www.chasquinet.org/ninosdelacalle/espanol/proyecto.html>>; <<http://www.chasquinet.org/ninosdelacalle/espanol/index.html>> y <<http://www.tele-centros.org/paginas/inicio.php>> [consulta: mayo de 2009].

— *Red por los Derechos de la Infancia.*

Disponible en: <<http://www.derechosinfancia.org.mx/#>> [consulta: mayo de 2009].

— *Rede Galega de Escolas Infantís.*

Disponible en: <<http://galescolas.net/>> [consulta: marzo de 2009].

— *RedEd. Red de educación para el Cambio.*

Disponible en: <<http://reded.wordpress.com/>> [consulta: marzo de 2009].

DIVERSOS CONDICIONANTES DEL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Valentín Martínez-Otero Pérez *

SÍNTESIS: El denominado «fracaso escolar», del que en este artículo se ofrece una definición original, representa un fenómeno complejo que se extiende por toda Iberoamérica, aun cuando existe una significativa disparidad dentro de los países y de las regiones. Nos hallamos ante un hecho que genera malestar y desigualdad, cuya repercusión trasciende los muros de la escuela. En estas páginas se aborda el fracaso escolar desde una perspectiva preponderantemente pedagógica. Con todo, se reconoce que el rendimiento escolar en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de factores. Por esta razón, a partir de una investigación propia, de la reflexión y de la revisión bibliográfica, en el artículo se brinda una panorámica de los condicionantes del rendimiento escolar en la educación secundaria, al tiempo que se ofrecen, más o menos explícitamente, propuestas para mejorar el proceso educativo de los alumnos.

Palabras clave: fracaso escolar; condicionantes; rendimiento; educación secundaria.

SÍNTESE: O denominado «fracasso escolar», do qual neste artigo se oferece uma definição original, representa um fenômeno complexo que se estende por toda Ibero - América, embora exista uma significativa disparidade dentro dos países e das regiões. Encontramo-nos perante um fato que gera mal-estar e desigualdade, cuja repercussão transcende os muros da escola. Nestas páginas aborda-se o fracasso escolar a partir de uma perspectiva preponderantemente pedagógica. Com tudo, reconhece-se que o rendimento escolar nos diferentes níveis educativos é o resultado de uma constelação de fatores. Por esta razão, a partir de uma pesquisa própria, da reflexão e da revisão bibliográfica, no artigo brinda-se um panorama dos condicionantes do rendimento escolar na educação secundária, ao mesmo tempo em que se oferecem, mais ou menos explicitamente, propostas para melhorar o processo educativo dos alunos.

Palavras-chave: fracasso escolar; condicionantes; rendimento; educação secundária.

* Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

ABSTRACT: *The so called «school failure», for which we present an original definition, represents a complex phenomenon that is extended throughout Ibero-America, even though there is a significant disparity between countries and regions. We are facing something that generates unease and inequality, and with an impact that goes beyond school walls. In these pages, we approach school failure from a mainly pedagogical perspective. All in all, we acknowledge that school performance in every educational level is the result of a constellation of factors. For this reason, after doing our own research, the reflecting and checking the correspondent bibliography, this article gives a outlook of the determining factors o school performance in high school. At the same time, we present, more o less explicitly, proposals to improve the student's learning process.*

Keywords: *school failure; conditioning factors; performance; secondary education.*

1. INTRODUCCIÓN

68

El rendimiento escolar es objeto de frecuente preocupación, pues los datos que de vez en cuando se publican reflejan las altas tasas de «insuficiencia» de nuestros alumnos. En algunos casos, como en ciertas comunidades autónomas de España, las cifras de fracaso superan el 30% de los alumnos de enseñanza secundaria. No resulta halagüeño, por cierto, que en el *Informe PISA*¹ 2006 realizado por la OCDE² nuestros escolares adolescentes obtengan mediocres resultados en ciencias y matemáticas, ni que desciendan considerablemente en competencia lectora, si se comparan las puntuaciones con las obtenidas en el *Informe PISA 2003*. En ambos estudios (2003 y 2006), las puntuaciones de los alumnos españoles son ligeramente inferiores a la media de los países de la OCDE. En lo que se refiere a Iberoamérica, aun cuando haya significativa disparidad dentro de los países y las regiones, el fracaso escolar resulta alarmante.

El rendimiento escolar en su vertiente de fracaso se presenta como un fenómeno de malestar y desigualdad que se deja sentir más allá de la escuela. No se puede reducir, por tanto, esta inquietante temática al ámbito pedagógico, aun cuando en estas páginas este terreno reclame más atención. El alcance laboral, social, político e incluso económico del

¹ Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*).

² Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

fracaso escolar hace necesaria la multiplicación de recursos desde todos los frentes posibles para neutralizarlo y, desde luego, también la coordinación internacional, asumida, por ejemplo, por la UNESCO, la OCDE, la OEI, etc. Se precisa, asimismo, un marco legislativo consistente que oriente las intervenciones educativas. Hoy, muchas de estas acciones no alcanzan metas valiosas por responder en gran medida a estrategias partidistas que benefician a unos cuantos y perjudican a la sociedad en su conjunto.

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR FRACASO ESCOLAR?

Llega el momento de dirigir la mirada hacia el problema del llamado fracaso escolar. En este concepto polimórfico, todos los que intervienen en la educación tienen su responsabilidad: la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aun los legisladores. En realidad, se trata de un fracaso social, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad.

Aunque pueda haber variantes en el fracaso académico, hallamos un denominador común en todos los casos: la insuficiencia de los resultados escolares oficiales alcanzados. Sorprende, de hecho, que muchos trabajos, incluso recientes y en publicaciones prestigiosas, soslayan la mínima explicación conceptual, lo que suele acrecentar la confusión, pues según los casos se habla de fracaso para referirse a abandono, retraso, dificultad de aprendizaje, etc. El fracaso también puede variar según la forma de medirlo, por ejemplo, mediante pruebas de rendimiento, calificaciones, etc., o dependiendo de en qué o en quiénes centremos nuestro análisis: el sistema, los docentes, los escolares, etc. Sea como fuere, en lo que sí suele haber acuerdo es en que el fracaso es una realidad adversa que fustiga a un significativo número de alumnos, sobre todo a los que se hallan en una situación socioeconómica desfavorecida.

Tras lo expuesto, y con la pretensión de aclarar el concepto, ofrezco esta definición:

Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.

El análisis de la definición anterior nos lleva a reparar, al menos, en los dos aspectos siguientes:

- *La insuficiencia en los resultados.* Este aspecto informa en mayor o menor cuantía de un malogro en el rendimiento esperado y en él se advierte un nuevo elemento de complejidad, pues las causas del desajuste académico entre lo alcanzado y lo deseado pueden ser numerosas, como veremos más adelante.
- *Las calificaciones escolares negativas.* Aun cuando su equiparación con fracaso implica una reducción del problema, lo cierto es que las notas, nos guste o no, son a menudo el indicador oficial del rendimiento académico.

Además de las apretadas consideraciones anteriores, es preciso consignar que, aunque el estudio del fracaso escolar nos conduzca a una definición operativa como la apuntada, la educación no es solo, ni principalmente, rendimiento. Es, sobre todo, desarrollo personal, intelectual, sí, pero también ético, afectivo y social. ¿Cómo puede considerarse exitoso al alumno que, a despecho de las elevadas calificaciones obtenidas, es irrespetuoso y no acredita suficiente competencia cívica?

70

Sin soslayar el marco pedagógico esbozado en el que la genuina educación se inscribe, estamos en condiciones de señalar que el rendimiento académico, en su doble vertiente positiva y negativa, es fruto del aprendizaje, esto es, de la adquisición de conocimientos y destrezas por medio de la acción docente, del estudio y de la experiencia. Centramos nuestra prospección en los alumnos, sobre todo de enseñanza secundaria, siquiera sea porque la tasa de fracaso escolar aumenta con el nivel de obligatoriedad, lo que explica que este problema afecte más a los alumnos adolescentes que a los niños. Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación de España (2008) correspondientes al curso 2005-2006, hay un 15,8% de alumnos que a los 12 años no completa la educación primaria, porcentaje que en el caso de la educación secundaria obligatoria se eleva hasta el 27,7%.

Junto al rendimiento objetivado, el éxito y el fracaso escolar presentan una dimensión subjetiva, pues algunos alumnos pueden, por ejemplo, sentirse fracasados si únicamente obtienen un aprobado y no alcanzan el anhelado sobresaliente. La pedagogía actual, al menos cierto sector, se interesa cada vez más por esta vertiente interna, sobre todo a

la hora de explicar ciertos procesos complejos de bienestar, motivación, expectativas, esfuerzo, realización de tareas, etc. La dimensión externa u objetivada, por su parte, viene establecida por la Administración, por cuanto establece quién debe promocionar o no.

En cierto modo, la preocupación por el rendimiento académico discurre paralela al interés por la producción empresarial. Frecuentemente los logros escolares se asocian a la potencialidad laboral y económica de un país. Acaso por ello se ha impuesto durante largo tiempo la «escuela fabril», centrada únicamente en los resultados y en la clasificación de los alumnos según su supuesta rentabilidad. Con frecuencia, esta suerte de mercantilización escolar, poderoso factor de estratificación y exclusión, ha rebajado el nivel de la verdadera educación.

No podemos avanzar sin señalar los peligros de enfoques reductores como el mencionado. El hecho de analizar el rendimiento escolar, lejos de degradar aún más nuestra educación, ha de servir para mejorarla, pero para ello se precisa considerar numerosos aspectos humano-sociales que rebasan con creces la mera calificación-clasificación académica, de continuo vinculada a una supuesta competencia intelectual cada vez más cuestionada por la mecanización de que ha sido objeto. No le falta razón al sociólogo Perrenoud (1990, p. 15) cuando, en el libro en que enfatiza que el éxito y el fracaso escolar son contruidos, señala que las clasificaciones escolares prefiguran jerarquías vigentes en la sociedad con arreglo a modelos de excelencia que, por cierto, se imponen a los alumnos.

La revisión de algunas investigaciones científicas hegemónicas sobre el fracaso escolar permite distinguir el perfil de un alumno con «escasas aptitudes», «poco inteligente» o «con bajo cociente intelectual». Al respecto, nadie duda que algunos alumnos tengan capacidades cognitivas más elevadas que otros ni que pueda haber intraindividualmente desemejanzas aptitudinales. Estas competencias pueden explicar ciertos resultados escolares, pero es menester mostrarse muy prudentes en las conclusiones, al menos por dos razones. La primera tiene que ver con el concepto de inteligencia, sobre todo con su versión operativa, el cociente intelectual (CI), discutido y discutible por un significativo sector de la psicología que con razón se queja, por ejemplo, de los abusos que en su nombre se han cometido. La segunda, relacionada, se refiere a las variables que eventualmente pueden matizar la proyección académica de dicho CI: estado emocional, motivación, ambiente escolar y familiar, nivel socioeconómico, etcétera.

Si al estudiar el rendimiento académico se pasan por alto los factores extracognitivos se puede contribuir, aun sin pretenderlo, a desenfocar la cuestión y a generar peligrosas discriminaciones individuales y colectivas.

Resulta evidente, sin embargo, que el conocimiento de la potencialidad intelectual de cada alumno, en un marco amplio que también comprenda otras variables, se torna labor necesaria para orientarle mejor educativamente.

Es preciso, por tanto, que en los círculos psicopedagógicos se revise el concepto tradicional de inteligencia. La visión maquinal preponderante ha lastrado la praxis educativa, muy centrada en una racionalidad artificiosa, así como la investigación sobre el rendimiento, en cuya órbita solo se vislumbraba el interés por una utilidad mecánica generada ya desde la temprana infancia, preludio de la productividad adulta en el mundo laboral, con frecuencia explotada.

3. CONDICIONANTES DEL FRACASO ESCOLAR

En el controvertido contexto presentado y a partir de un modelo integrador, describiré a continuación algunos de los factores que influyen en el rendimiento académico en la enseñanza secundaria.

La panorámica de condicionantes que voy a presentar procede de una doble fuente. Por un lado, la investigación de varios años concretada en mi libro titulado *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico* (Martínez-Otero, 1997), cuyos datos se revisan en este artículo con arreglo a los cambios registrados tanto en el ámbito nacional como internacional. Por otro, la adopción de una perspectiva teórica humanista que permite reflexionar y analizar el fenómeno del rendimiento escolar sin soslayar el impacto de variables individuales y contextuales.

Para facilitar la exposición se analizan los distintos condicionantes o factores por separado. No hay que olvidar, empero, que el fracaso escolar depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables, muchas de las cuales es imposible considerar aquí, que configuran una enmarañada red en la que es harto complejo calibrar la incidencia específica de cada una.

Los modelos explicativos del rendimiento escolar, en su doble faz positiva y negativa, muestran factores interrelacionados, generalmente adscritos al triple ámbito psicológico, pedagógico y social. El resultado es un entramado más o menos complejo en el que se distinguen, por un lado, los condicionantes o variables independientes y, por otro, el rendimiento académico o variable dependiente. Por mi parte, opto por repartir los condicionantes del rendimiento en tres órdenes: personal, familiar y escolar / social, que de un modo u otro cubren el espectro psico-socio-pedagógico.

3.1 ÁMBITO PERSONAL

El estudio del rendimiento escolar a partir de variables personales enfatiza con justeza el hecho de que el verdadero protagonista de la educación es el alumno y, desde esta perspectiva, se interesa por identificar condicionantes enclavados en la personalidad y altamente explicativos de los resultados obtenidos. Mas, así como no hay un exclusivo conjunto de rasgos que permitan describir el perfil de personalidad del alumno que fracasa en la escuela, tampoco hay acuerdo entre los investigadores al enumerar las variables más relevantes, potencialmente más predictivas del rendimiento. Algunas de las que podemos encontrar citadas en las publicaciones especializadas son: el autoconcepto y la autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, la autoeficacia, etc. En este caso, me voy a centrar en las siguientes: inteligencia, personalidad *stricto sensu*, afectividad, motivación, así como en los hábitos y técnicas de estudio.

73

3.1.1 Inteligencia

Ha de recordarse que en el terreno científico, particularmente psicológico, el concepto de inteligencia no es en absoluto unívoco, lo que se ha traducido en la realización de diversos trabajos orientados a la revisión del polémico constructo, entre los que se citan algunos recientes (Martínez-Otero 2007; 2008), en los que se indican asimismo implicaciones educativas.

Grosso modo, con arreglo a los fines de este trabajo, cabe decir que la inteligencia se presenta como una realidad evolutiva que, aunque alcance el techo en la adolescencia, en años posteriores puede enriquecerse gracias a la experiencia vital. Además de este dinamismo intelec-

tual, también se ha de hacer hincapié en la trascendencia que en la comprensión de la cognición humana tienen los aspectos emocionales, morales y sociales.

Dada la tradición con que cuenta la psicometría de la inteligencia, también en investigaciones sobre el rendimiento escolar procede realizar algunos comentarios. Aun cuando la mayor parte de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento, siquiera sea por la similitud que suele haber entre los problemas incluidos en las baterías de test de inteligencia y las tareas escolares, es preciso matizar que los resultados en las pruebas de capacidad intelectual no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno. Se sabe que cuando se consideran también factores adscritos a la personalidad, por ejemplo, el estado emocional, la motivación, etc., las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran.

Con relación al innegable influjo que en el rendimiento pueden tener las aptitudes intelectuales, medidas habitualmente a través de pruebas tradicionales, destaca por su trascendencia la aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita). La competencia lingüística influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una relevante función en el aprendizaje. Tampoco debe obviarse que todo profesor, consciente o inconscientemente, al evaluar tiene muy en cuenta cómo se expresan sus alumnos.

74

Finalmente, es oportuno recordar que en el caso concreto de la competencia lectora, en el marco de la aptitud verbal o lingüística, los alumnos adolescentes españoles, según datos del último *Informe PISA 2006*, no solo se sitúan en puestos inferiores al promedio de OCDE, algo que ya se conocía, sino que además su rendimiento en esta área disminuye considerablemente si se compara con los datos incluidos en el *Informe PISA 2003*. La necesidad de invertir esta negativa situación está fuera de toda duda. La competencia lectora es llave de numerosos aprendizajes escolares, y de otra índole, e impulsora de progreso intelectual. Su insuficiencia lentifica la adquisición de contenidos; dificulta la comprensión de casi todas las disciplinas académicas; estrecha el universo mental y, consiguientemente, empuja hacia el fracaso.

3.1.2 Personalidad

La personalidad constituye una globalidad dinámica y adaptativa. Es el resultado de los factores hereditarios y ambientales. Es relativamente estable y consistente, pero también experimenta cambios más o menos significativos, por ejemplo, en función de los acontecimientos biográficos y de la edad del alumno. Entre las condiciones que poseen mayor potencia modeladora de la personalidad se encuentra, sin duda alguna, la educación. El legado genético no fija el camino a seguir. La educación se alza como la genuina impulsora de la autonomía responsable.

Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar al rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas.

En cualquier caso, cabe afirmar que la perseverancia, en cuanto rasgo de personalidad, ayuda a obtener buenos resultados. Todo éxito requiere constancia, esfuerzo prolongado, tolerancia a la ambigüedad y a la frustración.

Por otra parte, se confirman los datos ofrecidos hace años por Cattell y Kline (1982) y Eysenck y Eysenck (1987) según los cuales durante la enseñanza secundaria suelen tener calificaciones más elevadas los estudiantes algo introvertidos que los extrvertidos, acaso porque se concentran mejor. Desde el Reino Unido, Crozier (2001, p. 41) señala que diversos estudios revelan que en la escuela primaria los alumnos extrvertidos tienen un rendimiento algo superior, mientras que en la enseñanza secundaria esta ventaja desaparece y se invierte la tendencia. Estos resultados, empero, pueden quedar matizados por variables como el género, la edad, el estilo de enseñanza, el tipo de actividad escolar, otros rasgos de la personalidad, la situación concreta de aprendizaje, etc. A fin de cuentas, al igual que el profesor de psicología de la Universidad de Gales, Crozier (2001, p. 66), en este trabajo se rechaza que el fracaso escolar se explique mediante la simple apelación a un rasgo de personalidad. Es preciso tener en cuenta la circunstancia discente y el sentido que el propio alumno da a su experiencia.

3.1.3 Afectividad

En los últimos tiempos está adquiriendo gran protagonismo en la escuela el ámbito emocional, tanto porque se aspira a formar íntegramente al educando como porque se advierte la incidencia de dicha área en los resultados escolares. En el terreno de la afectividad hay que pensar, por ejemplo, en el eventual impacto que los sentimientos positivos tienen en el alumno, sobre todo porque pueden acrecentar su seguridad y confianza. El autoconcepto y la autoestima positivos y equilibrados favorecen la adaptación, el ajuste personal y el rendimiento académico. Esta aseveración no impide que, en ocasiones, haya alumnos con alta autoestima y bajas calificaciones, o a la inversa.

El respeto, la cordialidad, la confianza y el fomento de la autonomía son algunos de los aspectos que educadores e instituciones escolares han de cultivar cotidianamente. La exclusión y el desafecto son condiciones de riesgo que empujan a los alumnos hacia el fracaso y los problemas de salud mental. La incidencia de este tipo de nocividad se incrementa en los centros donde abundan las situaciones estresantes, segregacionistas, etc. Desde una perspectiva crítica, Harwood (2009) muestra en un interesante trabajo vías de exclusión de niños y adolescentes problemáticos, a los que quizá sería preferible denominar «problematizados».

76

Sea como fuere, los fenómenos afectivos, concretamente las motivaciones, los sentimientos y las emociones, incluso las pasiones, que se generan en los contextos escolares, pueden impulsar o, en su caso, frenar el aprendizaje y el rendimiento. Es probable, por ejemplo, que el alumno temeroso y que se siente incapaz de aprobar el examen de una determinada asignatura decida no prepararla. En efecto, los pensamientos de los escolares se acompañan de estados afectivos que repercuten en la percepción de las materias, en las expectativas, en el trabajo académico y en el rendimiento.

El caso de la ansiedad resulta ilustrativo. Es frecuente que la ansiedad elevada dificulte el rendimiento académico. Un alto nivel de ansiedad interfiere en el aprendizaje porque disminuye la atención, la concentración y la extracción de información relevante. Un alumno con intensa ansiedad es presa de la preocupación y de la emotividad. No es raro que esta preocupación mal canalizada le lleve a tener bajas expectativas sobre sí mismo en relación con la tarea, ni que la emotividad y su

cortejo de síntomas fisiológicos como hiperhidrosis, tensión muscular, temblores, etc., dificulten su entrega al estudio.

Procede recordar que la inteligencia afectiva, susceptible de mejora, ayuda a los estudiantes a enfrentarse a las situaciones ansiógenas y agobiantes. Por el contrario, los alumnos con escasa inteligencia afectiva son más vulnerables al distrés (estrés perjudicial), corren alto riesgo de ser asediados por pensamientos y sentimientos negativos y de que su rendimiento disminuya. Por fuera de estas consideraciones adscritas a la personalidad del educando, no se ha de soslayar que un ambiente escolar altamente competitivo, rígido e inclinado al etiquetaje de los alumnos se convierte fácilmente en caldo de cultivo de la discriminación, la violencia y el sufrimiento.

3.1.4 Motivación

Aunque la motivación puede incluirse en el dominio de la afectividad, brilla con luz propia y aquí se le dedica un apartado independiente. Habitualmente se acepta que la motivación se refiere al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de un determinado comportamiento. En este sentido, resulta plausible la idea de que la motivación discente desempeñe un papel relevante en el inicio y mantenimiento de la actividad de estudiar y que, por tanto, favorezca los buenos resultados escolares. Cabe pensar que el alumno motivado se involucra en su proceso de aprendizaje y hace lo posible por alcanzar las metas establecidas. A menudo en la motivación las vertientes intrínseca / interna y extrínseca / externa se presentan entrelazadas. El deseo de mejorar personalmente se suele emparejar con la necesidad de reconocimiento.

La motivación, en su doble vertiente intrínseca y extrínseca, es requisito del rendimiento escolar. Esta necesaria concepción binocular puede correr peligro si, como sucede en ocasiones, el discurso educativo –docente e institucional– renuncia a la dimensión motivadora por considerar que no es de su incumbencia o, si por el contrario, se responsabiliza en exclusiva al profesorado de la desmotivación del alumnado. Obviamente, la posición más cabal se mantiene equidistante entre las dos señaladas y es la que activa y canaliza el comportamiento del alumno hacia el éxito escolar.

La motivación de logro, relacionada con el nivel de aspiraciones, enciende y orienta el comportamiento hacia el éxito. En este proceso motivacional hallamos que el alumno tiene expectativas que le llevan a desplegar activamente estrategias para alcanzarlas. La dialéctica entre la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso permite una mejor comprensión del comportamiento del escolar sobre todo en lo que se refiere a su esfuerzo y a los métodos que utiliza para realizar tareas, resolver problemas, etc. Es de esperar, por ejemplo, que un alumno con alta motivación de logro trabaje con ahínco y que un alumno poco orientado a la conquista de metas no estudie lo suficiente.

La comprensión del papel desempeñado por la motivación de logro en los resultados escolares se enriquece si, con arreglo a lo recogido por González Cabanach y otros (1996, p. 58), se tiene en cuenta que el alumno puede orientarse fundamentalmente hacia metas y estrategias de aprendizaje o de rendimiento. Así como la respuesta ante el éxito es semejante en cualquiera de los dos casos, la reacción ante el fracaso es diferente. Los alumnos con metas de rendimiento suelen interpretar el fracaso como una falta de capacidad que provoca sentimientos de incompetencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas; por ejemplo, ansiedad, rechazo, etc., lo cual se traduce en una menor implicación en el aprendizaje y en una disminución en la persistencia y en la utilización de ciertas estrategias que permitan superar los obstáculos. En cambio, la reacción de los alumnos que persiguen metas de aprendizaje ante los malos resultados no se centra tanto en realizar atribuciones a su fracaso cuanto en buscar estrategias autorreguladoras que solucionen las dificultades, por lo que dedican mayor esfuerzo y atención a las tareas.

78

A la hora de promover la motivación se ha de aprovechar la tendencia natural a aprender que todo alumno posee. Por desgracia, a veces la insensibilidad pedagógica desaprovecha o acaba con esta inclinación. Este atentado contra la motivación se previene mediante la creación de un ambiente de aprendizaje y formación suficientemente estimulante.

3.1.5 Hábitos y técnicas de estudio

Así como es necesario que los alumnos estén motivados, también se precisa que rentabilicen el esfuerzo que conlleva el estudio. Los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) no se deben confundir con las técnicas (procedimientos o recursos). Unos y otras, sin

embargo, coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudio es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje. De otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica intencional e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas.

En la investigación propia citada al inicio del tercer epígrafe de este artículo hemos comprobado, a través del *Inventario de hábitos de estudio* (Poza, 1989), que este factor tiene gran poder predictivo del rendimiento académico, mayor incluso que las aptitudes intelectuales. Las dimensiones con más capacidad para pronosticar los resultados escolares son dos:

- *Las condiciones ambientales.* El rendimiento intelectual depende en gran medida del lugar en que se estudia. La iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio, al igual que el mobiliario, son algunos de los aspectos que influyen en el estado del organismo, así como en la concentración del estudiante.
- *La planificación del estudio.* Esta dimensión es igualmente importante, sobre todo en lo que se refiere a la organización y a la confección de un horario que permita ahorrar tiempo, energías y distribuir las tareas sin que haya que renunciar a otras actividades.

Evidentemente, hemos de evitar el riesgo de pensar que el alumno es el único responsable del estudio, pues se sabe que, en determinadas circunstancias, se presentan dificultades que tornan muy difícil la posibilidad de estudiar en casa, por ejemplo, por carecer de un lugar apropiado para el trabajo escolar o por acumulación de tareas domésticas. Situaciones de este tipo han de ser conocidas por las instituciones escolares para que en lo posible se establezcan vías compensatorias, por ejemplo, a través de un adecuado servicio de biblioteca, ayudas económicas, etc. En la práctica, sin embargo, no es raro que se prescinda de este elemental análisis y se culpabilice al alumno, catalogado incluso como negligente, incumplidor de deberes, inadaptado, etc., lo cual, por cierto, resulta lacerante y agrava el problema. Estas desafortunadas conclusiones gravitan amenazantes sobre un considerable sector de la población escolar, incluso en países considerados desarrollados, y sus consecuencias rebasan el marco de la escuela para fustigar ulteriormente también en el ámbito social, laboral, etcétera.

3.2 ÁMBITO FAMILIAR

3.2.1 Clima familiar

La familia es la primera y más importante institución educadora. Las interacciones que en su seno se producen influyen de modo continuo y significativo en la vida de sus miembros. En la actualidad, dadas las continuas y profundas mudanzas que en la institución familiar acontecen, se precisa una política sensible a los nuevos retos.

Aunque haya numerosas excepciones, cabe pensar que el nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. Si los padres adolecen de analfabetismo es más probable que los resultados escolares de sus vástagos sean insatisfactorios, mientras que si el rango de estudios de los progenitores es de grado medio o superior se favorece el rendimiento, siquiera sea porque la escuela maneja y alzaprima valores y usos lingüísticos concordantes con ese nivel, de manera que quienes presentan un bagaje sociocultural y lingüístico distinto y considerado inferior son más vulnerables al fracaso. En esta dirección apunta la explicación ofrecida por Bernstein (2001, pp. 26-27) sobre los códigos manejados en la institución escolar, y que este sociólogo de la educación entiende como dispositivos de posicionamiento sociocultural, por cuanto sitúan a los sujetos y las relaciones que mantienen entre sí con arreglo a las formas de comunicación dominantes y dominadas. En la escuela y en el aula los códigos actuarían, a menudo tácitamente, como principios reguladores que seleccionan e integran significados, realizaciones y contextos supuestamente relevantes y legítimos, al tiempo que prescinden de otros considerados inapropiados e ilegítimos.

80

Por otra parte, la escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y situaciones impuestas por la penuria son tan grandes que ahogan a los menores en preocupaciones o impiden disponer de las condiciones materiales necesarias para estudiar.

El hecho de que en algunos entornos más desfavorecidos los índices de fracaso aumenten no ha de interpretarse en modo alguno como que lo negativo de los resultados se debe exclusivamente a la desventajosa situación familiar. La institución escolar, la sociedad y la Administración deben asumir igualmente su responsabilidad, lo que ha de traducirse en una modificación profunda del enfoque pedagógico, llamado

a corregir hirientes desigualdades. Nuestras observaciones y reflexiones permiten afirmar que un buen número de las dificultades crecientes que algunos alumnos tienen para alcanzar los niveles considerados exitosos es generado por el mal funcionamiento del propio sistema escolar. Por tanto, si no hay verdaderos cambios estructurales en la educación no se pueden albergar demasiadas esperanzas en la erradicación del fracaso escolar.

En nuestra investigación (Martínez-Otero 1997), tras utilizar la escala de clima social en la familia (FES) (Moos, Moos y Trickett, 1989), se ha podido comprobar que las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que esta institución ejerce sobre el rendimiento escolar del alumno. Ha de aprovecharse este dato para recomendar una utilización saludable del tiempo libre, de forma que se combine, siempre que sea posible, la formación y la diversión. En este sentido, por ejemplo, no sería recomendable pasar varias horas cada día frente al televisor, y sí resulta apropiado, en cambio, practicar deporte, leer, realizar excursiones, integrarse en grupos prosociales, etc. Este tipo de actividades, estimuladas por un ambiente familiar genuinamente cultural-educativo, ensanchan los horizontes intelectuales y personales y, por ende, coadyuvan a mejorar el rendimiento académico.

81

Con carácter general, cabe consignar que el clima familiar que puede ayudar a optimizar la educación y consiguientemente a neutralizar el fracaso escolar es el presidido por el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto, las normas, la participación y el fomento de la autonomía. En cambio, el modelo de relaciones familiares caracterizado por la falta de diálogo, la debilidad estructural o la rigidez constituye una de las causas reales de fracaso escolar y de trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes. Todo ello, por supuesto, desde el reconocimiento de la precariedad en que, muy a su pesar, se hallan las familias de algunos alumnos, sin que muchas veces la institución escolar, la sociedad o la Administración hagan nada relevante para aliviar su situación.

3.3 ÁMBITO ESCOLAR-SOCIAL

3.3.1 Clima social escolar

El ambiente escolar no se reduce al marco físico, también hay que tener en cuenta la dimensión humana. El clima social escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía,

y la organización del estilo de dirección docente. En general, el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad. No en vano, sin comunicación no hay educación. Por esta razón, hay que cultivar la participación a través de la interacción, el establecimiento consensuado de normas de convivencia, la implicación de los alumnos en cuanto atañe a su educación, la asunción creciente de responsabilidades, etc.; todo lo cual permitirá a los educandos avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía.

En su escala de clima social en el centro escolar (CES) (Moos, Moos y Trickett, 1989) identifican nueve subescalas agrupadas en cuatro grandes dimensiones que ayudan a calibrar el ambiente del salón de clase:

- Relaciones: implicación, afiliación, ayuda.
- Autorrealización: tareas, competitividad.
- Estabilidad: organización, claridad, control.
- Cambio: innovación.

82

Pues bien, tras aplicar esta escala (Martínez-Otero 1997), se puede pronosticar un mejor rendimiento académico a los alumnos que trabajan en un ambiente presidido por normas claras y en el que se cultiva la cooperación sin prescindir de la autonomía. Nuestra investigación viene a refrendar la idea de que el establecimiento y seguimiento de normas apropiadas, en un marco de disciplina del desarrollo personal y social, inciden positivamente en el rendimiento y en la educación. Asimismo, gana solidez la tesis de los investigadores que desaconsejan la predominancia de estructuras de aprendizaje de tipo competitivo. Es oportuno recordar que la cooperación entre alumnos, además de favorecer el rendimiento académico, genera relaciones personales positivas entre ellos.

Hay abundante bibliografía psicopedagógica que da cuenta de los beneficios de la cooperación entre alumnos. Ovejero (1993), por ejemplo, en un artículo en el que subraya el carácter psicosocial del fracaso escolar, señala que las técnicas de aprendizaje cooperativo han demostrado su eficacia para mejorar la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales de los educandos, ya que acrecientan particularmente la capacidad crítica y la calidad del

procesamiento de la información, todo lo cual se refleja en un considerable incremento del rendimiento académico.

Por otro lado, no podemos cerrar los comentarios sobre el clima escolar sin referirnos al multiculturalismo y a la tecnificación crecientes en muchos centros educativos. En relación al primer aspecto, se precisa una revisión profunda de los manuales escolares, del discurso institucional y del currículum oficial. Junto al análisis de esta vertiente preponderantemente patente hay que prestar gran atención a los procesos educativos latentes u ocultos. En la actualidad, en los centros educativos un considerable número de alumnos, en mayor cuantía inmigrantes, se encuentra en situación de vulnerabilidad y fracaso escolar, cuando no de manifiesta segregación. A esta imagen carencial cabe contraponer la educación intercultural, en cuanto horizonte despejado y referencia de desarrollo.

En cuanto a la tecnificación, se precisa una paulatina «alfabetización» o formación básica de los alumnos en estos instrumentos, algo que, por otra parte, resulta harto complicado si no se dispone de unos mínimos recursos. Así como se ha constatado un uso inadecuado o abusivo de la tecnología en diversos centros educativos, se sabe que en otros la presencia de estas herramientas es insuficiente. Cualquiera de las dos situaciones puede empujar hacia el fracaso escolar y aun social, por lo que es urgente adoptar medidas.

4. BREVE APUNTE FINAL

El rendimiento académico en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de condicionantes. Pese a los numerosos estudios sobre el tema, permanecen las incógnitas y las dificultades del sistema educativo, en general, y de los educadores, en particular, a la hora de erradicar el elevado fracaso escolar. Desde mi punto de vista, la solución pasa por aunar esfuerzos para neutralizar los malos resultados y optimizar la educación.

En el artículo que se cierra se parte de una investigación propia, sin soslayar la reflexión ni la revisión de fuentes bibliográficas, y se describen sumariamente algunos condicionantes del rendimiento escolar en la educación secundaria. Aunque se analizan varios de ellos, evidentemente no se abarcan todos. También se podría haber analizado,

por ejemplo, el tipo de evaluación practicada en la institución educativa, la influencia del tipo de centro (público / privado, religioso / laico), el género, la metodología, la clase social, etc. A decir verdad, los factores que inciden en el rendimiento son numerosos y constituyen una intrincada red.

Con todo, el repaso realizado ofrece una panorámica de relevantes condicionantes del rendimiento escolar en la adolescencia, al tiempo que se vierten, más o menos explícitamente, propuestas para mejorar la educación. Cabe pensar que al incorporar estas ideas *mutatis mutandis*, a la política educativa, evidentemente con los necesarios recursos, un significativo sector de los ahora catalogados como «fracasados» se liberaría de tal etiqueta y pasaría a engrosar las filas de los «buenos estudiantes». Nos hallamos, en fin, en un momento crucial en que la solución de los problemas de rendimiento escolar exige, además de esperanza, una considerable dosis de adecuación pedagógica. Es bueno recordar que cuando se mejoran las condiciones educativas muchos alumnos transitan del fracaso al éxito.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Basil (2001): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CATTELL, Raymond Bernard y KLINE, Paul (1982): *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- CROZIER, Ray (2001): *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- EYSENCK, Hans Jürgen y EYSENCK, Michael W. (1987): *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008): «Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2008». Disponible en: <<http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/2007A/cee-2007A.html>>.
- GONZÁLEZ CABANACH, Ramón y OTROS (1996): «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar», *Psicothema*, vol. 8, n.º 1. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4>>.
- HARWOOD, Valerie (2009): *El diagnóstico de los niños y adolescentes «problemáticos». Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata.

- MARTÍNEZ-OTERO, Valentín (1997): *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- (2007): *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- (2008): «La teoría de la inteligencia unidiversa y la educación», en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, n.º 6. Disponible en: <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/15_-_No._6.pdf>.
- MOOS, Rudolf, MOOS, Bernice y TRICKETT, Edison (1989): *Escalas de clima social: familia (FES), trabajo (WES), instituciones penitenciarias (IES), centro escolar (CES)*. Madrid: TEA.
- OCDE (2003): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. OCDE-Santillana. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>>.
- (2006): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*. OCDE-Santillana. Disponible en: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807014E.PDF>>.
- OVEJERO BERNAL, Anastasio (1993): «Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI», en *Psicothema*, vol. 5, Suplem. 1. Disponible en: <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1149>>.
- PERRENOUD, Philippe (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- POZAR, Francisco (1989): *Inventario de hábitos de estudio (HE)*. Madrid: TEA.

CÓMO MOTIVAR A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: UNA ESTRATEGIA FUNDAMENTAL CONTRA EL FRACASO ACADÉMICO EN LOS NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS

Marta Romero Ariza *

Miguel Pérez Ferra **

SÍNTESIS: El presente trabajo aborda el tema de la motivación al aprendizaje en el marco de la reforma que las universidades europeas están implementando, encaminada a crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a responder a las actuales necesidades formativas, basadas en el desarrollo de competencias y habilidades de auto-aprendizaje. La adopción del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) y la reducción del número de horas de clases presenciales en pos de un tiempo de trabajo autónomo del alumno han provocado un fuerte cuestionamiento de los roles tradicionales docente-discente, de modo que el ser profesor evoluciona de transmisor de conocimiento a promotor y orientador del proceso de aprendizaje personal del alumno, facilitando que este sea capaz de continuar aprendiendo por sí solo el resto de su vida.

A partir de este análisis es fácil entender que para afrontar los mayores niveles de exigencia y esfuerzo asociados a un aprendizaje más autónomo y profundo, la motivación por aprender se hace más necesaria que nunca. Así, pues, el presente trabajo se basa en las evidencias recogidas en la literatura especializada, con el fin de extraer una serie de directrices que permitan asumir con éxito el nuevo rol de profesor-tutor, capaz de motivar al estudiante a aprender. Se presta especial atención a los aspectos del proceso educativo, que tienen una incidencia clave en la orientación hacia el aprendizaje: diseño y tipo de actividades, evaluación, grado de autonomía del estudiante y concepto de autoridad, relaciones sociales en el aula y mensajes implícitos y explícitos.

Palabras clave: aprendizaje; motivación; EEE; competencias.

* Docente de experiencias piloto relacionadas con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Jaén, España.

** Catedrático de universidad, docente de la asignatura de Diseño, desarrollo e innovación del currículum, en la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Jaén, España.

SINTESE: O presente trabalho aborda o tema da motivação para a aprendizagem no marco da reforma que as universidades europeias estão implementando, encaminhada a criar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e a responder às atuais necessidades formativas, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades de auto-aprendizagem. A adoção do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS) e a redução do número de horas de classes presenciais em pró de um tempo de trabalho autônomo do aluno provocaram um forte questionamento dos papéis tradicionais docente-discente, de modo que o papel do professor evolui de transmissor de conhecimento a promotor e orientador do processo de aprendizagem pessoal do aluno, facilitando que este seja capaz de continuar aprendendo por si só o resto de sua vida. A partir desta análise é fácil entender que para enfrentar os maiores níveis de exigência e esforço associados a uma aprendizagem mais autônoma e profunda, a motivação por aprender faz-se mais necessária que nunca. Assim, pois, o presente trabalho baseia-se nas evidências recolhidas na literatura especializada, a fim de extrair uma série de diretrizes que permitam assumir com sucesso o novo papel de professor-tutor, capaz de motivar o estudante a aprender. Presta-se especial atenção aos aspectos do processo educativo, que tem uma incidência chave na orientação com vistas à aprendizagem: projeto e tipo de atividades, evolução, grau de autonomia do estudante e conceito de autoridade, relações sociais em sala de aula e mensagens implícitas e explícitas.

Palavras-chave: aprendizagem; motivação; EEE; competências.

ABSTRACT: This paper approaches the issue of learning motivation in the framework of the reform implemented by European colleges, aimed at creating the European Higher Education Area (EHEA) and at fulfilling the current learning needs, based on skill development and self-directed learning skills. Adopting the European Credit Transfer System (ECTS) and reducing the time of classroom on-site, in favour of time for autonomous work for the student, has caused strong objections to the traditional roles of teachers-students. In this way, the teacher evolves from mere broadcaster of knowledge to a facilitator and guide in the personal learning process that the student undergoes, enabling the student to keep on learning on his own for the rest of his life.

Considering this analysis, it is easy to understand that, in order to face up with the effort entailed by deep autonomous learning, learning motivation is more important than ever. In this sense, the present paper is based on evidence gathered in specialized publications, with the aim of extracting a series of guidelines that will allow us to successfully assume the new role of tutor teacher that can encourage students to learn. We will pay special attention to those aspects of the education process that affect a learning-focused approach: activities design, evaluation, student autonomy and the concept of authority, social relations in the classroom and explicit and implicit messages.

Keywords: learning; motivation; EHEA; competence.

1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿MEJORA O FRACASO?

La globalización, el creciente volumen de conocimiento y el incremento en el grado de especialización científica, junto con la progresiva implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida, están produciendo importantes cambios en las formas de organización social y laboral, provocando una transformación de las demandas formativas y profesionales. Por ejemplo, la importancia de las redes de trabajo colaborativo para abordar tareas en un mundo cada vez más complejo y especializado justifica la necesidad de promover competencias de trabajo en equipo. De igual modo, el fácil y rápido acceso a numerosas fuentes de información supone que, más que un interés en la retención y memorización de datos, se requiera la capacidad de gestionar, filtrar, seleccionar y analizar críticamente el gran volumen de información disponible. Otra de las demandas profesionales de este momento está relacionada con la necesidad de disponer de individuos capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de modo que puedan actualizarse y adaptarse a la velocidad con que los cambios se suceden en nuestro tiempo. Todo ello pone de manifiesto el actual énfasis en el desarrollo de competencias, entendidas como el saber complejo que garantiza un uso satisfactorio del conocimiento y que no solo requiere del dominio de conceptos, sino también de capacidades, habilidades y actitudes.

89

Pero, además de los cambios mencionados anteriormente, también cabe destacar las estrategias políticas encaminadas a la promoción del desarrollo social y económico. Nos incumben especialmente aquellas que contemplan la educación como un instrumento para la creación de sociedades del conocimiento que vean garantizadas su evolución y bienestar en función de la calidad de la formación de sus ciudadanos. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior responde a uno de esos planteamientos, pretendiendo, además, el libre movimiento de estudiantes y trabajadores a lo largo de la Unión Europea, de modo que se promueva el enriquecimiento cultural, la cohesión y el aumento de las posibilidades laborales.

No obstante, la incorporación de España al EEES está encontrando en la práctica serias dificultades para su desarrollo, demandando la prudencia que requiere toda innovación profunda. Nuestras infraestructuras y organización administrativa en el ámbito educativo responden a la tradición docente en la que el profesor es un mero

transmisor de la información y el alumno un receptor pasivo de ella. Este modelo se adapta perfectamente a la impartición de clases magistrales destinadas a un gran número de personas. Sin que ello sea negativo, lo realmente preocupante es que no se esté a la altura de impartir una clase magistral o que, estándolo, la formación solo quede en eso. En las universidades españolas, al margen de la adaptación y homologación de los títulos para facilitar el movimiento de estudiantes y profesores a lo largo de todo el territorio europeo, se está viviendo la convergencia como un proceso de cambio metodológico. Esta transformación está inspirada en la necesidad de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias y un aprendizaje más autónomo que les capacita para continuar formándose y actualizándose a lo largo de toda su vida (García y Pérez, 2008). No nos encontramos, por tanto, tal y como se ha mencionado anteriormente, ante la necesidad de aprendizajes basados en la adquisición de información, sino ante la de garantizar que el individuo sea capaz de gestionar dicha información adecuadamente y contrastarla, tanto con experiencias personales pretéritas como con el rigor de la ciencia, verdaderos puntales para la formación de comunidades científicas.

90

Los mencionados cambios metodológicos están impulsados por la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos, donde en el cómputo crediticio se reduce el número de horas formativas presenciales en pos de un mayor tiempo dedicado a la elaboración de trabajos académicos supervisados y a horas de estudio y aprendizaje autónomo del alumno. Este cambio metodológico requiere un mayor nivel de esfuerzo y responsabilidad, tanto por parte del discente como del docente. El profesor no se puede limitar a preparar lecciones magistrales, sino que ha de asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria de aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de competencias profesionales (González Tirados y González Maura, 2007; Bolívar y Caballero, 2008). Por ello, es necesario superar la reticencia de docentes que ven amenazado supreciado control sobre unas tareas que llevan muchos años desempeñando, al sentirse exhortados a embarcarse en la adopción de nuevas y complejas funciones.

Para abordar una transformación de esta envergadura necesitan encontrar una fuerte justificación. No es que la enseñanza haya perdido protagonismo, sino que se ha enfocado de otro modo. Fundamentalmente, se ha orientado al hecho de poner al alumnado en las mejores condiciones de aprender, lo que conlleva que para adquirir aprendizajes

hay otras vías, no alternativas, pero sí complementarias. Estamos, por tanto, ante un nuevo cambio de mentalidad, que comporta, como se ha dicho líneas atrás, un nuevo modo de entender la universidad, si bien con los mismos principios teleológicos que la vieron erigirse como institución, ahora atendiendo a otras demandas.

Además de suponer un importante reto para el profesor, el proceso de convergencia hacia la creación de EES tiene serias repercusiones sobre los estudiantes. La evolución de los modelos educativos ha convertido al alumno en el gran protagonista y verdadero responsable de su aprendizaje. Entonces surge la pregunta que ha inspirado parte de este artículo: ¿están los universitarios españoles de hoy en día preparados para asumir con éxito un aprendizaje más autónomo? Ciertamente, no. No se han formado en esa cultura y el cambio requiere un largo proceso de adaptación.

Las lecciones que nos aportan las experiencias vividas en las aulas nos muestran un alumnado cuyo nivel de conocimientos teóricos ha disminuido considerablemente respecto a décadas anteriores, y no hablemos ya de su habilidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información, o de su capacidad para transformar dicha información en conocimiento científico o didáctico. Llama la atención una actitud pasiva y acomodada, típica de una sociedad hedonista, donde se busca el máximo disfrute y el mínimo esfuerzo. Partiendo de esta base, se pretende introducir al estudiante, sin ningún periodo de «aclimatación», en un sistema en el que se le exige que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento, ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes.

Las consideraciones precedentes pueden dar lugar en los alumnos a un sentimiento de incertidumbre, sobre todo porque no han desarrollado hábitos ni adquirido procedimientos que les permitan abordar con éxito el papel que les corresponde en la nueva singladura. Ante esta circunstancia, los profesores universitarios han de cuestionarse: ¿qué puedo hacer yo, como docente dentro del nuevo sistema educativo, para ayudar a mis alumnos a asumir su nuevo protagonismo?

Pensamos que la motivación es uno de los factores clave para garantizar que los estudiantes sean capaces de acometer con éxito su nuevo rol. Si una persona no se encuentra motivada a aprender difícilmente se embarcará en una trayectoria de esfuerzo y trabajo personal encaminada al desarrollo de competencias. Pero, ¿de qué manera el profesor puede motivar a sus alumnos a aprender?

Una vez abordada una revisión teórica sobre los fundamentos psicológicos de la motivación y el conocimiento de los diversos aspectos vinculados con ella (Ariza y Pérez Ferra, 2009), con el presente trabajo pretendemos elaborar unas directrices basadas en las evidencias recogidas en la bibliografía, que orienten el diseño del proceso de enseñanza y la actuación del profesor como motivador del aprendizaje.

2. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN Y DE QUÉ DEPENDE?

92

Aunque el principal propósito aquí no es profundizar en la definición ni en los fundamentos psicológicos de la motivación, sino más bien recurrir a la investigación sobre motivación y aprendizaje con el objeto de extraer una serie de recomendaciones prácticas para mejorar la eficacia de los procesos formativos, convendría comentar algunos conceptos básicos.

Las investigaciones científicas sobre motivación ponen de manifiesto que esta no es una variable sencilla, sino un constructo relacionado con muy diversos factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad y control de las cosas, las atribuciones causales, los intereses, metas e inclinaciones personales, el contexto socio-cultural y familiar, etc. No obstante, algunos autores coinciden en definirla como «el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta» (Beltrán, 1993, p. 81; González y otros, 1996, p. 46).

2.1 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

En una primera aproximación al estudio de los procesos motivacionales (González, 2005) se podría distinguir entre dos tipos de motivación:

- La intrínseca. Está asociada a factores internos del individuo que la experimenta; por ejemplo, gusto o interés por la tarea en sí. Según Deci y Ryan (2000, p. 233), las actividades intrínsecamente motivadas son «las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias».
- La extrínseca. Está asociada a factores externos; la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como un medio para conseguir otros fines.

De forma similar, en contextos académicos se distingue entre los alumnos que poseen una motivación intrínseca por aprender y aquellos que consideran los estudios como un camino para alcanzar un objetivo externo (un título, un trabajo, reconocimiento social, etc.). A los primeros se les atribuye una meta de aprendizaje, es decir, su principal deseo es comprender en profundidad los contenidos trabajados y dominar los procesos en los que se ven involucrados como respuesta a su interés por conocer o desarrollar habilidades personales. En cambio, se considera que los segundos poseen una motivación extrínseca asociada a una meta de resultado, esto es, están orientados hacia la consecución de un objetivo externo (aprobar, obtener un título, conseguir empleo o demostrar la propia valía frente a otros), por lo que conciben las actividades académicas como un mero trámite (Pintrich, 2000).

Existen numerosos trabajos de investigación que ponen de manifiesto diferencias importantes entre las formas de pensar y abordar las tareas de los alumnos orientados hacia el aprendizaje y aquellos orientados hacia el resultado. Los primeros tienden a desarrollar y aplicar más y mejores estrategias cognitivas asociadas a la comprensión, al establecimiento de relaciones conceptuales y al procesamiento profundo de la información, puesto que su principal motivación es aprender. Esto les lleva a desarrollar competencias y a construir el nuevo conocimiento de forma significativa (Deci y Ryan, 1992; Lepper y Henderlong, 2000). Por el contrario, los segundos, que únicamente están motivados por el resultado, suelen buscar las formas más rápidas y fáciles de superar las tareas y recurren a estrategias cognitivas superficiales, tales como la repetición o la memorización (Zusho, Pintrich y Coppola, 2003).

Pero además existe otra diferencia fundamental entre un tipo de orientación y otro. En el caso de los estudiantes interesados únicamente por el resultado se ha detectado una mayor propensión a derrum-

barse y desistir en el caso de no conseguir la meta esperada, la cual era su principal estímulo. Desde esta perspectiva conciben los errores como fracasos.

Por su parte, los alumnos interesados por aprender muestran mayor capacidad para persistir frente a las dificultades y se interesan por conocer en dónde se ha producido un fallo y por qué, ya que los errores son oportunidades para mejorar y orientar el propio aprendizaje (Boggiano y otros, 1992). Esta forma de interpretar posibles resultados negativos les dota de mayor capacidad de regulación del propio aprendizaje y presentan un patrón más adaptativo.

2.2 AUTOCONCEPTO Y ATRIBUCIONES CAUSALES

Otro de los aspectos que tiene una influencia clave en la motivación es el asociado a las creencias sobre el propio nivel de competencia y habilidad o la capacidad de control sobre las cosas (autoconcepto y atribuciones causales). Esto es fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que los individuos tienden a sentirse inclinados a realizar aquellas tareas que se les dan bien y que les hacen sentirse competentes y en control de la situación. Por el contrario, una persona difícilmente deseará involucrarse en una actividad que piensa que no es capaz de acometer o sobre la que inciden factores que no controla. Así, las creencias de los estudiantes sobre cuáles son las causas de sus resultados académicos (atribuciones causales) repercuten significativamente en su motivación y en su conducta. Por ejemplo, aquellos que piensan que las calificaciones obtenidas se deben a factores ajenos a su persona (la mala suerte, la falta de ayuda, el profesor...) no encuentran sentido en involucrarse en procesos cuyo resultado final no depende de ellos y carecen de capacidad de auto-regulación frente a un resultado negativo. De forma opuesta, un individuo que atribuya una mala calificación a una causa interna y modificable como el esfuerzo tenderá a actuar invirtiendo más tiempo de trabajo y estudio en futuras ocasiones. Para una definición y análisis más detallado sobre metas de logro, autoconcepto y atribuciones causales, así como su influencia en la motivación, consultar el artículo anteriormente citado.

La compleja relación entre motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación y los mensajes egocéntricos o las creencias de control queda claramente reflejada en el artículo publicado en la versión digital de esta revista por Espinosa (2008). En cualquier caso, los

factores antes comentados ponen de manifiesto la importancia de reforzar el autoconcepto de nuestros alumnos y proyectar sobre ellos nuestras mejores expectativas, inculcándoles que las capacidades no son cualidades invariables, sino desarrollables mediante el trabajo y el esfuerzo y ayudándoles a hacer atribuciones causales realistas, vinculadas a causas internas y controlables, de modo que favorezcamos que se responsabilicen e impliquen en su propio aprendizaje.

3. FACTORES QUE FAVORECEN LA MOTIVACIÓN POR APRENDER RELACIONADOS CON EL AMBIENTE EN CLASE Y LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR

En este apartado nos planteamos, apoyándonos en las experiencias de investigación descritas en la literatura especializada, seleccionar y presentar de un modo fundamentado una serie de directrices que nos permita mejorar nuestra competencia profesional docente como motivadores del aprendizaje del estudiante, dentro de los nuevos modelos educativos.

Es evidente que, aunque las tendencias psicológicas actuales pongan el énfasis en el protagonismo del alumno como constructor de su propio proceso de aprendizaje, el profesor sigue desempeñando un papel clave en el que su capacidad de estimulación y motivación tiene una influencia decisiva sobre el comportamiento del estudiante. Pero, ¿qué cualidades del docente lo hacen ser un buen motivador?

Intentando responder a esa cuestión alguien podría afirmar que para motivar hay que estar motivado. Evidentemente, el buen docente es aquel que disfruta con su profesión, le gusta enseñar (motivación intrínseca) y es capaz de transmitir su entusiasmo por el valor del aprendizaje, como camino de crecimiento y desarrollo personal y profesional. Sin embargo, a veces esto no es suficiente, ya que los estudiantes perciben el entusiasmo como algo ajeno a ellos. Para hacer frente a esta situación es importante incidir directamente sobre los alumnos, conocer cuáles son sus metas y aspiraciones y ayudarles a tomar conciencia acerca de qué quieren y de qué hacen por conseguirlo. Se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos motivacionales, en los que se entrelazan factores contextuales, personales, experienciales, afectivos y cognitivos (Ariza y Pérez Ferra, 2009). Por ello, una intervención encaminada a promover la motivación en nuestros alumnos, aunque

tiene que comenzar poniendo de manifiesto cuáles son sus metas, no puede dejar de lado factores tan determinantes como el autoconcepto o las atribuciones causales, sobre los que el docente decidirá si es necesario incidir en caso de detectar aspectos negativos.

Para conocer qué tipo de metas persiguen nuestros alumnos con sus estudios podemos utilizar distintas técnicas. Una posibilidad es recurrir a uno de los cuestionarios validados en la literatura (González, 2005), aunque también puede hacerse a través de entrevistas en tutorías personalizadas o incluso promoviendo discusiones grupales. El principal objetivo no es solo que el docente conozca si en sus alumnos predomina una orientación hacia el aprendizaje o hacia el resultado, sino que los propios discentes tomen conciencia de qué quieren y por qué realizan sus estudios. Esta toma de conciencia constituye el primer paso para que puedan cuestionar o reforzar la propia determinación.

Recientemente, Darnon, Butera y Harackiewicz (2007) han llevado a cabo una experiencia con el objeto de estudiar hasta qué punto influyen las interacciones sociales en la adopción de metas. Para ello han suministrado a los alumnos distintos textos con el objeto de ayudarles a reflexionar sobre las implicaciones de cada tipo de orientación y se les ha pedido que intercambien opiniones y debatan en parejas. Curiosamente, cuando se partía de una situación de desacuerdo o discrepancia se inducían las condiciones óptimas para llegar a la conclusión de que una orientación hacia el aprendizaje tiene efectos más beneficiosos en el proceso formativo que una orientación hacia el resultado. Este trabajo pone de manifiesto que es posible modular el patrón motivacional de los alumnos mediante la reflexión, el debate y el conocimiento de las consecuencias asociadas a la adopción de uno u otro tipo de meta.

96

Si al indagar en las creencias de control de sus alumnos el profesor detecta que estos tienden a realizar atribuciones causales externas, de modo que consideran que sus resultados académicos dependen en gran medida de factores sobre los que no pueden incidir, ha de procurar reforzar en los estudiantes el valor del trabajo y el esfuerzo como el camino más adecuado para conseguir cualquier objetivo, de manera que logre aumentar su grado de implicación y responsabilidad.

Otro de los considerandos a tener en cuenta es la percepción que los alumnos tienen sobre sus propias capacidades y competencias. La autoestima y las creencias de autoeficacia de un individuo son difíciles de modificar, ya que se han ido consolidando poco a poco como

consecuencia de sus experiencias previas y de la actitud detectada en personas significativas. Sin embargo, un alumno con malos resultados puede ver reforzada su autoestima cuando percibe que el profesor, más que sus habilidades o capacidades en ese momento, valora su esfuerzo por desarrollarlas y mejorarlas. De este modo, el docente transmite que cree firmemente en las posibilidades de crecimiento y mejora del estudiante y proyecta sus mejores expectativas sobre él (efecto pigmalión), lo que supone un refuerzo para la autoestima del estudiante que indudablemente influye en la motivación y la implicación, tal y como se ha comprobado repetidas veces.

Pero, además, nuestra forma de diseñar las actividades de aprendizaje también tiene una influencia decisiva en las creencias de autoeficacia del alumno y en su sensación de control. Por ello, una vez que se han hecho algunas recomendaciones relacionadas con la posible labor del profesor, como tutor capaz de mejorar el autoconcepto y la orientación de sus alumnos, vamos a proceder a analizar qué características del diseño del proceso de enseñanza inciden en los distintos aspectos motivacionales y favorecen la motivación por aprender.

De acuerdo con Ames (1992), algunos de los elementos que influyen en el tipo de metas adoptadas por los estudiantes son: el diseño de las tareas propuestas por el profesor, el tipo de evaluación que se lleva a cabo y la retroalimentación aportada por el docente. Otro aspecto importante tiene que ver con el grado de autonomía y responsabilidad asumido por el alumno y el concepto de autoridad predominante en el aula. Vamos a proceder a abordar con profundidad cada uno de estos aspectos, de manera que seamos capaces de identificar aquellos rasgos que nos pueden ayudar a motivar a nuestros alumnos a aprender.

97

3.1 EL DISEÑO DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE

Cuando el profesor propone una actividad, dicha tarea lleva asociados unos determinados objetivos y demanda un papel concreto por parte del estudiante. Por lo tanto, la potencial utilidad de aquello que se ha de aprender (valor de la tarea) es otro de los factores que pueden facilitar la motivación de los discentes. Para ilustrarlo basta con comentar la experiencia llevada a cabo por Jiménez y Arquero en 1997. Estos autores investigaron la influencia de un plan de actuación encaminado a mostrar a los estudiantes la utilidad de la asignatura Contabilidad de costes, en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas

de la Universidad de Sevilla. La intervención incluía un ciclo de conferencias y charlas-coloquio, la resolución de un estudio de caso sobre una empresa real y la visita a dicha empresa, contrastando las soluciones aportadas por los alumnos y el plan estratégico adoptado por la compañía. La evaluación general por parte de los participantes de las actividades propuestas puso de manifiesto que la mayoría consideraba que había merecido la pena la inversión de tiempo y que les había ayudado a comprender el papel de la contabilidad analítica en la práctica, mejorando su predisposición hacia la asignatura.

El diseño de las actividades de aprendizaje ha de enfatizar, más que la competitividad entre compañeros o la obtención de una calificación numérica, la comprensión de los contenidos y el desarrollo de capacidades y habilidades. Esto ayuda a los estudiantes a madurar la motivación intrínseca. Además, el hecho de concentrarse en la tarea como camino de aprendizaje hace que el principal objetivo sea el desarrollo personal y no el alcanzar un determinado resultado externo, por lo tanto, si se trabaja es fácil sentir que se está cumpliendo con la meta, lo que genera sentimientos gratificantes y aumenta la sensación de control. Esto provoca una influencia positiva en la motivación, ya que cuando un individuo se encuentra en control de la situación y se siente competente es fácil que muestre una predisposición favorable hacia dicha actividad y se involucre con un elevado grado de satisfacción (Brophy, 1987).

98

La naturaleza de las actividades propuestas también tiene otra serie de implicaciones. Por ejemplo, no se trabaja igual ni se consiguen los mismos resultados cuando una tarea se plantea a nivel individual, en pequeños grupos o en gran grupo. El trabajo en equipo bien diseñado y orientado tiene bien reconocidos beneficios (Lazarowitz y Hertz-Lazarowitz, 1998). Por una parte, se favorece la motivación derivada de la interrelación personal y de la creación de un clima afectivo gratificante, promovido en parte por la adopción de un compromiso común. Además, el enfoque colaborativo es una fuente de enriquecimiento y de sinergia de esfuerzos que puede conducir a un producto de aprendizaje óptimo. También cabe destacar otros efectos positivos como el desarrollo de habilidades sociales de comunicación y negociación, o la estimulación de la flexibilidad intelectual derivada del intercambio y debate de ideas.

Sin embargo, algunos autores han señalado posibles efectos negativos asociados al trabajo en grupo si este no se aborda adecuadamente. Por ejemplo, Pintrich, Conley y Kempler (2003), en su artículo

de revisión sobre aspectos de interés en la investigación actual relacionada con metas de logro, señalan que el trabajo en pequeños grupos puede ser percibido como un contexto diferente por los alumnos, lo que puede llevarlos a asumir objetivos distintos a los planteados al trabajar individualmente o en gran grupo.

Por el contrario, nosotros hemos observado que el debate en pequeños grupos genera un ambiente motivacional positivo, justificado en parte por el aumento de la sensación de control por parte de los alumnos que se ven directamente implicados en la toma de decisiones. Estas decisiones no son impuestas por una autoridad externa, sino defendidas por su valor. Un valor asignado por ellos mismos en un proceso de análisis crítico y reflexión. Además, el proceso de contraste, valoración y selección de ideas, más que ser percibido como un proceso competitivo, se suele abordar, en la mayoría de los casos, como un procedimiento que garantiza el triunfo de la razón y la elección de las opciones más adecuadas. En este sentido el trabajo publicado por González y García (2007) muestra que un 82% del alumnado involucrado en trabajo colaborativo ve incrementada su capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión.

Por otra parte, el esfuerzo que han de realizar los estudiantes por concretar y expresar las propias ideas de forma convincente, además de promover la adquisición de competencias básicas de comunicación, les ayuda a tomar conciencia del origen y justificación de dichas ideas, lo que constituye el primer paso para cuestionar su adecuación y promover un espíritu crítico. Más aun, las discusiones y los debates favorecen el control sobre las estrategias de pensamiento por parte de los alumnos. Un aumento de la sensación de control, tal y como se ha comentado anteriormente, tiene repercusiones positivas sobre el grado de implicación y la motivación. No obstante, si en algún caso se percibe que se da un ambiente de competitividad negativa entre los miembros del grupo, este puede corregirse con un adecuado reenfoque por parte del profesor, de modo que se enfatice el aspecto enriquecedor asociado al trabajo colaborativo y el valor de la adopción de una meta común.

Aunque las tareas de trabajo en equipo aportan beneficios interesantes, es recomendable emplear una amplia variedad de actividades y enfoques, de forma tal que se pueda abordar el desarrollo de diversas competencias. Además, la variabilidad no solamente favorece el

mantenimiento del interés y la atención por parte de los estudiantes, sino que permite al profesor adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Otro aspecto muy interesante es plantear, como uno de los objetivos asociados al desarrollo de una actividad, la toma de conciencia por parte de los alumnos de las distintas estrategias cognitivas que se pueden emplear para llevarla a cabo. De esta manera se está enfatizando y valorando el proceso de desempeño de la tarea en sí y el desarrollo de habilidades, en este caso, de metacognición. El control de los procesos metacognitivos, es decir, el dominio de distintos procedimientos y estrategias mentales y el conocimiento de sus ventajas o deficiencias, así como la adquisición de un criterio que les permita decidir cuál es la más adecuada en cada caso, constituyen un instrumento de autorregulación de gran valor para los estudiantes.

3.2 LA EVALUACIÓN

100

La evaluación es otro de los elementos críticos a considerar cuando se pretende orientar a los alumnos al aprendizaje. El diseño del proceso de evaluación condiciona la interpretación que los estudiantes llevan a cabo sobre cuál es el objetivo principal del proceso de enseñanza/aprendizaje, de modo que cuando se pone el énfasis en la obtención de calificaciones académicas o en la comparación entre los trabajos de unos y otros, se está promoviendo la competitividad y la orientación hacia el resultado (Ames, 1992). Además, al resaltar la importancia de destacar sobre los demás o superar a otros y promover la comparación social se crea un ambiente de rivalidad y muchos individuos ven amenazada su sensación de control, en especial aquellos con menor autoestima, lo que favorece una orientación a la evitación de resultados negativos, que constituye un patrón motivacional poco deseable.

La experiencia también pone de manifiesto que si el profesor enfatiza la importancia de las calificaciones favorece que los estudiantes tiendan a emplear las técnicas que los conduzcan más rápidamente con menos esfuerzo al resultado buscado (Garner, 1990; Graham y Golan, 1991). Esto promueve el uso de técnicas de procesamiento superficial de la información, tales como la memorización o la repetición. Además, en un aula donde se entienda la evaluación como un instrumento para adjudicar calificaciones o para destacar sobre los

demás, se asume rápidamente que aquello que no es evaluado no merece la pena aprenderlo.

Por el contrario, cuando se aprecia el trabajo personal, la comprensión conceptual, el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas de pensamiento profundo y estratégico y el desarrollo de habilidades y destrezas, se facilita la orientación al aprendizaje. En la bibliografía consultada se recoge que, incluso alumnos medianamente buenos, confiesan que en la mayoría de los casos hacen uso de ese tipo de estrategias solamente si perciben que en clase se valora el esfuerzo (Ames y Archer, 1988). En cualquier caso encontramos trabajos que ponen de manifiesto que la orientación de los estudiantes se ve fuertemente influenciada por el tipo de evaluación (Butler, 2006).

Pero, además de la promoción de uno u otro tipo de motivación, con las consiguientes implicaciones en la calidad del aprendizaje llevado a cabo, la evaluación tiene importantes repercusiones en las creencias que los estudiantes desarrollan sobre sí mismos. La experiencia muestra que un clima de competitividad y comparación social produce efectos negativos en aquellos alumnos que no obtienen los resultados más brillantes, tal y como se ha mencionado anteriormente. Algunos de esos efectos perjudiciales son: el deterioro de la autoestima y de la sensación de control, la disminución del grado de implicación en las tareas y la pérdida de capacidad de autorregulación. También se ve influida la disposición a asumir riesgos o desafíos.

Otro de los factores que condiciona significativamente el comportamiento de los estudiantes es el propósito de la evaluación, es decir, la percepción que los alumnos tienen sobre para qué se lleva a cabo la evaluación. La investigación realizada a cabo por Grolnick y Ryan (1987) puso de manifiesto que el interés por aprender y la comprensión conceptual se veían inhibidos cuando los individuos eran sometidos a un proceso de valoración sobre «cómo de bien aprendían». Los autores concluyeron afirmando que cuando los alumnos percibían la evaluación como una forma de control se producía un bloqueo de los procesos cognitivos y metacognitivos. En este sentido, nos gustaría incidir en la importancia de trabajar con nuestros estudiantes la visión de la evaluación, no como un instrumento sancionador o reconocedor del éxito sino, fundamentalmente, como una herramienta informativa y orientadora hacia la mejora del aprendizaje.

3.3 EL DISEÑO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

El diseño del proceso de enseñanza también tiene implicaciones en el grado de autonomía concedido al alumno. Al respecto, ya se ha mencionado que al aumentar el grado de participación, independencia y responsabilidad del estudiante aumenta su percepción de control y, con ella, su implicación e interés en las actividades de aprendizaje (Meece, 1991). Sin embargo, cuando el docente planifica su intervención en el aula concediendo más protagonismo al alumnado, su papel como estimulador y orientador se hace crítico. En este sentido, es importante que junto con la concesión de un mayor nivel de autonomía se forme al discente para asumirla adecuadamente, es decir, se le aporten distintas herramientas y estrategias y se le ayude a desarrollar un criterio para seleccionar las más adecuadas.

Por supuesto, es fundamental que las opciones ofrecidas conecten con los intereses de los alumnos. Sobre este tema se ha publicado recientemente un trabajo titulado «When Choice Motivates and When it Does Not» (Katz y Assor, 2007), en el que se trata de explicar por qué en algunos casos al aumentar la posibilidad de elección de los alumnos no se consigue una mejora en su implicación o en su motivación. Los autores justifican estas observaciones alegando que, en ocasiones, la oferta es demasiado amplia o compleja, o no contempla las necesidades e intereses de los estudiantes.

102

4. CONSIDERACIONES FINALES

Sintetizando las aportaciones más significativas de este trabajo, consideramos que promover en nuestros alumnos la motivación por aprender es una clave fundamental para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y exigente. En el desarrollo del artículo se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos motivacionales, en los que se entremezclan factores experienciales, afectivos y cognitivos, mostrando la gran influencia que elementos tales como el autoconcepto y las atribuciones causales tienen sobre la motivación. De ahí se deduce la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de nuestros alumnos, de modo que reforzemos su autoestima y responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. Para ello es fundamental que les transmitamos que creemos firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar

habilidades, y que enfatizamos el valor del esfuerzo y el trabajo, como garante para la consecución de lo que uno se proponga, corrigiendo atribuciones causales erróneas.

Además, se han analizado las características de los estudiantes orientados al resultado y aquellos cuyo principal objetivo es aprender, señalando importantes diferencias relacionadas con el tipo de estrategias cognitivas utilizadas y los criterios que emplean para valorar el grado de éxito. Todo esto tiene importantes repercusiones tanto en la calidad del aprendizaje desarrollado como en el autoconcepto y la capacidad de regulación y persistencia frente a factores adversos. Por ello, se han ofrecido una serie de recomendaciones destinadas a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cuáles son sus metas y qué implicaciones tiene cada tipo de orientación.

Por último, se ofrece un análisis sobre qué características del diseño del proceso de enseñanza favorecen en los alumnos la motivación intrínseca y el interés por aprender. En este sentido se destacan dos aspectos fundamentales: aumentar el grado de autonomía y responsabilidad del estudiante, de modo que reforzemos su sensación de control y con ello su implicación y motivación, y enfatizar la comprensión, la metacognición y el desarrollo de competencias como los principales objetivos del proceso formativo. Es importante que los estudiantes perciban el valor del trabajo y de las actividades de aprendizaje como vías para adquirir interesantes capacidades y habilidades. De forma coherente, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento calificador del grado de éxito o fracaso, sino como una herramienta informativa y orientadora del proceso de desarrollo y mejora personal. Este enfoque no solo promueve una orientación hacia el aprendizaje, sino que propicia un ambiente en el que la implicación del estudiante y sus sentimientos de satisfacción personal y de autoeficacia van unidos al esfuerzo y al trabajo, lo que redundará en un aumento de su motivación.

BIBLIOGRAFÍA

- AINLEY, Mary (2006): «Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes». *Educational Psychology Review*, vol. 18, n.º 4.
- AMES, Carole y ARCHER, Jennifer (1988): «Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n.º 3.

- AMES, Carole (1992): «Classrooms Goals Structures and Student Motivation», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n.º 3.
- ARIZA, Marta Romero y PÉREZ FERRA, Miguel (2009): «Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/5. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3067Ariza.pdf>>.
- BELTRÁN, Jesús (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BOGGIANO, Ann K. y OTROS (1992): «Helplessness Deficits in Students: The Role of Motivational Orientation», en *Motivation and Emotion*, vol. 16, n.º 3.
- BOLÍVAR, Antonio y CABALLERO, Katia (2008): «Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/8. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>>.
- BROPHY, Jere E. (1987): «Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn», en *Educational Leadership*, vol. 45, n.º 2.
- BUTLER, Ruth (2006): «Are Mastery and Ability Goals Both Adaptive? Evaluation, Initial Goal Construction and the Quality of Task Engagement», en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n.º 3.
- DARNON, Céline, BUTERA, Fabrizio y HARACKIEWICZ, Judith M. (2007): «Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals», en *Motivation and Emotion*, vol. 31, n.º 1.
- DECI, Edward L. y RYAN, Richard M. (1992): «The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement», en Ann K. BOGGIANO y Thane S. PITTMAN (eds.), *Achievement and Motivation. A Social and Developmental Perspective*. Cambridge: CU Press.
- (2000): «The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior», en *Psychological Inquiry*, vol. 11, n.º 4.
- ESPINOSA, Karla (2008): «Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47/2. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2676Lerma.pdf>>.
- GARCÍA, Juan Vicente y PÉREZ, María Carmen (2008): «Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/9. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2444Manjon.pdf>>.
- GARNER, Ruth (1990): «When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings», en *Review of Educational Research*, vol. 60, n.º 4.
- GONZÁLEZ, Antonio (2005): *Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ, Natalia y GARCÍA, María Rosa (2007): «El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes» *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/6. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>>.

- GONZÁLEZ, Ramón y OTROS (1996): «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar», en *Psicothema*, vol. 8, n.º 1.
- GONZÁLEZ TIRADOS, Rosa M. y GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2007): «Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/6. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>>.
- GRAHAM, Sandra y GOLAN, Shari (1991): «Motivational Influences on Cognition: Task Involvement, Ego Involvement, and Depth of Information Processing», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n.º 2.
- GROLNICK, Wendy S. y RYAN, Richard M. (1987): «Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, n.º 5.
- JIMÉNEZ, Sergio Manuel y ARQUERO, José Luis (1997): «Actividades extra-aula y motivación. Tres experiencias en el área de contabilidad» en *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario 1, ejemplar dedicado a calidad en enseñanza universitaria. Innovaciones didácticas en la Universidad de Sevilla.
- KATZ, Idit y ASSOR, Avi (2007): «When Choice Motivates and When it Does Not», en *Educational Psychology Review*, vol. 19, n.º 4.
- LAZAROWITZ, Reuven y HERTZ-LAZAROWITZ, Rachel (1998): «Cooperative Learning in the Science Curriculum», en Barry FRASER y Kenneth G. ØBIN (eds.), *International Handbook of Science Education*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- LEPPER, Mark y HENDERLONG, Jennifer (2000): «Turning "Play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 Years of Research on Intrinsic versus Extrinsic Motivation», en Carol SANSONE y Judith M. HARACKIEWICZ (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press.
- LODEWYK, Ken R. y WINNE, Philip H. (2005): «Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n.º 1.
- MEECE, Judith (1991): «The Classroom Context and Student's Motivational Goals», en Martin L. MAEHR y Paul R. PINTRICH (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 7. Greenwich: JAI Press.
- PINTRICH, Paul R. (2000): «An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research», en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n.º 1.
- CONLEY, AnnMarie M. y KEMPLER, Toni M. (2003): «Current Issues in Achievement Goal Theory and Research», en *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n.º 4 y 5.
- ROSENHOLTZ, Susan J. y SIMPSON, Carl (1984): «The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction?», en *Review of Educational Research*, vol. 54, n.º 1.
- ZUSHO, Akane, PINTRICH, Paul R. y COPPOLA, Brian (2003): «Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry», en *International Journal of Science Education*, vol. 25, n.º 9.

EL FRACASO ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA. UNA MIRADA DESDE EL LIDERAZGO FORMATIVO

Álvaro Rodríguez Akle *

Luis Alfredo González Monroy *

SÍNTESIS: El presente artículo es una reflexión crítica desde la perspectiva del liderazgo formativo planteada en las tesis de grado para la maestría en Educación SUE-CARIBE¹ de la Universidad del Magdalena (2008), tituladas «Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. Un estudio de caso en la IED Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta» (Mármol y Rodríguez Akle, 2008), y «Escuela y familia, un compromiso recíproco en la IED Santa Rosa de Lima en el corregimiento de La China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico» (González Monroy, 2008).

La perspectiva a la que hacemos referencia nos permite la comprensión del fracaso escolar abordado desde las expectativas propias de los estudiantes en sus contextos naturales y socioculturales. Se deconstruye esta problemática considerando la dimensión humana en el contexto de la región Caribe colombiana, que presenta sus propias características, las cuales invitan a un análisis integral complejo, atendiendo a la biodiversidad para construir alternativas pertinentes que involucren a todos los sectores sociales, de cara a superar el rezago de la región a partir de una nueva visión de liderazgo y de organización, que articule a Colombia en el contexto de América Latina y la gran cuenca del Caribe. Para lograr el objetivo, se realiza la presentación sucinta de los estudios de caso de dos escuelas, una urbana y otra rural, en los que se dejan entrever contrastes inherentes al desarrollo desigual que viven los diferentes contextos, lo que conlleva a un llamado urgente a las comunidades para que de manera

107

* Catedrático de la Universidad del Magdalena y directivo docente de la Institución Educativa Distrital (IED) del Instituto Nacionalizado de Educación Media (INEM) Simón Bolívar de la ciudad de Santa Marta, departamento de Magdalena, Colombia.

** Docente en la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, corregimiento La China, departamento de Magdalena, Colombia.

¹ Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, creado jurídicamente el 11 de octubre de 2007 mediante la firma de una alianza entre siete universidades públicas.

activa y participativa promuevan el desarrollo regional, tomando como eje transversal el mejoramiento de la calidad de la educación como calidad de vida. Las reflexiones planteadas en este trabajo van más allá de una reducción del tema del fracaso escolar a un informe estadístico detallado que deja de lado la naturaleza cualitativa del problema, por cuanto entendemos que los cambios se logran a partir del reconocimiento y la recuperación de las voces de los sujetos que requieren de espacios y mediaciones que los motiven a seguir en la escuela.

Palabras clave: fracaso escolar, cultura organizativa escolar, liderazgo formativo, desarrollo Caribe integral.

SÍNTESE: *O presente artigo é uma reflexão crítica a partir da perspectiva da liderança formativa proposta nas teses de mestrado em Educação UE-CARIBE¹ da Universidade de Magdalena (2008), intituladas «Liderança Formativa e Desenvolvimento Sustentável da Qualidade da Educação. Um estudo de caso na ED Normal Superior Maria Auxiliadora de Santa Marta» (Mármol e Rodriguez Akle, 2008), e «Escola e família, um compromisso recíproco na IED Santa Rosa de Lima no município de La China-Chibolo. Estudo de caso etnográfico» (González Monroy, 2008).*

A perspectiva à qual fazemos referência nos permite a compreensão do fracasso escolar abordado a partir das expectativas próprias dos estudantes em seus contextos naturais e socioculturais. Desconstrói-se esta problemática, considerando-se a dimensão humana no contexto da região do Caribe colombiano, com suas próprias características, as quais convidam a uma análise integral complexa, atendendo à biodiversidade para se construir alternativas pertinentes que envolvam todos os setores sociais, com vistas a superar o atraso da região a partir de uma nova visão de liderança e de organização, que articule a Colômbia no contexto da América Latina e da grande bacia do Caribe.

Para se alcançar este objetivo, realiza-se a apresentação sucinta dos estudos de caso das escolas, uma urbana e outra rural, nos quais se deixam entrever contrastes inerentes ao desenvolvimento desigual que os diferentes contextos vivem, o que implica uma chamada urgente às comunidades para que, de maneira ativa e participativa, promovam o desenvolvimento regional, tomando como eixo transversal o melhoramento da qualidade da educação como qualidade de vida. As reflexões suscitadas neste trabalho vão mais além de uma simples redução do tema do fracasso escolar a um relatório estatístico detalhado que deixa de lado a natureza qualitativa do problema, porquanto entendemos que as mudanças se conseguem a partir do reconhecimento e da recuperação das vozes dos sujeitos que requerem espaços e mediações que os motivem a seguir na escola.

Palavras-chave: fracasso escolar, cultura organizativa escolar, liderança formativa, desenvolvimento Caribe integral.

¹ Sistema de Universidades Estatais do Caribe Colombiano, criado juridicamente a 11 de outubro de 2007 mediante uma aliança entre sete universidades públicas..

ABSTRACT: *This article presents a critical reflection from the perspective of formative leadership presented in two thesis for the SUE-CARIBE¹ Masters in Education at Universidad del Magdalena, called "Formative leadership and sustainable development in education quality. A case study in María Auxiliadora School in Santa Marta" (Mármol and Rodríguez Akle, 2008) and "School and family, a reciprocal commitment in Santa Rosa de Lima School in the borough of La China-Chibolo. An ethnographic case study" (González Monroy, 2008).*

The before mentioned point of view allows us to understand school failure, approached from the student's expectations, in their natural and socio-cultural. We deconstruct this issue considering the human dimension, in the context of the region of the Colombian Caribbean, that presents has its own characteristics and invites us to make a complex and complete analysis, paying attention to biodiversity in order to build relevant alternatives that involve every social sector, aiming at overcoming the backwardness of the region by having a new vision in leadership and organization that can articulate Colombia in the context of Latin America and the Caribbean Sea. In order to achieve this goal, we briefly present two case studies of two different schools: one rural and one urban. In these case studies we can see the contrast entailed by uneven development in these two contexts. This forces an urgent call on the communities to proactively take part in the promotion of regional development, adopting as a transverse axis an improvement in education quality as quality of life. The reflections presented in this paper go beyond a mere reduction of the school failure issue into a statistic report that forgets the qualitative nature of the problem, for we understand that changes come from acknowledging and recovering the voices of those who require spaces and mediation in order to be motivated to stay in school.

Keywords: *school failure, school organizational culture, formative leadership, Caribbean comprehensive development.*

1. FRACASO ESCOLAR Y DESERCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

El fracaso escolar es un concepto construido desde las instancias estatales, significando esto la salida definitiva de los discentes del sistema educativo antes de terminar el ciclo escolar en el cual se matricularon, con incidencia en la profundización de una problemática de pobreza, de exclusión social y de falta crecimiento económico, a pesar de la inversión en recursos e infraestructura, capacitación y bienestar escolar.

¹ A system of state-run universities of the Colombian Caribbean Sea. Created in October 11th 2007, by means of an alliance between seven public universities.

En palabras de Saucedo (2001), deserción escolar es sinónimo de fracaso escolar. Desde esta perspectiva, es importante conocer las expectativas de los estudiantes frente a las expectativas del sistema o de los planificadores educativos, porque la deserción, o fracaso escolar, puede no ser necesariamente un evento negativo para el alumno sino una posibilidad de desarrollo en otros contextos. En este sentido, las expectativas de los educandos contrastan con los resultados esperados por el Estado y sus políticas públicas.

Así, el problema de la deserción o fracaso escolar, que no se reduce a una definición semántica, en la medida en que se origina en un entramado de relaciones bio-psicosociales, culturales y políticas, debe ser abordado desde el enfoque teórico complejo sistémico, apostando a una perspectiva de desarrollo humano integral, potenciadora de una calidad de vida que permita al discente niveles de motivación y agrado por la tarea escolar. Esto evitará el abandono prematuro de los procesos de formación, con el consiguiente fortalecimiento de los proyectos de vida, y aportará al proyecto de país y de un mundo democrático, solidario y justo.

110

En el documento «Agenda del siglo XXI» de la UNESCO (1999) se plantean las claves para mejorar la calidad de la educación y se señala que esta calidad no se circunscribe a los insumos educativos, sino que se hace extensiva a la organización de la escuela –y no solo en los medios pedagógicos, físicos–, por lo que se deben crear condiciones organizativas y de liderazgo escolar que promuevan el desarrollo sostenible de la calidad de la educación, considerando la integración de metas, procesos, resultados, recursos, expectativas y necesidades en relación con el contexto sociocultural en el cual se desarrolla el educando.

Cuando Senge (2006) se refiere a las cinco disciplinas ² de la organización inteligente, cuestiona el que desde muy temprana edad «se enseñe a analizar los problemas fragmentando el mundo, perdiendo la sensación intrínseca de conexión con una totalidad más vasta». Citando a David Bohm (1988) recurre a la metáfora del espejo roto para señalar la pretensión de percibir el reflejo total de una imagen en los fragmentos ensamblados, lo que finalmente produce que se desista de ver la totalidad.

² Para este autor la organización puede ser pensada como un modelo práctico que contiene cinco disciplinas: dominio personal, modelos mentales, aprendizaje institucional, aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico (este es la quinta disciplina que integra a las otras cuatro en un cuerpo de teoría y práctica).

Si se aplica este modelo al tema del fracaso escolar, vemos que el mismo está ligado a tramas invisibles e interrelaciones que solo se comprenden al enfocar el todo, y no solamente por medio del análisis de factores o elementos individuales.

En consecuencia, el abordaje del problema del fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana está circunscrito a realizarse desde el marco conceptual del pensamiento sistémico, crítico, complejo, entendido como un cuerpo de conocimientos y de saberes que propicie el cambio de paradigma, que vaya más allá del discurso técnico de la eficacia y la eficiencia, y que tenga en cuenta el contexto sociocultural y las necesidades reales de educación de las comunidades. De tal manera que para superar la crisis educativa que conduce al fracaso escolar como resultado de la carencia de un plan alternativo, coherente en teoría y práctica –desde la visión de liderazgo formativo centrado en la recuperación de la consciencia del sí mismo y la capacidad de acción reflexiva–, la nueva propuesta «pueda ser capaz de construir el nuevo hábito que permita encontrar la voz propia e inspirar a los demás» (Covey, 2005). Asimismo, ha de posibilitar el compromiso auténtico y democrático, capaz de comprender las realidades y las transformaciones a través del diálogo esperanzador y emancipador, orientado hacia otras posibilidades de desarrollo humano integral.

Se carece de un modelo de desarrollo adecuado que permita, aprovechando las potencialidades humanas, ventajas naturales, geográficas y ambientales de la costa caribeña colombiana, acceder a un bienestar social, económico, político y cultural que implique la concreción de un cambio sostenible de la calidad de la educación, con el objetivo de disminuir los índices de deserción escolar, hoy por encima del promedio nacional. El modelo de desarrollo se ha centrado en la idea de crecimiento económico soslayando los nuevos enfoques de desarrollo humano, en los cuales se avanza hacia una mirada más compleja de la realidad social y humana, en la cual se reconocen las potencialidades y las necesidades en las dimensiones de la persona como ser que piensa, actúa y siente.

Desde las políticas públicas, la educación no se diseña para afrontar los retos que implica la satisfacción de las necesidades reales de la costa Caribe y de las tendencias y los acuerdos internacionales. La oferta de capacitación, formación laboral y profesional no se corresponde con los perfiles demandados por los sectores productivos, sociales y culturales. Es por ello que, desde este contexto, es necesario reflexionar

acerca de la construcción de alternativas de desarrollo sostenible de la calidad de la educación que permitan asegurar a las generaciones futuras una mejor calidad de vida.

Cabe señalar que el tema del fracaso escolar, y las alternativas para prevenirlo, requieren de nuevas formas de liderazgo que sitúen en primer lugar el reconocimiento de las personas, de modo que los cambios o mejoras no causen perjuicio alguno y propicien, de hecho, un beneficio positivo, teniendo en cuenta la relación con el entorno, con el ahora y con las posibilidades de futuro, como lo señalan Hargreaves y Fink (2006).

Para diseñar planes de mejoramiento que permitan prevenir la deserción escolar y avanzar a niveles de desarrollo sostenible de la calidad de la educación, se pueden plantear, por ejemplo, los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son esas formas de liderazgo que permiten promover el desarrollo sostenible de la calidad de la educación que evite la deserción escolar en la costa Caribe colombiana?
- ¿Qué rol cumplen los elementos de identidad caribe y la cultura organizativa escolar en la deserción?

112

A partir del primer interrogante acerca de los estilos de liderazgo y su relación con la deserción escolar es que comienza a gestarse el tránsito del viejo paradigma de liderazgo escolar autoritario hacia paradigmas alternativos, tendientes a promover cambios que respondan a las exigencias del contexto sociocultural y global. Senge (2006) afirma que la visión tradicional de liderazgo implica una perspectiva en la cual los líderes se convierten en héroes carismáticos, reforzando la concepción individualista que alienta la solución de problemas a partir de personas «especiales» que marcan el rumbo y toman las decisiones cruciales, priorizando la idea de corto alcance en detrimento de la visión sistémica de aprendizaje colectivo y trabajo en equipo.

La nueva visión de liderazgo en las organizaciones del Caribe colombiano es obstaculizada por estilos de liderazgo autoritario y coercitivo que suelen recurrir a la intimidación y la amenaza. Esto afecta la iniciativa de la comunidad educativa para promover de manera colectiva el desarrollo sostenible de la calidad de la educación como mejoramiento de la calidad de vida, garante de la permanencia en el sistema educativo, acorde con las expectativas y necesidades de formación de los educandos,

quienes tienen la oportunidad de expresar su ser caribe de manera creativa y productiva. Así como lo enunció Gabriel García Márquez (1994): «creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y la educación será su órgano maestro...», igualmente conceptuamos que la creatividad del ser caribe debe ser aprovechada y canalizada hacia nuevas formas de liderazgo al interior de las organizaciones escolares. Como continúa señalando Gabo:

[...] que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero que soñamos al alcance de los niños.

La nueva visión de liderazgo en las organizaciones escolares que aprenden (Senge, 2006), se constituye en alternativa en la medida en que los líderes responsables de construir organización son a la vez diseñadores, guardianes y maestros. La gente que forma parte del sistema educativo –directivos, maestros, padres de familia– es responsable de comprender la complejidad de las relaciones de todo el sistema para generar ambientes de enseñanza y aprendizaje que seduzcan a los alumnos, incitándolos a permanecer con gusto en la escuela y lograr un perfil de estudiante activo, participativo, con las potencialidades para entender que el proceso educativo abarca desde la cuna hasta la tumba, y que lo más importante es el reconocimiento del otro y de sí mismo para inspirar un nuevo modelo de sociedad democrática y solidaria.

113

Ahora bien, desde la propuesta del liderazgo formativo se va más allá de la gestión técnica y administrativa, en la medida en que se orienta la formación del liderazgo moral para el empoderamiento de la comunidad educativa a través de nuevos roles que potencien en la organización escolar la cultura de la participación, la solidaridad, la democracia, la calidad educativa con equidad y justicia social. Se busca crear ambientes de compromiso y mediar para que las organizaciones escolares, desde sus prácticas y reflexiones, transformen las propias realidades subjetivas y objetivas, generando soluciones de largo plazo en el diseño de un perfil de estudiante para aportar a la construcción de democracia y ciudadanía.

Lo anterior confirma la tesis del liderazgo formativo en la medida en que las personas, o las comunidades de personas, se convierten en lo más importante. En ese sentido, a la región caribeña colombiana-

na, desintegrada y con apabullantes indicadores de pobreza y exclusión por la corrupción y la violencia, le queda el camino construido por las comunidades de la cultura caribe, integradas por personas conscientes, comprometidas ética y políticamente con el objetivo de emprender procesos de desarrollo en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación como un constructo colectivo, en el cual adquiere relevancia el reconocerse en el otro, el empoderamiento para liberar la creatividad, el potencial humano caribe, y profundizar esta iniciativa de experimentar nuevas ideas hasta recuperar las voces de los sujetos caribeños, e inspirar a los demás para que encuentren la suya, como señaló Covey (2005).

2. LAS INVESTIGACIONES

Para sostener las reflexiones precedentes acerca del fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana, acudimos a los resultados obtenidos en las dos investigaciones anteriormente citadas, realizadas en sendas escuelas de la región que nos ocupa. La primera de dichas investigaciones (Mármol y Rodríguez, 2008) fue llevada a cabo en la Institución Educativa Distrital Escuela Normal Superior María Auxiliadora³, de Santa Marta, y la segunda (González Monroy, 2008) en la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima, en el corregimiento de La China, municipio de Chibolo, ubicadas en el departamento de Magdalena, en el Caribe costero y el Caribe interior respectivamente.

114

2.1 PRIMERA INVESTIGACIÓN: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE SANTA MARTA

En esta primera investigación se constata que el índice de fracaso escolar es muy bajo debido a la líneas de acción institucional organizadas para generar ambientes educativos coherentes con la misión, visión, principios y valores que comprometen a toda la comunidad educativa en la preservación de la imagen, creada a través de la historia, que muestra una escuela de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

³ La matrícula de esta institución es eminentemente femenina.

Asimismo, se observa el sentido de pertenencia de sus estamentos constituidos como comunidad educativa que trabaja colectivamente a través de planes permanentes de mejoramiento continuo, para garantizar una respuesta organizada a las necesidades y expectativas de los estudiantes, de manera que se sientan a gusto por la dinámica del currículo. El mismo está orientado a potenciar las competencias humanas integrales a través de un sistema tejido en red desde el preescolar hasta el ciclo complementario, que incluye proyectos, líneas de investigación y estrategias metodológicas diversificadas –clases problematizadoras, uso de metáforas como estrategia para planear el desarrollo institucional y las tareas pedagógicas–, evaluación formativa en espacios de participación, comunidades de aula en las cuales se organizan las interacciones educador-educando / educando-educando que generan un sistema de autorregulación de las actividades curriculares, y muchas más que visibilizan dos culturas, la de la colaboración (Hargreaves, 1999) y la del compromiso como lo plantea Martínez-Otero (2003).

De esta manera, la percepción que los estudiantes tienen de su escuela, tal como se formula en el proyecto educativo institucional (PEI) y como se comprueba en las observaciones y entrevistas a estudiantes (Mármol y Rodríguez, 2008) a través de expresiones que la describen en su aspecto edilicio como «una edificación hermosa, elegante, amplia, cómoda construida en pabellones, cerrada en cuadros con muy buena iluminación, aireación y orientación al sol y a los vientos fuertes de la región Caribe con amplias zonas verdes». Esta percepción los motiva a permanecer en ella y, por supuesto, se puede inferir que los estudiantes, satisfechos, no encuentran motivos para abandonarla y engrosar la larga lista del fracaso escolar, visible en complejas tablas estadísticas provenientes de fuentes de investigación, generalmente apoyadas por la banca internacional o el Estado colombiano. En un contexto de deterioro de la educación pública esta escuela normal aparece como una isla, como una experiencia significativa. A pesar de ser una institución pública, de matrícula femenina y de bajos recursos, sigue adelante en su misión y visión, sostenida a través de una cultura que opera como facilitadora del cambio permanente ajustado a la realidad interna y a las exigencias regionales, nacionales e internacionales.

Para ilustrar lo anterior y sustentar que la cultura escolar organizativa da sostenibilidad al cambio en las escuelas, se tiene especialmente en cuenta la relación planteada por Hargreaves y Fink (2003) entre el liderazgo y la mejora sostenible de la calidad de la

TABLA 1
Elementos de la cultura
de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CONCEPTOS COMPARTIDOS EN LA INSTITUCIÓN
Apariencia física	Considera todos aquellos aspectos relacionados con la arquitectura, el espacio físico de la organización y el aspecto de este en lo relativo a distribución, accesibilidad, uso, decoración, etc.	Edificación hermosa, cómoda. Construcción en pabellones cerrados. Espacios amplios, bien distribuidos. Buena vista. Buena orientación (al sol), iluminación, claridad. Buena ventilación. Uso adecuado de los espacios. Amplias zonas verdes.
Normas de conducta	Incluye todas aquellas normas sistemáticas de la vida colectiva dentro de la organización: rituales, ceremonias y pautas de socialización.	Buenas jornadas. Celebraciones del mes de María. Celebración eucarística. Evaluación institucional. Escuela de padres. Jornadas pedagógicas. Simposios de pedagogía. Sistematización de experiencias. Proyectos de aula, investigación, comunidad, extensión, semilleros de investigación, práctica docente investigativa. Reuniones de núcleos generadores. Reuniones del comité curricular. Proceso de integración curricular. Reuniones de la unidad de investigación. Consejo académico. Elecciones del gobierno escolar.
Lenguaje	Atiende a los modos de expresión colectivos, incluyendo metáforas, historias, leyendas y mitos, cuyo significado es compartido por una amplia base social.	Historia institucional: fundada en 1800, permaneció cerrada durante la Guerra de los Mil Días (1899-1902). En 1953 las hermanas salesianas se hacen cargo de la administración. Expresiones colectivas y metáforas: "la niña termómetro", "estamos en casa", "somos un modelo a seguir", "ser maestras es vocación, conocimiento y una práctica", "las líneas de acción son para toda la institución",
Reglamento implícito	Contempla lo relativo a las normas y reglas, aceptadas tácitamente por la mayoría, que regulan la conducta dentro de la organización, lo que es admisible y lo que no lo es. Incluye las costumbres, las convenciones sociales y los supuestos.	Sistema preventivo de Don Bosco*. Orden y limpieza. "El profesor que no se adapta se va". Concepto de deconstrucción. Líneas de acción. Conciencia de pertenencia. Sentido de identidad.
Valores	Recoge los criterios que habitualmente se utilizan para juzgar los hechos, las acciones y las personas. En función de ellos se establece la importancia de los actos organizativos y se califica y clasifica a las personas y a los grupos.	Responsabilidad. Respeto. Formación de formadores. Orden. Limpieza. Cuidado. Puntualidad. Deconstrucción. Adaptación. Trascendencia. Integración. Salesianos. Seglares. Familia.
Asunciones	Aquí se consideran las creencias básicas de los miembros de una cultura, es decir, el mundo de las ideas asumidas y los significados compartidos.	El Evangelio. La escuela como una de las mejores IED. La escuela como una institución de calidad. El sentido de pertenencia. La convicción de ser un ejemplo a seguir. La convicción de que cada integrante es un líder.

* Método educativo desarrollado por la Congregación Salesiana a partir de la experiencia educativa de Don Bosco.

educación, establecida bajo los conceptos clave del desarrollo sostenible de los centros educativos –profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación– en tanto preservan y desarrollan el *aprendizaje profundo* de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no se cause perjuicio alguno y se propicie, de hecho, el beneficio positivo para las personas que se encuentran inmersas en el proceso en cualquier momento del mismo.

Los elementos tomados para el análisis desde la perspectiva socio-cultural en esta investigación, que también se apoya en Coronel, López y Sánchez (1994), se presentan en el cuadro producido para la tesis de grado antes mencionada, con el objetivo de ejemplificar cómo desde la cultura organizativa escolar interiorizada por las estudiantes se previene de algún modo un eventual fracaso escolar.

Ante todas estas percepciones de la propia realidad es fácil entender el afán de una comunidad por darle continuidad a un proceso, garantizar la permanencia y evitar la fuga de sus estudiantes del sistema escolar, lo que implica una manera proactiva de promoción generalizada en el sistema educativo caribe de la implementación de un modelo de desarrollo educativo, contextualizado con un modelo de desarrollo humano integral.

2.2 SEGUNDA INVESTIGACIÓN: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL SANTA ROSA DE LIMA, EN EL CORREGIMIENTO DE LA CHINA

La segunda investigación fue realizada en el contexto de una escuela ubicada, como ya se mencionó, en una zona rural del Caribe interior colombiano, más exactamente en la subregión central del departamento del Magdalena, con particularidades de desarrollo que contrastan con las del caso anterior. Transcribimos de manera literal el aporte de la tesis en sus conclusiones para que el lector pueda reflexionar y repensar el problema del fracaso escolar en la perspectiva de un análisis cualitativo que tiene en cuenta el entorno y las percepciones de los actores, que coinciden con lo que está sucediendo en otras latitudes.

2.2.1 *El compromiso familiar: los padres*

- En una familia típica china el padre casi siempre está ausente del hogar durante el día, trabajando en el campo. Es la madre quien asume el compromiso de crianza y direccionamiento por el «buen sendero» (moral) de sus hijos.
- Poseen, uno o ambos progenitores, una escolaridad baja, salvo casos excepcionales, encontrándose un alto porcentaje de analfabetismo.
- No les transmiten a los hijos su experiencia en el rol de alumnos ni las consecuencias de haber abandonado los estudios.
- Ignoran cómo elaborar un proyecto de vida para la familia y para cada uno de sus miembros hasta llegada su emancipación, y tampoco tienen bien definidas las aspiraciones respecto de sus hijos, solo poseen anhelos.
- Se atienen al paternalismo del Estado y delegan en este sus responsabilidades primarias, aun teniendo una capacidad económica aceptable.
- Piensan que la escuela debe establecer la primacía de la educación por encima de la formación y preceptuar moralidad en lugar de humanizar.
- Piensan que con asistir a las reuniones de padres convocadas por la escuela y conocer las calificaciones de sus hijos se dan por dados y cumplidos sus compromisos paternos y legales.
- Limitan la educación a la jornada escolar, antes y después de la cual la familia no ha planificado un tiempo para que los niños desarrollen actividades escolares. Se infiere que la escuela no da tareas para la casa ni para los fines de semana, días festivos o para el período de vacaciones. Esto es así porque en el imaginario de la comunidad, que los maestros no desean contradecir, no se conciben las tareas escolares fuera del ámbito educativo porque quitan tiempo a las domésticas.

- Para la comunidad educativa la escuela es un establecimiento del orden estatal donde se imparten y se acatan normas, al que hay que asistir para no infringirlas. Aún no ha sido vista como la casa de estudios donde se humaniza a las personas mediante la aprehensión crítica de los objetos del mundo y la comprensión de qué es lo bueno y lo malo de sus actos.
- La organización familiar provee a los estudiantes de un modelo de deserción, a seguir o a evitar. Lo cierto es que la deserción se produce por la falta de comunicación entre padres-hijos, maestros-alumnos y escuela-padres, generando un impacto social tal que logra mover los cimientos comunitarios.

2.2.2 El compromiso de la escuela desde la perspectiva bio-psico-social y cultural del niño

- Los maestros y directivos piensan que al ofrecer algunos servicios con que cuenta la escuela se establece una interacción sincera con la comunidad educativa que, sin embargo, estima que dichos servicios deben ser prestados obligatoriamente.
- Los maestros, si bien no requieren de las transferencias condicionadas del Estado, se atienen a algunos subsidios otorgados por programas de acción social dirigidos a familias de bajos recursos y desplazados, afectando de alguna manera las posibilidades de permanencia de los niños en el sistema escolar.
- Los maestros sensibilizan a su prole hacia la construcción mental de un proyecto de vida, por lo que los niños que tienen aspiraciones para su futuro casi siempre son los hijos de los maestros y/o de sus parientes más cercanos.
- En la escuela los procesos democráticos celebrados son aceptados por quienes participan en ellos pero no hay empoderamiento del espíritu de lo decidido.
- La escuela posee un liderazgo en la sociedad china, en el cual ha invertido muchos años. Hasta esta investigación le ha sido reconocido por el solo hecho de no haber confronta-

do con la ideología dominante de la cultura endógena vigente.

- El currículum (Kemmis, 1988) que se viene dando en la práctica tiene dos vertientes:
 - Estatal, que acata plenamente lo establecido en las normas legales.
 - Integracionista, que surge de manera espontánea y se manifiesta en la expresividad artística de los miembros de la comunidad educativa.

Ambas vertientes corren por sus propios cauces sin tener un punto de encuentro. Falta entonces, en este aspecto, realizar un ejercicio de meta-reflexión para diseñar un currículum en concordancia con los principios epistemológicos, éticos, antropológicos, comunitarios y de aprendizajes, mediado por la cultura endógena del contexto (Villarini, 2000).

- La cultura, motor del desarrollo sociocultural de la comunidad, no es abandonada por la escuela al vaivén del destino, sino asumida como patrimonio, dotándola de un dinamismo sistemático para alimentar la ideología allí imperante. Esto es así porque la cultura en el corregimiento de La China manifiesta dos tendencias: por un lado toda la expresividad artística legada de padres a hijos a través de los años y por otro, la vocación religiosa que ha designado el sendero seguido en cumplimiento de la moral y las buenas costumbres.
- Las actividades extracurriculares están aisladas del currículum, situándose más allá de sus límites: los estudiantes no asisten a las diversas jornadas porque se realizan en horarios que ellos estiman de su correspondencia, y no aceptan que la escuela les gestione unilateralmente el tiempo, destinado a otras actividades para ellos más significativas.
- El tiempo libre queda delimitado para el niño desde que este es matriculado en la escuela. Cuando el mismo se encuentra fuera de la escolarización queda encuadrado como vago; por lo tanto, la escuela es la que lo genera y los estudiantes, que lo atesoran, luchan por su tenencia, aunque en el hogar sean los padres quienes desde su autoridad disponen del mismo.

- La inasistencia de los niños a clase es considerada por la escuela como un hecho normal, pero la frecuencia alta es un indicador de que algo está sucediendo en el alumnado que no asiste. Para la institución educativa lo importante es que esa inasistencia no se convierta en deserción, porque genera conflicto en la cobertura y la permanencia de maestros, al mismo tiempo que va en detrimento del desarrollo de la región.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto reiteramos la urgencia de deconstruir la problemática del fracaso escolar para construir éxito escolar con la participación de los sujetos involucrados en el contexto de la región Caribe colombiana, dejando claro que la cultura caribe es, a la vez, muchas culturas y contextos.

Así se evidencia en los dos estudios de caso, en los cuales el fenómeno del fracaso escolar está diferenciado por el desarrollo desigual que afecta a la escuela rosalimista de La China-Magdalena respecto de la Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, lo que implica para la primera niveles potenciales y reales de deserción escolar mayores que para la segunda, identificando a las inequidades como el detonante del fracaso escolar en las comunidades.

De todas maneras, se apela desde este espacio de reflexión a la sensibilización por el tema, para generar un diálogo concertado entre todos los colombianos caribeños, incluyendo a las demás regiones de Colombia y a la gran cuenca del Caribe, en la perspectiva de modelar una política de Estado que permita el desarrollo sostenible de la calidad de la educación, con equidad social, sin reduccionismos a los múltiples análisis de datos cuantitativos que terminan en los anaqueles gubernamentales, mientras se profundiza la realidad de pobreza e incumplimiento de los acuerdos internacionales, nacionales y regionales, que a su vez obstaculizan el desarrollo humano en todo el país.

BIBLIOGRAFÍA

- BOHM, DAVID (1988): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. CONSEJERÍA PARA LA MODERNIZACIÓN DEL ESTADO. MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO (1994): *Colombia: al filo de la oportunidad*. («Documento de los sabios»). Bogotá, DC: Imprenta Nacional.
- CORONEL LLAMAS, José Manuel, ÓPEZ YÁÑEZ, Julián y SÁNCHEZ MORENO, Marita (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- COVEY, Stephen R. (2005): *El 8.º hábito. De la efectividad a la grandeza*. México, DF: Paidós.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1996): *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: Villegas.
- GONZÁLEZ MONROY, Luis Alfredo (2008): «Escuela y familia, un compromiso recíproco en la IED Santa Rosa de Lima en el corregimiento de La China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico». Tesis de grado inédita.
- HARGREAVES, Andy y FINK, Dean (2006): «Estrategias de cambio y mejora en educación, caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo», en *Revista de Educación*, n.º 339: «Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación», enero-abril. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_03.htm>.
- KEMMIS, Stephen (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MÁRMOL DAZA, Martay RODRÍGUEZ AKLE, Álvaro (2008): «Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. Un estudio de caso en IED Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta». Tesis de grado inédita.
- MARTÍNEZ-OTERO, Valentín (2003): «Cultura escolar y mejora de la educación», comunicación adscrita a la mesa redonda «Educar algo más que instruir», en el marco del V Congreso Católicos y Vida Pública: «¿Qué Cultura?», organizado por la Fundación Universitaria San Pablo-CEU, en la ciudad de Madrid, los días 14, 15 y 16 de noviembre.
- SAUCEDO RAMOS, Claudia Lucy (2001): *Abandono escolar desde la perspectiva de los propios alumnos*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- SENGE, Peter (2006): *La quinta disciplina*. México, DF: Granica.
- STOLL, Louise y FINK, Dean (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- VILLARINI JUSINO, Ángel R. (2000): *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. San Juan: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP).
- (2001): *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. San Juan: OFDP.

A AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO EM PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL. CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO SUCESSO ESCOLAR

Maria Figueiredo *

SÍNTESE: Este é um estudo realizado mediante pesquisa, de caráter exploratório-descritivo, cuja finalidade é delimitar um perfil transversal da profissão de professor de Ensino Secundário que defina a satisfação com a prática diária da docência e seu impacto no sucesso da escola. Levamos em consideração uma mostra de 524 professores do Ensino Secundário no Portugal Continental, aos quais se aplicaram entre Dezembro de 2006 e Julho de 2007 três instrumentos de medida: (1) uma pesquisa de informação sociodemográfica, (2) uma pesquisa de fontes de satisfação com a profissão de docente e (3) uma escala numérica de perfil de satisfação dos professores com a sua profissão. Os dados obtidos revelam níveis muito significativos neste grupo de profissionais do ensino.

Palavras-chave: satisfação profissional; professorado de Ensino Secundário.

SÍNTESIS: Este trabajo es un estudio realizado mediante encuesta, de carácter exploratorio-descriptivo, cuya finalidad es delimitar un perfil transversal a la profesión del profesor de Enseñanza Secundaria que defina la satisfacción con la práctica diaria de la docencia y su impacto en la escuela. Hemos tenido en cuenta una muestra de 524 profesores de Enseñanza Secundaria en Portugal Continental, a los que se les aplicaron entre diciembre de 2006 y julio de 2007 tres instrumentos de medida: (1) una encuesta de información socio-demográfica, (2) una encuesta de fuentes de satisfacción con la profesión de docente y (3) una escala numérica de perfil de satisfacción de los profesores con su profesión. Los datos obtenidos revelan niveles muy significativos de insatisfacción en este grupo de profesionales de la enseñanza.

Palabras clave: satisfacción profesional; profesorado de Enseñanza Secundaria.

123

* Professora convidada na Pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais no Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração, de Aveiro, Portugal.

ABSTRACT: *This paper is the result of a research conducted through exploratory-descriptive surveys aimed at specifying a cross-profile of the high school teacher profession. A profile that can define satisfaction levels regarding every day practices of teachers, and its impact on school. We have considered a sample of 524 high school teachers in continental Portugal, with whom we used the following survey tools:*

- (1) a social-demographic information survey;*
- (2) a satisfaction survey regarding the teaching profession;*
- (3) a numeric scale of satisfaction profile of teachers regarding their profession.*

Data gathered shows significant levels of dissatisfaction among this particular group of teachers.

Keywords: professional satisfaction; high school faculty.

1. INTRODUÇÃO

Escola e Insucesso. O discurso sociopedagógico actual está repleto de inconformismos e desgostos expressos pelos vários actores do teatro educacional, professores, alunos, pais e governantes. Muitos afirmam que os alunos têm cada vez mais insucesso nos seus esforços de aprendizagem, que os professores estão em ruptura com os vários aspectos da profissão, que os pais se desresponsabilizam da sua missão de educadores dos filhos e a transferem, completa e excessivamente, para os professores e, ainda, que os governantes são administradores de secretária alheados da realidade social, familiar e pedagógica da Escola de hoje. É um contexto em que nada nem ninguém se sente detentor de saberes socialmente significativos. Partindo do paradigma que não é possível não aprender, em qualquer fase do desenvolvimento humano, e vivendo numa época da história mundial em que o Homem tem possibilidades indefinidas de controlar e melhorar a Vida, tanto em aspectos científicos, como existenciais, o insucesso escolar é incompreensível e não se insere num plano evolucionista ou humanista. É um diagnóstico feito em função de um conjunto de parâmetros técnicos, pedagógicos, sociais, pessoais, profissionais e até económicos. Como o panorama avaliativo é vasto, mesmo que o insucesso escolar tenha expressão de primeira ordem no aluno, tomamos como estudo o impacto que a satisfação com a profissão tem nos professores, emissários da aprendizagem, mediadores institucionais e mesmo co-autores do sucesso ou fracasso de seus alunos. Portanto, temos que olhar para a multidisciplinaridade da educação moderna e avaliar o papel de cada parte no resultado final, isto é, no objectivo final da escola, a evolução dos alunos através do Conhecimento. Portugal está a empreender reformas impor-

tantes, pelo menos significativas, na escola, desde o ensino pré-escolar, com dados recentes de eficácia nos resultados (taxa de escolarização no pré-escolar de 78,4% e taxas de retenção e desistência no ensino primário, 1.º e 2.º ciclo na ordem dos 10%, aumentando para 18,4% no 3.º ciclo – dados do Ministério da Educação, 2007) até ao ensino superior, com a adesão ao modelo de Bolonha. Para não cairmos no discurso obsoleto e falacioso de apontar erros sem vislumbrar soluções positivas e reformadoras o suficiente para modificar o curso dos eventos pedagógicos e da satisfação global com a escola, escolheu-se um modelo de pesquisa salutogénica que fomos buscar à psicologia positiva (Seligman, 2000) que tem como objectivo trazer novos conhecimentos sobre o desenvolvimento da psique humana na tentativa de alcançar mais e melhor saber sobre comportamentos de qualidade e de satisfação global com a vida. De acordo com Seligman, (2002), a psicologia positiva baseia-se em três pilares: (1) o estudo da emoção positiva, (2) o estudo dos traços e qualidades positivas, sobretudo força e virtudes, incluindo a inteligência e as capacidades físicas e (3) o estudo das instituições positivas como a escola, a família ou a liberdade.

Com base neste modelo escolheram-se instrumentos de medida e de definição de perfil e a metodologia de análise de dados.

1.1 SATISFAÇÃO GLOBAL COM A VIDA

Na perspectiva salutogénica afirmamos que a satisfação global com a vida desenvolve-se a partir de contextos de valores intrínsecos e subjectivos, bem como, de outros extrínsecos e sociais.

Diferentes autores (McCullough, Heubner & Laughlin, 2000; Anguas, 1997 e Martinez e Garcia, 1994 *in* Albuquerque e Tróccoli, 2004, Diener, Lyubomirsky e King, 2005), conceptualizam a satisfação com a vida e mesmo o sentimento de felicidade, num modelo dimensional tripartido, de: (1) a satisfação global com a vida, dimensão de julgamento cognitivo sobre algum domínio particular da própria vida, comparando as circunstâncias de vida reais e um outro qualquer padrão ideal, isto é, uma avaliação sobre a vida de acordo com valores próprios (Shin e Johnson, 1978, *in* Albuquerque e Tróccoli, 2004); (2) o afecto positivo, que é um sentimento hedónico expresso num determinado momento, como entusiasmo, interesse, alegria, felicidade ou prazer activo, mais emocional que cognitivo; e (3) o afecto negativo, como sendo um estado transitório de emoções desagradáveis, como tristeza, aborre-

cimento, angústia, depressão, perda, ansiedade, inquietação ou outros sintomas aflitivos (Diener, 1995, *in* Albuquerque e Tróccoli, 2004).

1.2 SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO DE PROFESSOR

Profissão de substrato relacional ou «emotional labor»: importa compreender como se estabelece a relação positiva entre a satisfação no trabalho e a satisfação com a vida em geral, se bem que são poucos e recentes os estudos sobre esta relação no grupo dos professores. A relação educativa professor-aluno, tradicionalmente, estruturava-se sobre uma relação assimétrica em que o professor era o responsável pelos alunos e o detentor do poder do saber. O conceito de «emotional labor» (Hochschild, 1983, *in* Soares, 2003) entende a profissão de professor como uma profissão de «substrato emocional», isto é, pela qual se tem essencialmente de viver, dirigir e compreender emoções, onde é tão importante fazê-lo com as próprias emoções, como com as dos outros que conosco dividem esse contexto, para que sejam providenciadas as adequadas respostas às regras e normas institucionais (Chu, 2002). Os professores constituem um dos maiores grupos profissionais e um dos mais qualificados, desde o ponto de vista académico. Utilizando o poder metafórico de Hameline, D. (Nóvoa, 1999), qualificamos o professor como um conhecedor que em primeiro lugar é um *doctus*, aquele que revela com prazer a sua ciência, um *peritus*, o que tem qualidades especiais para fazer algo e, ainda, um *sapiens*, aquele que depois de realizar uma acção continua a apreciá-la para a aperfeiçoar. A acção docente na sua especificidade afirma-se por profissionalismo, ou seja, pelo conjunto de comportamentos, de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e valores que vão no sentido de aumentar níveis de sucesso e de combate ao insucesso escolar.

126

2. METODOLOGIA

Descreve-se um estudo fenomenológico de abordagem quantitativa do tipo exploratório descritivo, cujo quadro teórico é o da psicologia positiva, abordagem compatível com a investigação social, a descoberta e exploração de factores respeitantes ao comportamento humano, pretendendo encontrar um perfil transversal à profissão de professor que defina a satisfação com a prática diária da docência, abordando todo um conjunto de afectos positivos, de satisfação generalizada e vivida com a profissão e que nos leve a perceber vertentes ligadas ao insucesso escolar

e que extravasam os limites da escola para se misturarem, ainda pouco claramente para o mundo científico-pedagógico, e propor novos estudos e novas abordagens que gratifiquem a qualidade intrínseca ao ser humano de aprender do nascer ao morrer.

2.1 AMOSTRA

O sistema administrativo escolar português se organiza em cinco divisões regionais que correspondem às áreas geográficas: Norte, Centro, Lisboa, Sul e Ilhas. O sistema educacional português está centralizado no Ministério da Educação, o qual é responsável pela elaboração e aplicação das políticas educativas. Pretende-se retirar conclusões sobre o grande número de indivíduos que em Portugal são professores do ensino secundário (38529, dados preliminares 2004-05 do Ministério da Educação), utilizando para isso o universo de professores do distrito de Setúbal (1.^a fase) e dos distritos de Aveiro, Viseu, Coimbra e Leiria (2.^a fase). O trabalho de campo transcorreu durante o 3.^o período lectivo, do ano lectivo 2006-2007, na 1.^a fase, entre Dezembro de 2006 e Abril de 2007, e consistiu na passagem do Inquérito de Informação Sociodemográfica e no Questionário de Fontes de Satisfação, e entre Junho e Julho de 2007, na 2.^a fase, tempo de entrega e recolha do último instrumento de trabalho, a Escala de Satisfação com a Profissão para Professores.

A entrega e recolha dos questionários foi mediada pelos Conselhos Executivos das escolas e pelos coordenadores de áreas, e entregue nas reuniões que iam tendo lugar durante aquele período lectivo. No total, participaram desta investigação 524 indivíduos, 305 na 1.^a fase e 219 na 2.^a fase, todos professores, de diferentes idades e estados civis, mulheres e homens, efectivos e não-effectivos, a iniciem carreira ou em desenvolvimento, de todo o conjunto de grupos disciplinares, do 10.^o ao 12.^o ano lectivo, acumulando ou não outros cargos na escola, entre outras diferenças que caracterizam todos e cada um dos professores participantes. Como critérios de inclusão / exclusão refere-se que: se (1) incluíram os indivíduos cuja actividade profissional seja a docência, no ensino secundário e não se incluíram os indivíduos que não aceitaram participar no estudo, sejam quais forem suas razões; (2) que a passagem das escalas se efectuou no decurso do ano lectivo 2006/2007, e (3) que transcorreu num espaço cronológico entre Dezembro de 2006 e Julho de 2007, período de tempo cujos limites correram em função de maior ou menor disponibilidade dos professores participantes.

2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a concretização do objectivo geral do estudo, construir um perfil de satisfação profissional dos professores do ensino secundário e contribuir para ao estudo do sucesso escolar, tinham sido desenvolvidos e aplicados três instrumentos de recolha de dados.

- I. Uma investigação de informação sociodemográfica.
- II. Um questionário de fontes de satisfação com a profissão de docente, com uma só pergunta aberta, o Questionário de Fontes de Satisfação.
- III. Uma escala numérica de perfil de satisfação dos professores com sua profissão, a Escala de Satisfação com a Profissão de Professor.

2.2.1 Questionário de informação sociodemográfica

Para a obtenção de dados de identificação amostral considerou-se importante o desenho de um inquérito de informação sociodemográfica, cujas 17 questões têm a ver com os dados únicos de cada indivíduo nos seus contextos pessoais e profissionais.

128

2.2.2 Questionário de Fontes de Satisfação

O questionário de fontes de satisfação com a profissão de docente, com uma só pergunta aberta, foi construído para que se extraíssem das respostas fornecidas as dimensões valorizadas pelos professores sobre sua satisfação com a prática docente, as quais nos tinham permitido construir algumas das perguntas consideradas pertinentes e essenciais numa escala de perfil, mas que faltavam, apesar das fontes de apoio ao desenvolvimento de nossa escala de perfil. Seguindo um modelo dedutivo de análise de conteúdo das respostas partiu-se do enquadramento teórico para a análise e conclusões, com as respostas qualitativas sendo divididas em unidades de análise, as quais foram assim agrupadas em categorias dimensionais de características formais partilhadas. Este foi um dos dois instrumentos, aplicados na 1.^a fase de estudo, que permitiu avançar para a construção da requerida escala de satisfação com a profissão de professor.

2.2.3 Escala de Satisfação com a Profissão de Professor

A Escala de Perfil é composta por 33 itens e está dividida em módulos que designamos por dimensões. Cada dimensão, que não é directamente observável mas sim definida através de um conjunto de outras variáveis (itens), denomina-se por variável latente (Hill e Hill, 2000) e é constituída por uma temática em particular que corresponde aos factores de maior importância de satisfação com a profissão. Utilizou-se uma escala numérica de resposta de tipo Likert, de seis pontos, cuja formatação prevê que os respondentes assinalem uma opção de resposta, entre 1 e 6, o equivalente entre « *Completamente insatisfatório*» e « *Plenamente satisfatório*». A Escala de Perfil permitiu-nos determinar 5 dimensões de relevante importância para o desempenho da profissão de professor com satisfação:

1. *Profissão* (Profissão de substrato relacional)
2. *Aprendizagem* (Aprendizagem contínua)
3. *Instituição* (Instituição de trabalho)
4. *Reconhecimento* (Reconhecimento de alunos e professores)
5. *Empenho* (Empenho na docência)

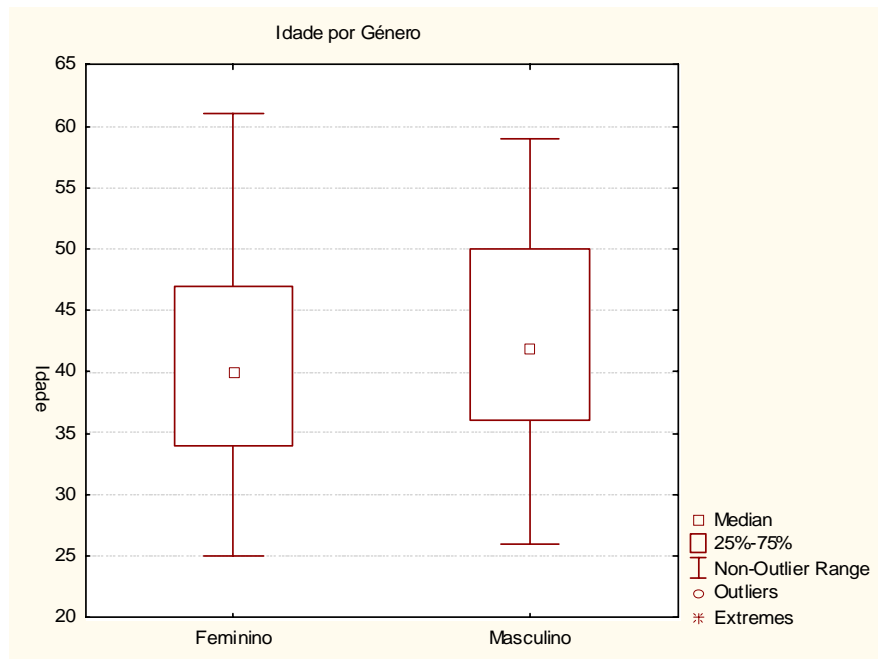
Da análise do valor médio obtido para as 5 variáveis pode-se afirmar que a satisfação profissional dos professores do ensino secundário é muito baixa, sobretudo na satisfação com o que se relaciona com a aprendizagem ao longo de carreira profissional.

3. RESULTADOS

Identificámos percepções tendencialmente negativas na sua carga emocional e grandes dificuldades para referenciar emoções positivas, chegando às respostas pretendidas, resultado das perguntas de investigação, cujo domínio principal prende-se com o perfil de satisfação profissional dos professores do ensino secundário. Pelo que se apresentam agora alguns dos principais resultados:

As «Idades» apresentam um comportamento idêntico, quer se trate de professores do género feminino, quer do masculino; verifica-se uma maior amplitude nas idades das professoras em que os indivíduos mais jovens e os mais idosos são do sexo feminino.

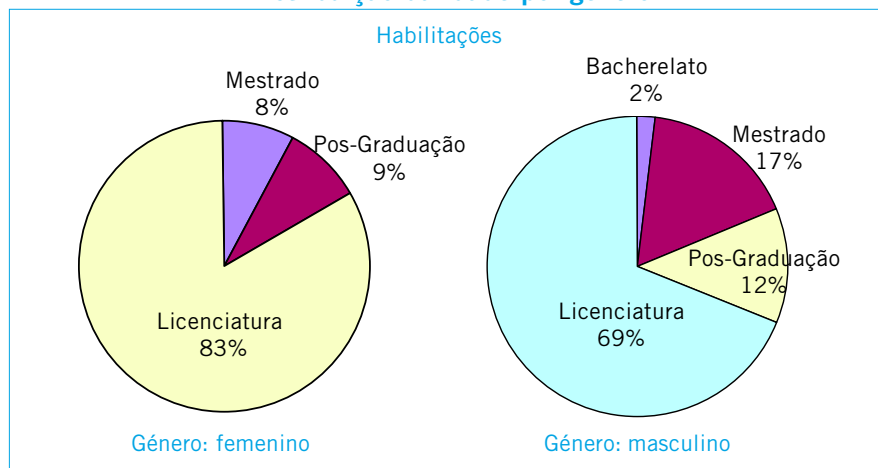
QUADRO 1
Distribuição da idade por género



130

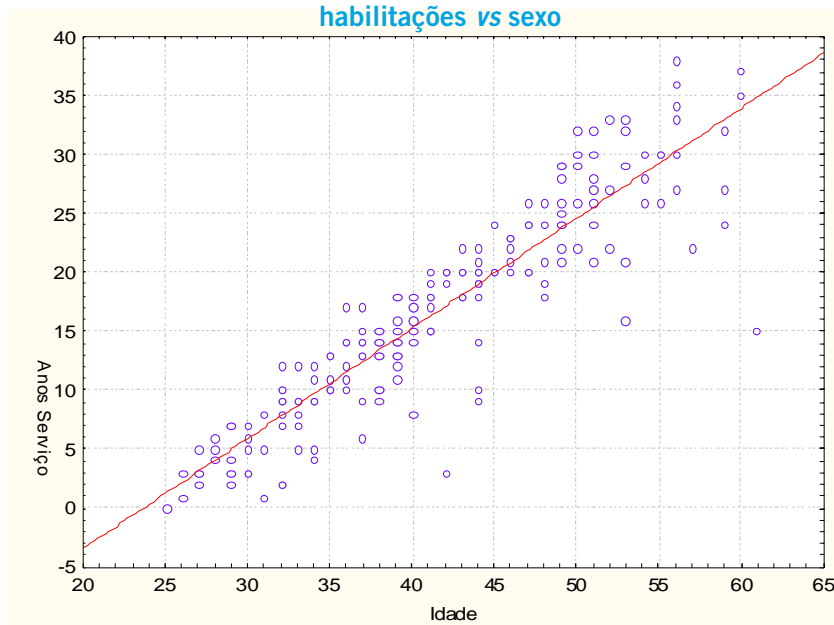
Os inquiridos do «género» masculino possuem habilitações académicas superiores aos do género feminino, falamos de cerca de 30% contra 17%; é no grupo masculino que está a grande parte dos inquiridos com bacharelato.

QUADRO 2
Distribuição da idade por género



Já esperada é a forte e positiva relação existente entre a idade e o número de anos ao serviço de docência; quanto mais idade tem o docente maior é o número de anos ao serviço, por isso no quadro 3 as observações encontram-se concentradas junto à recta que permitiria escrever a relação matemática entre as duas variáveis; tal relação pode ser confirmada pelo coeficiente de correlação (índice estatístico que permite identificar a existência e tipo de relação entre variáveis) que apresenta um valor de 0,91.

QUADRO 3
habilitações vs sexo



131

Tinham-se confirmado um conjunto de itens aceitáveis como instrumentos de medida, com nenhum dos critérios a apresentar valores de rejeição, o que possibilitou proceder à interpretação de cada uma das variáveis latentes, quadro 4, para a sua clara identificação.

Da análise do valor médio obtido para as 5 variáveis, quadro 5, pode-se afirmar que a satisfação profissional dos professores do ensino secundário é muito baixa, sobretudo na satisfação com o que se relaciona com a aprendizagem ao longo de carreira profissional.

Quadro 4
Itens aceites como instrumentos de medida

Profissão de substrato relacional	Aprendizagem contínua	Instituição de trabalho	Reconhecimento de alunos e familiares	Empenho na docência
Profissão	Estatuto socioprofissional	Reconhecimento dos Superiores Hierárquicos	Respeito	Participação na formação dos alunos
Aprendizagem	Progressão na carreira	Instalações	Reconhecimento dos alunos	Relacionamento com os alunos
Reconhecimento dos pares	Promoção	Horários	Alunos	Motivação
Trabalho de equipa	Salário	Acesso a materiais pedagógicos	Empenho nas aprendizagens	Projectos de desenvolvimento
Desempenho Profissional	Aumentos Salariais	Políticas de gestão		
Relacionamento pessoal	Competências	Condições físicas		
Vivências interpessoais	Políticas			
Relações de amizade	Estabilidade			
Tamanho das turmas				

132

Quadro 5
Indicadores estatísticos das novas variáveis

Variable	Valid N	Mean	Sum	Minimum	Std. Dev.	Coef. Var.
Profissão	205	3,407046	698,4444	1,000000	0,754145	0,221349
Aprendizagem	203	2,261700	459,1250	1,000000	0,757554	0,334949
Intuição	212	3,357704	711,8333	1,000000	0,932169	0,277621
Reconhecimento	208	3,233173	672,5000	1,000000	0,818170	0,253055
Empenhamento	210	3,430952	720,5000	1,000000	0,828972	0,241616

4. DISCUSSION DE RESULTADOS

Destacam-se algumas conclusões sobre as quais poderemos reflectir à luz do seguinte modo:

4.1 (COMO É QUE OS PROFESSORES DEFINEM A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL?)

Os professores negam sentirem-se satisfeitos com sua profissão. Esta é, sempre, a primeira e mais afirmativa posição, se bem que com as avaliações cruzadas levadas a cabo no nosso estudo, foi possível encontrar influências diferentes, mais ou menos altas, sobre a satisfação profissional.

4.2 (QUAIS SÃO OS ELEMENTOS, PSICOLÓGICOS, CONTEXTUAIS E RELACIONAIS, IMPLICADOS NA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL?)

O facto de identificarmos algumas percepções desta classe profissional permitiu-nos distinguir quais as dimensões mais importantes e que mais influenciam os professores na sua satisfação profissional, para figurem num perfil. Falamos de cinco dimensões de carácter psicossocial e que congregam: (1) a *profissão* específica de professor que é uma profissão de substrato emocional; (2) o factor *aprendizagem* que não pára de acontecer ao longo da vida profissional, tanto para quem aprende, como para quem ensina; (3) a escola como *instituição* de trabalho especial e específica, por ser um tecido organizacional vivo e em constante mudança, que o é através dos professores; por ser especial porque ensina a crescer através do conhecimento que veicula e de todas as formas com que prepara as crianças e os jovens para serem adultos; porque não há outra instituição que tenha semelhante papel, mesmo que sejam instituições que funcionem com pessoas e para pessoas; sendo específica porque tem um papel e uma função social única, a função social que transforma a face da economia de um país, pelo potencial humano que forma; e é nesta função que reside o seu maior risco se os seus elementos constituintes perdem qualidades; é o risco do fracasso generalizado, de resultados tão amplos como destruidores do papel de uma sociedade moderna e em crescimento; (4) a necessidade básica específica de *reconhecimento*, pessoal, social e profissional, e (5) toda a dinâmica absolutamente necessária de *empenhamento* e envolvimento na prática docente, ano após ano, grupo após grupo, e que se define como intrínseco para ser eficaz e manter o sucesso dos alunos e da educação em geral.

4.3 (QUAIS AS DIFERENÇAS NOS NÍVEIS DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO RELACIONADAS COM FACTORES PSICOLÓGICOS, CONTEXTUAIS E RELACIONAIS, ISTO É, PSICOSSOCIAIS?)

Ainda sobre as referidas cinco dimensões e olhando para as diferenças entre si, podemos apontar o que de seguida se descreve. A *profissão* (1) de professor é uma profissão de acção social cuja especificidade tem a ver com as relações privilegiadas que se constroem e que estão fundamentalmente assentes exactamente nessa relação do professor com o aluno. É a partir daqui que se desenrolam as aprendizagens, o crescimento dos alunos e o seu sucesso.

Portanto, estamos num domínio eminentemente relacional, o qual também diz respeito ao conjunto de factores reunidos à volta do *reconhecimento* (4), necessidade básica humana, que é o processamento da informação recebida do exterior sobre o desempenho próprio e que vai no sentido do fazer bem feito ou correcto e que pelo seu carácter amplo sobre o sentimento de reconhecimento, é uma dimensão de influência relacional mas também psicológica, pelo que, podemos dizer que este é um domínio psico-relacional.

134

Como domínio psicológico ressaltamos a dimensão *empenho* (5) a qual encerra processos psicológicos intrínsecos, como aqueles que estão ligados à motivação para ensinar e ao prazer de ver-se envolvido em projectos pedagógicos, o que nos dá elementos muito importantes sobre questões estruturais do indivíduo que têm a ver com aquilo que é mais importante para que a docência seja uma profissão de satisfações de vida de várias ordens. Os dois restantes domínios que completam a constituição do perfil de satisfação com a profissão estão relacionados com factores contextuais. Referimo-nos à *aprendizagem* (2) que esta profissão específica obriga e proporciona uma dupla interacção renovada continuamente que só assim possibilita ascender na carreira e usufruir de mais e melhores benefícios materiais.

E, também, à *instituição* de trabalho (3), a escola, com estruturas organizativas e com dinâmicas específicas, já que os seus clientes não são completamente autónomos, por isso trazem a família para dentro das suas fronteiras e necessitam dos professores-prestadores como modelos de vida profissional e pessoal, de sucesso e de realização, para além dos saberes que divulgam.

4.4 (QUAIS OS ELEMENTOS DE MAIOR IMPORTÂNCIA QUE DEVEM FIGURAR NUM PERFIL DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO?)

Levando em conta as cinco dimensões de perfil seria possível dizer que a satisfação com a docência advém, sobretudo, do facto desta ser uma profissão de substrato relacional, desenvolvida numa organização de trabalho tão específica que não tem par, e relacionada com factores motivadores intrínsecos dirigidos para o desenvolvimento do saber.

5. CONCLUSÃO

Aceitando a satisfação como uma característica de predisposição individual, que se generaliza partindo de uma avaliação positiva com a vida e influenciando o desempenho profissional, temos que afirmar a necessidade de que os professores tenham bem clara a sua identidade individual e o seu papel profissional, no que respeita o limites, para que a contaminação ou indistinção de identidade não ponham em causa o bom e satisfatório desempenho profissional. Se temos um grupo profissional que tem uma fundamental importância no desenvolvimento humano e para o seu sucesso, com um manifesto quadro vivencial com a profissão de satisfação negativa, então, algo está perigosamente em perigo no ensino e na saúde, tanto para alunos, como para professores, bem como para as famílias portuguesas.

O que poderá inverter este cenário poderá estar relacionado tanto com processos reactivos, como com outros mais proactivos pois é preciso ter ocorrências individuais de gestão de dificuldades mas também capacidades intrínsecas ao próprio para sentir satisfação e fazer desse sentimento a construção de si mesmo. A combinação a que nos referimos entre identidade individual e papel profissional reforça reciprocidades entre satisfação com o desempenho profissional e uma vida feliz. E alerta-nos, ainda, para um novo paradigma social em que a realidade profissional se desenrola dinamicamente em profunda interação com todos os outros domínios da realidade quotidiana de um indivíduo. Assim, por um lado, fica claro que a satisfação profissional, pela sua multi-dimensão, se estende até ao processamento da satisfação com a vida em geral e, por outro lado, que a satisfação profissional recebe as disposições positivas individuais para a vida em geral. Portanto,

constatamos que os professores relacionam estreitamente a sua satisfação com a vida em geral com a sua satisfação profissional. Os critérios referentes à actividade profissional, as recompensas que a profissão traz ao indivíduo e as relações afectivas que transbordam da profissão para a vida global, são experiências mais ou menos satisfatórias dependendo da significação que cada indivíduo lhe confere.

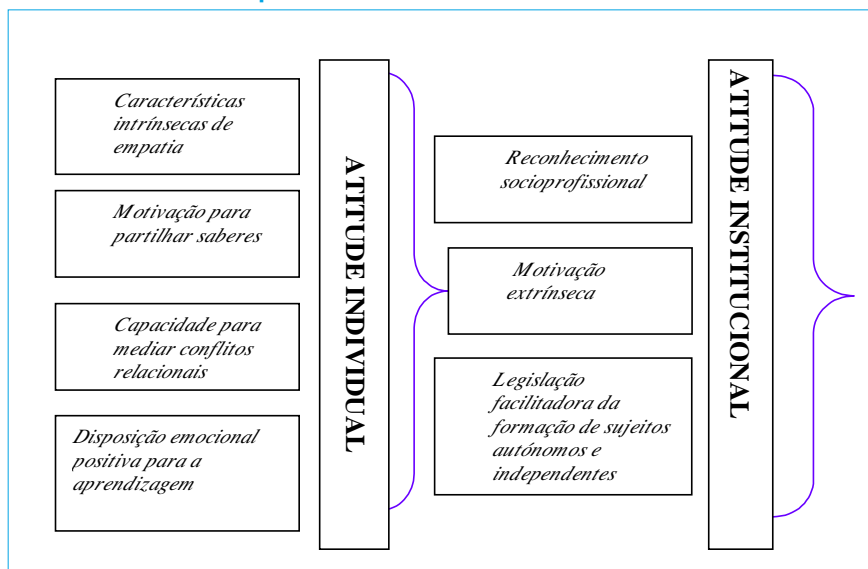
E esta significação surge negativa no nosso estudo revelando que a vida dos professores é uma mescla pouco saudável para qualquer pessoa, independentemente da sua profissão, mas de certeza que o é para os profissionais da docência. Consideramos que a elasticidade de fronteiras entre dimensões humanas, para o homem moderno, trás reforços de concorrências e de habilidades para a sobrevivência e para as vivências absolutamente necessárias ao seu desenvolvimento que é de formação especializada. Mas se passamos da flexibilidade entre dimensões humanas e, neste caso, profissionais para uma amálgama caótica que não permita a ninguém defender papéis diferentes, em função dos múltiplos requisitos e, ainda, que influencia toda a vida quando alguma polarização negativa acontece, como presentemente é a situação profissional dos docentes, então, só podemos dizer que é preciso aprender a distinguir dimensões cognitivas e subjectivas e reconhecer fronteiras dimensionais já que o enquadramento da vida humana se desenrola numa matriz viva de interacções, não sendo provável eximir-se para outra qualquer fórmula vivencial.

136

Parece-nos que os professores modernos devem querer e gostar de o ser (devem ter características intrínsecas de empatia, motivação para partilhar saberes, capacidade para mediar conflitos relacionais e disposição emocional positiva, no que diz respeito à sua identidade individual) e desenvolver a profissão num verdadeiro substrato pedagógico (necessitam de reconhecimento socioprofissional, motivação extrínseca e legislação facilitadora para a formação de sujeitos autónomos e independentes), para que os resultados da aprendizagem e do ensino, à escala macro-social ou desde o ponto de vista individual, sejam de satisfação. Nesta perspectiva poderíamos descrever o seguinte modelo:

Então, parece-nos que os professores estão duplamente prisioneiros no desempenho de sua profissão e impedidos de sentir satisfação: de si mesmos e do sistema educacional vigente. Nem a dimensão cognitiva sobre a satisfação com a vida, nem a dimensão afectiva, emocionalmente positiva ou negativa, estão bem representadas no presente estudo. Mas sendo a satisfação um processo tanto reactivo como

Ilustração 1
Atitudes individuais e institucionais promotoras de satisfação
em profissões de substrato emocional



137

proactivo estamos provavelmente num encontro incompreendido e com deficits de descodificação social, cultural, política e profissional de gestão de competências individuais e de relações sociais e institucionais. Como estão estes profissionais a dirigir a sua carreira que não vêem que a instituição está a crescer mal e em direcção ao fracasso generalizado? O que os professores nos dizem é que não se sentem bem com a docência, nem com o seu presente. O que dizemos, é que é possível contribuir individualmente com uma parte importante para a expressão óptima do papel docente na escola, e só assim se poderá falar de reestruturação do sistema escolar ou mesmo de mudança de paradigma, da escola como bem de consumo numa lógica de custo-benefício para a escola que satisfaz necessidades humanas e sociais vivendo-as e dirigindo-as.

Como e com o quê estão os professores a comparar sua vida profissional real de tal forma que se sentem frustrados nos seus ideais? Quando o diferencial entre o real e o ideal é muito grande para servir a inovação e se torna mal-estar e insatisfação, a representação sobre a satisfação com a profissão perde-se. Confraternizamos com o risco desta profissão de substrato emocional sufocar por falta de *apiens* e *dedoctus* e só restarem *peritus*. Um risco que não é só dos professores mas é de todos nós. Descrevemos, explicamos, avaliamos e definimos um perfil

mas só conseguimos afirmar mais uma vez que os professores não falam de satisfação com a mesma facilidade com que o fazem sobre as suas insatisfações. Defeito dos protagonistas do ensino ou crise sociopedagógica numa cultura do conhecimento adormecida em reformas redentoras e paliativas mas muito pouco renovadoras, ao som de uma sociedade ambígua de valores e esquecida que é pelo ensino que se começa, se organiza ou restabelece e, ainda, se promove a modernização social e individual da Humanidade?

Recomenda-se que se desenvolvam novos estudos em que se cruzem variáveis relacionadas com os vários profissionais envolvidos na Escola e nas aprendizagens, no sentido de se compreender e reorganizar não só os processos pedagógicos mas também as questões sociais intrinsecamente ligadas a todo este tecido educacional.

BIBLIOGRAFIA

138

- ALBUQUERQUE, A. e TRÓCOLI, B. (2004): «Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjectivo». *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 20, 2, pp. 153-164.
- CARRUTHERS, C. (2004): «The Power of the Positive: Leisure and Well-Being». *Therapeutic Recreation Journal*, Second Quarter 2004.
- CHU, K. (2002): *The Effects of Emotional Labor on Employee Work Outcomes*. Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University for the degree of Doctor of Philosophy in Hospitality and Tourism Management, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA.
- DIENER, E., LYUBOMIRSKY, S. e KING, L. (2005): «The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?». *Psychological Bulletin*, vol. 131, 6, pp. 803-855.
- HILL, M. M. e HILL, Andrew. (2000): *Investigação por questionário* Lisboa: Edições Sílabo.
- NÓVOA, António. (org) (1999): *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- SELIGMAN, Martin (2002): *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfilment*. Nova York: The Free Press.
- SELIGMAN, Martin (2000): «Psicologia positiva» en *Psicologia-positiva.com*. <<http://www.psicologia-positiva.com/>> [consulta: abril de 2005].
- SOARES, A. (2003): «Tears at Work: Gender, Interaction and Emotional Labor». *Work Labor*, vol. 2 (Spring 2003), pp. 36-44.

ACERCA DE UN DESENCUENTRO: LA MIRADA DE LOS PROFESORES SOBRE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA

Andrea Brito *

SÍNTESIS: Desde hace varias décadas, las formas y sentidos históricos de la escuela secundaria dan prueba de su baja eficacia para resolver los problemas relativos al fracaso escolar y la exclusión de los alumnos. Sin embargo, el ideal igualitario, promesa fundante y aspiración incumplida, sigue rondando las expectativas sociales respecto de este nivel de la enseñanza.

Partiendo del mapa de lecturas sobre la educación media actual, marcado por sentidos fragmentados y certezas resquebrajadas, en este artículo presentaremos la perspectiva de los docentes argentinos acerca de los aspectos que configuran tal diagnóstico. Atenderemos, de modo particular, algunos puntos clave alrededor de los cuales se anuda la tensión entre éxito y fracaso escolar: los adolescentes y jóvenes de escuela secundaria, las nuevas escenas escolares y el vínculo con el conocimiento escolar. Se trata de cuestiones que, desde el punto de vista del profesorado, son complementarias a la hora de explicar las dificultades que condicionan el éxito de la tarea educativa en el nivel medio.

A través de este abordaje nos interesa desplegar la persistencia de ciertos principios fundantes en la interpretación de los problemas que afectan a este nivel de enseñanza. Sin ánimo de culpabilizar sino considerando las condiciones y los modos a través de los cuales se construye la experiencia laboral de los profesores, se trata de analizar el papel que juega su mirada sobre los procesos fallidos de la escolarización secundaria.

Palabras clave: escuela secundaria; fracaso escolar; falta de motivación; problemas en el aula; profesor-alumno.

SÍNTESE: Há várias décadas, as formas e sentidos históricos da escola secundária dão prova de sua baixa eficácia para resolver os problemas relativos ao fracasso escolar e à exclusão dos alunos da escola. No entanto,

139

* Docente del nivel primario y universitario, investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Buenos Aires, Argentina, donde coordina la modalidad virtual del posgrado en Lectura, escritura y educación.

o ideal igualitário, promessa de fundação e aspiração não cumprida, segue rondando as expectativas sociais em relação a este nível do ensino. Partindo do mapa de leituras sobre a educação média atual, marcado pelos sentidos fragmentados e pelas débeis certezas, neste artigo apresentaremos a perspectiva dos docentes argentinos sobre os aspectos que configuram tal diagnóstico. Atenderemos, de modo particular, a alguns pontos-chave ao redor dos quais se entrelaçam a tensão entre sucesso escolar e fracasso: os adolescentes e jovens da escola secundária, as novas cenas escolares e o vínculo com o conhecimento escolar. Trata-se de questões que, do ponto de vista do professorado, são complementárias na hora de se explicar as dificuldades que condicionam o sucesso da tarefa educativa no nível médio.

Através desta abordagem interessa-nos chamar a atenção para a persistência de certos princípios básicos na interpretação dos problemas que afetam este nível de ensino. Sem ânimo de pôr culpa em ninguém, mas sim considerando as condições e os modos através dos quais se constrói a experiência laboral dos professores, trata-se de analisar o papel que tem seu olhar sobre os processos falidos da escolarização secundária.

Palavras-chave: escolar secundária; fracasso escolar; falta de motivação; problemas em sala de aula; professor-aluno.

140

ABSTRACT: *During the past few decades, the forms and historic directions of secondary school have proved that this institution cannot effectively resolve the problems related to school failure and students' exclusion. However, the equalitarian principle, founding promise and unfulfilled aspiration, still hangs around the social expectations related to this educational level.*

Taking as a starting point the map of readings on secondary education - a map marked by fragmentary meanings and cracked certainties- in this article we will present the perspective of Argentine teachers on some of the key features that conform such diagnosis.

We will pay special attention to some key items that concentrate the strain between success and failure in school: teenagers and youngsters in secondary school, the new educational scenes and the connection with school knowledge.

These are issues that, from the faculty point of view, are complementary at the time to explain the problems that determine the success of the educative task in secondary education.

With this approach, we are interested in showing the persistence of certain founding principles in the interpretation of problems that affect this educational level.

Without blaming, but considering the situations and the means by which the teachers' work experience is constructed, we will try to analyze the role played by their insight on the failed processes of secondary education.

Keywords: secondary school; school failure; lack of motivation; classroom problems; student-teacher.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los procesos de masificación producidos en la segunda mitad del siglo pasado, la escuela media comenzó a constituirse en un foco de preocupación de relevante visibilidad. Frente a una situación que comenzaba a dar señales de complejidad, el interés en la educación secundaria fue acrecentándose y, actualmente, da cuenta de la profundización y la resignificación de una situación problemática que, en el marco de una agenda compartida a nivel internacional (Braslavsky, 2001), despliega características particulares.

Especialmente canalizada por el discurso mediático, la denuncia social por la devaluación de la escuela secundaria se hace evidente de diferentes modos: las reprobaciones masivas en los exámenes de ingreso a la universidad, los hechos de violencia escolar entre alumnos o hacia profesores, la pérdida de hábitos culturales por parte de los jóvenes. El estado de alerta sobre el derrumbe de un sostén básico para la formación de las nuevas generaciones se ha instalado desde hace tiempo en el discurso público.

A esta percepción social se suman las voces del campo de la educación que, desde hace tiempo, han centrado su atención en el análisis de distintas cuestiones que afectan a la actual escuela media. Repetición y deserción, bajo nivel educativo, desigualdades sociales y escolares, entre otros, son problemas de este nivel de enseñanza tematizados en la agenda educativa y objeto de prolífica investigación.

Específicamente para el caso argentino, recientes investigaciones refieren de forma común a una enseñanza media caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006).

Es este un panorama que resulta necesario contextualizar en el proceso de desgaste político y social que el país atraviesa desde hace tiempo y que hizo eclosión en una profunda crisis económica, política y social hacia fines del 2001, el cual imprimió marcas particulares en los procesos de escolarización, posibles de ser rastreados en el impacto que la crisis de la autoridad política y el creciente debilitamiento del Estado tuvieron sobre las instituciones, produciendo un fenómeno de pérdida de integridad sistémica.

En el caso de la escuela media este fenómeno se había visto acentuado a partir de las reformas educativas de la década de los noventa, durante la cual la implementación de las modificaciones estructurales propuestas quedó sujeta a las posibilidades de los distintos contextos e instituciones. El impacto del complejo panorama social y político local también se hizo sentir en los efectos que la incorporación de los alumnos, afectados socialmente en sus contextos familiares, tuvo sobre la dinámica de las escuelas y sobre el trabajo de sus docentes.

En este marco, las formas y sentidos históricos de la escuela de segunda enseñanza dan prueba de su baja eficacia para resolver los problemas relativos al fracaso escolar y la exclusión de los alumnos. Sin embargo, el ideal igualitario, promesa fundante y aspiración incumplida, sigue rondando las expectativas de los sujetos que, pertenecientes a distintos sectores sociales, encuentran en tal anhelo, al menos a primera vista, uno de los pocos elementos que parecen tener en común.

A partir de los resultados obtenidos en un reciente estudio¹, en este artículo nos centraremos en las lecturas de los profesores sobre la escuela secundaria argentina. Nos detendremos, particularmente, en algunos puntos clave alrededor de los cuales se anuda la tensión entre éxito y fracaso escolar: los adolescentes y jóvenes que están escolarizados en este nivel, el vínculo con el conocimiento escolar y las nuevas escenas escolares. Se trata de cuestiones que, desde la perspectiva de la docencia, son complementarias a la hora de explicar las dificultades que condicionan el éxito de la tarea educativa.

A través de este abordaje nos interesa desplegar la persistencia de ciertos principios fundantes en la interpretación de los problemas de este nivel de enseñanza. Sin afán de culpabilizar, sino considerando las condiciones y los modos a través de los cuales se construye la experiencia laboral de los profesores, se trata de analizar el papel que juega su mirada sobre los procesos fallidos de la escolarización secundaria.

¹ Se trata del *Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina*, realizado con el apoyo de la Fundación Santillana bajo la dirección de Inés Dussel y con la participación de Gabriel Kessler, Lucía Litichever y Pedro Núñez. El estudio incluyó encuestas a 384 docentes y 768 estudiantes que fueron administradas en dieciséis localidades del país y entrevistas grupales (en dieciocho grupos focales) organizadas en tres jurisdicciones (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza).

2. EL PUNTO DE PARTIDA: LA MIRADA SOBRE EL NIVEL DE LOS ALUMNOS

El sentimiento de nostalgia por un tiempo perdido, potenciado por la identificación de una crisis social y educativa más amplia, atraviesa el discurso del profesorado sobre la escuela secundaria. Y, junto con este diagnóstico, palabras teñidas de un forzoso trabajo que recae sobre la voluntad individual y las posibilidades personales describen el modo de enfrentar la tarea cotidiana de enseñanza.

Algo, o más bien bastante, de esta tarea parece haber cambiado y hoy son otros los sentidos asignados al trabajo de enseñar. Encontrando un punto de partida en la contención material y/o afectiva de la que parecen necesitar los alumnos –los nuevos alumnos– ser profesor de la enseñanza media en la actualidad supone ubicarse en un campo de acción caracterizado por una baja estabilidad.

Lo que resulta interesante analizar en este cuadro es la persistencia de ciertos principios, propios del programa institucional moderno, dentro de los cuales la lógica de control social (Dubet, 2006) garantizaba el trabajo de socialización escolar sobre los otros, sostenido en la certeza de una identidad institucional y en la expectativa de que otro se comporte según esa posición. Desde aquí, las categorías «alumno» o «profesor» respondían a ciertos atributos esperados en la escena escolar y, así, la relación entre estos se pretendía objetiva, esto es, regulada por los principios institucionales que sostenían tales categorías.

143

Es posible identificar la vigencia de tales principios en el imaginario del docente de escuela secundaria, particularmente teniendo en cuenta las expectativas respecto de sus alumnos. Con relación a este punto, encontramos las opiniones que se reflejan en el cuadro 1.

La demostración del esfuerzo es la característica reconocida en forma mayoritaria en la definición de «buen alumno». En esta elección no aparecen mayores distinciones entre docentes de distintas regiones del país, ni se diferencian las respuestas por la edad o por la antigüedad de su carrera profesional, aunque sí es una característica preferentemente seleccionada por aquellos que trabajan en escuelas de gestión privada.

Esta es una tendencia particular, ya que la relación entre esfuerzo y escuela remite a la ética protestante del trabajo (Himanen, 2002), principio de origen en la dinámica escolar. Así, la identificación

CUADRO 1
Percepciones de los profesores sobre las características que definen a un buen alumno

Pregunta: Del listado de la presente tarjeta, pensando en esta escuela, ¿cuáles son las tres características que considera que un joven debe tener para ser un buen alumno? Señale hasta tres opciones*	%
Demostrar esfuerzo	68,3
Ser estudioso	40,1
Contar con el apoyo de la familia	39,0
Cumplir con las tareas	36,0
Ser autónomo	34,3
Ser respetuoso de la autoridad	28,1
Prestar atención	22,7
Ser buen compañero	20,7
Ser inteligente	5,8
Tener buena presentación personal	4,4
Habilidad para zafar**	0,6
* Por tratarse de opciones múltiples no se ofrece un total. ** En Argentina y en la jerga juvenil, «escapar de una responsabilidad».	

144

prioritaria de esta característica señala que lo más valorado es una actitud a poner en juego en la escena escolar. «Demostrar esfuerzo» parecería dar cuenta de un atributo exigido desde las reglas implícitamente compartidas de la gramática escolar, un comportamiento necesario para asumir la condición de alumno y desde allí contribuir a sostener las formas de la apariencia escolar (Finocchio, 2003).

Desde esta perspectiva, la elección mayoritaria del «esfuerzo» como atributo para caracterizar al buen alumno puede ser resignificada: si hoy, tal como relatan los mismos profesores, el juego escolar demanda un trabajo marcado por la respuesta a las múltiples demandas y atravesado por el desgaste que provoca lo imprevisible de las nuevas situaciones escolares en el marco de expectativas no cumplidas, probablemente sea entendido como legítimo esperar que de parte de los alumnos haya una

respuesta equivalente o en el mismo sentido. Esto es, sostener la apariencia escolar frente a la sensación de derrumbe implica de parte de todos aquellos quienes la enfrentan una actitud que evidencie empeño.

Por otra parte, el esfuerzo coloca en igualdad de condiciones a los alumnos manteniendo la ficción de la justicia esencial tan cercana a los principios de la escuela moderna sostenidos en el don y el talento. Una opción entendible para dar respuesta al ingreso de nuevos jóvenes que, alejados del ideal del alumno, encarnan una heterogeneidad poco amigable para la escuela secundaria y muestran una realidad bien distante a la tradicional selección de los «elegidos».

La condición más importante para definir qué es un buen alumno parece ser, entonces, aquella vinculada con la aceptación del juego de reglas que propone la escuela. Quizás la más elegida porque, precisamente, en el nuevo mapa escolar esa aceptación ya no constituye un a priori para entrar al juego, sino que debe negociarse día a día en la vida escolar.

La segunda característica identificada, «ser estudioso», puede interpretarse en la clave más clásica de lo que históricamente fue entendido por buen alumno. Se trata de un elemento también asociado al esfuerzo y que es considerado por los docentes como una característica necesaria para sostener la escena escolar actual.

145

Muy cercano a esta segunda prioridad de elección, el apoyo de las familias –elección de mayor incidencia entre quienes ejercen en escuelas públicas– aparece como un atributo de peso en la consideración del buen alumno. Esta resulta una elección comprensible en el marco de los efectos negativos que su ausencia, al decir de los profesores, tiene sobre el cotidiano escolar.

Asimismo, vale la pena destacar la vigencia de características más clásicas, como es, por ejemplo, el cumplimiento de las tareas, así como también la valoración de otras que encuentran identificación en discursos más recientes, tal el caso de la «capacidad de ser autónomo»; el respeto a la autoridad, el compañerismo y la atención, aunque en menor medida, también son rasgos que trazan la figura de aquello que se considera un buen alumno.

Esta figura ideal articula las expectativas del profesorado en la vida escolar y, por esa razón, resulta interesante contrastarla con la

mirada que los docentes tienen sobre los propios alumnos y también sobre los jóvenes en general.

En este sentido, es curioso comprobar que el estudio y el esfuerzo, los atributos más valorados en la consideración de un buen alumno, no parecen ser rasgos característicos de la juventud actual. Así, casi la mitad de los profesores encuestados (48,6%) señala que los alumnos de la propia escuela son poco estudiosos, cifra que asciende significativamente cuando se refieren a los jóvenes en general (77,7%). De modo complementario, con algunas diferencias según los universos considerados, aquellos atributos que podrían asociarse a la cultura del esfuerzo necesaria para ejercer el oficio de buen alumno –responsabilidad, participación, entusiasmo– no son elementos que se destaquen en la caracterización de los actuales adolescentes. En cambio, muchos opinan que los atributos contrarios a ese esfuerzo valorado, como puede ser la irresponsabilidad o la vagancia, son muy comunes entre los jóvenes de hoy.

146

Tanto en la definición de estas valoraciones como en su argumentación es posible hacer jugar de modo hipotético la influencia de las estigmatizaciones sociales sobre la juventud actual, generalmente acusada de la pérdida de todos aquellos valores con los que la sociedad contara en un pasado.

Desde esta perspectiva, la opinión social sostenida en la comparación generacional califica y generaliza la ausencia de ciertos atributos en una categoría abstracta de juventud, sin articulación con los sujetos reales (Dussel, Brito, Núñez, 2007). El sentido común sostenido en la idea universal de «los jóvenes» como sujetos buenos pero irresponsables, poco estudiosos, vagos, afectados en algunos casos por problemas de violencia y adicciones, y escasamente participativos y solidarios, constituye una de las etiquetas que con fuerte sello se imprime socialmente sobre la juventud actual y que resuena con particular efecto –probablemente como reflejo de la compleja relación entre escuela y jóvenes (Feixa, Feixa y Montero, 2007)– en la calificación que los profesores hacen sobre los alumnos que hoy habitan las escuelas.

Más allá de esta cuestión, es notoria la distancia entre aquello que los educadores consideran debe caracterizar a un buen alumno y cómo piensan efectivamente esos jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria. Por cierto, la tensión entre una identidad prescriptiva de joven / alumno y otra real marca una brecha cuyas causas, según los

docentes, son localizables en el afuera escolar. La pérdida de ciertas referencias y orientaciones familiares que antes actuaban como fuente y horizonte de valores formativos obligaría hoy a reponer tal carencia en el ámbito escolar.

Ahora bien, lo que inicialmente es interpretado por los profesores como una carencia de los jóvenes, cuyas causas se encuentran en una anomia generalizada de corte social con efectos en lo familiar, al traspasar las fronteras de la escuela se convierte en un problema de difícil resolución. Al no estar saldadas las expectativas recíprocas que sostienen el control social y que organizan el orden normativo de la socialización escolar, los vínculos se establecen sostenidos en la lógica de la relación (Dubet, 2006) más dependiente de las características individuales y de un ejercicio constante de puesta a prueba por parte de los docentes. A la manera de una frustrante cita a ciegas, estos comprueban que los alumnos ya no son los esperados y que, además, se muestran poco proclives a adoptar los rasgos requeridos por la escena escolar. Frente a esto, y afrontando el desencanto, ensayan, orientados por estrategias personales y por sus atributos individuales (Brito, 2008), distintas formas de ubicar a los jóvenes en la tradicionalmente entendida categoría de «alumno».

147

Lo cierto es que la alta implicación subjetiva demandada en este escenario, pero no reconocida como rasgo estatuario de la profesión, convierte al trabajo pedagógico en una tarea de escasa estabilidad y de continua justificación que, en palabras de los involucrados, se torna agotadora.

3. EL DIARIO DESENCUENTRO: LA MIRADA SOBRE LA FALTA DE MOTIVACIÓN

Para los profesores la evidencia más notoria del desencuentro con sus alumnos es el desinterés y la falta de motivación que estos parecen poner en juego en la escena del aula. Así, el cuadro de devaluación educativa general explicado por causas de origen externo a la escuela parece tomar cuerpo en las actitudes y los gestos de los alumnos quienes, al decir de los docentes, no se muestran dispuestos a aceptar lo que ellos tienen para ofrecerles: el conocimiento.

De allí que la tarea del profesor se concentra en revertir este problema buscando posibles formas de reencuentro entre los jóvenes y el saber a transmitir en la escuela. En este contexto, dar clase implica enfrentarse diariamente con una azarosa disponibilidad de atención e interés por parte de los discentes, y todos los días quienes están al frente del aula prueban estrategias para conquistar a cada uno de sus alumnos.

La motivación constituye una dimensión que cobra particular fuerza en la definición de la experiencia que los docentes construyen en el cotidiano escolar. Pero se trata de una dimensión que no solo representa una demanda para los profesores en relación con sus estudiantes sino que también los alcanza a ellos. La siguiente reflexión de una profesora entrevistada condensa la necesidad de la propia motivación para asumir la tarea pedagógica: «A veces digo, ¿y si me pongo yo delante de la clase para hacer lo mismo que ellos tienen que hacer para ver si los motivo?». El ensayo de formas para captar la atención y el interés de los alumnos, y de este modo encontrar reconocimiento, implica la búsqueda de la propia motivación.

148

Sin embargo, lo que también vale remarcar es que los docentes –especialmente las mujeres– manifiestan encontrar satisfacción en el intercambio, diálogo e interacción con sus alumnos. La identificación positiva de esta cuestión se complementa con la alta valoración que hacen sobre su vínculo con los alumnos que, con solo algunas diferencias positivas por parte de aquellos que se desempeñan en escuelas privadas, es calificada entre «buena» (86,2%) y «regular» (13,8%), pero en ningún caso como «mala».

Si tenemos en cuenta el rechazo que parecería atravesar el encuentro entre profesores y alumnos en el aula y el esfuerzo que superar tal situación demanda en los primeros, estos datos parecerían, a simple vista, una contradicción. ¿Cómo entender, entonces, el reconocimiento de un buen vínculo con los discentes?

A propósito de los cambios culturales de la segunda mitad del siglo pasado, De Certeau (1999) ofrecía algunas pistas interesantes para analizar los movimientos de la escuela en un nuevo escenario y, en este sentido, alertaba sobre un problema necesario de revertir. En tiempos de deslocalización cultural y la amenaza del monopolio escolar en la distribución del saber, la escuela tiende a tornarse rígida y se abroquela tras sus muros, aferrada a sus certezas. Sin embargo, incluso con este intento, el saber escolar pierde crédito respecto del afuera escolar. Así,

la centralidad de lo relacional protagoniza la escena pedagógica. Aquellos dos elementos mutuamente imbricados en la transmisión escolar –saber y relación pedagógica– pierden unidad y son los problemas relativos a la segunda los que predominan en la lectura y en el abordaje del vínculo con los alumnos. La marginalización y la no especificidad del cuerpo cultural a transmitir en la escuela colocan en el centro de la escena a la pura relación, sostenida en interpretaciones psicológicas, encarnada en relaciones afectivas y desprovista de su especificidad en el contexto escolar: la transmisión del saber.

Es posible advertir algo de la profundización de esta bifurcación, varias décadas más tarde, en la configuración de la experiencia profesional de los docentes dentro de los márgenes de la actual escuela secundaria. Una suerte de compensación y contención afectivas, reparadoras de las carencias de los jóvenes, parecería disociarse y resultar condición previa a la tarea de enseñanza (Abramowski, 2006). Las necesidades y los afectos retornan como condición para la enseñanza.

Por un lado, y encuadrando el afecto docente en un panorama más general, el énfasis en la necesidad de establecer un lazo afectivo con los alumnos puede entenderse desde el protagonismo que las relaciones adquieren frente a los fuertes procesos de individualización. En el marco de vínculos que ya no son fijos ni estables, las relaciones se colocan en el centro de búsqueda de una satisfacción no alcanzada y su encuentro depende del esfuerzo personal y la propia persistencia (Bauman, 2005) redoblando, en el caso de la docencia, los rasgos redentores del oficio.

149

Por otro lado, el afecto y el cariño resultan elementos reconocidos por los docentes, pero sin perder de vista un cuadro más general de imposibilidad. Su existencia los gratifica pero no los conforma (Alliaud y Antelo, 2005), y esto es aun más entendible si consideramos que tales rasgos constituyen un préstamo de la identidad del maestro de nivel primario. En tal sentido, los profesores entrevistados reconocen la importancia y la necesidad de entablar lazos con sus alumnos, pero sin dejar de ver que se está resignando algo del orden más específico de la tarea educativa tradicionalmente entendida.

En efecto, y tal como muestran los resultados reflejados en el cuadro 2, los docentes no pierden de vista la prioridad del conocimiento escolar en la tarea educativa.

CUADRO 2
Opinión de los profesores sobre cuestiones a incluir
en la enseñanza en la escuela secundaria

Pregunta: Pensando en la educación media en general, ¿qué le parecería necesario enseñar que actualmente no se enseña?*	%
Contenidos / disciplinas escolares	31,8
Valores	25,6
Educación sexual y para la salud	24,2
Vinculación con el trabajo	11,0
Pensamiento / razonamiento crítico	5,4
Técnicas de estudio / metodologías de estudio	4,1
Prevención / atención violencia / maltrato	0,8
No sabe / No contesta	0,2
Otros	37,9
Nada	5,7

* Las respuestas fueron abiertas y se las agrupó en categorías de acuerdo con su proximidad semántica.

150

Sin embargo, es posible señalar dos rasgos relativos a esta identificación. Por un lado, la necesidad de inclusión de más contenidos actualizados pero entendidos desde la lógica tradicional, esto es, a través de las disciplinas escolares que históricamente organizaron la propuesta del nivel y estructuraron su carácter enciclopedista. En este sentido, a partir de los testimonios relevados es posible señalar el reconocimiento de la necesidad de reponer el valor del conocimiento en la propuesta del colegio secundario, pero con escasa presencia de preguntas sobre su sentido y configuración en relación con el mundo cultural de hoy y su apropiación por parte de los jóvenes.

Por otro lado, aun con estas prioridades identificadas, es importante destacar el alto nivel de dispersión en las respuestas obtenidas de los docentes que, de algún modo, transmite la ausencia de un criterio compartido sobre aquello que debiera conformar el cuerpo cultural a ofrecer.

Desde esta perspectiva, el conocimiento escolar parece atado a un ideal donde la tradición escolar opera con fuerza. Por ende, y en el marco de escenas escolares inestables de difícil resolución para los profesionales de la educación, su efectiva transmisión queda reducida a los márgenes de lo posible. Así, el vínculo afectivo con los alumnos es lo que representa el logro de pequeñas concreciones, visibles y palpables, en el ejercicio diario de la docencia.

4. LA TAREA COTIDIANA: LA MIRADA SOBRE LOS PROBLEMAS EN EL AULA

4.1 ASPECTOS QUE DIFICULTAN EL TRABAJO EN EL AULA

En el marco de las expectativas de los profesores sobre los «buenos estudiantes» y del consecuente desencuentro con los alumnos que hoy circulan en los establecimientos de nivel medio, es posible analizar cuáles son los aspectos que consideran dificultosos para su trabajo de aula.

En este sentido, en los resultados obtenidos aparecen dos aspectos en los que se concentra una mayor percepción de dificultad:

- La diversidad en los niveles de conocimiento.
- El nivel socioeconómico bajo de los alumnos.

Coincidiendo con otros estudios (Noel, 2007), los docentes señalan que la escena del aula tradicionalmente entendida hoy es difícil de sostener. La innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos escolares marca puntos de vulnerabilidad en la siempre eficaz apariencia escolar.

Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que, sostenida en la certeza de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas propias de la identidad docente.

Esta identificación reconoce puntos más críticos según los contextos y los recorridos de los educadores. Así, ambos elementos son identificados en mayor proporción, y comprensiblemente, en las opiniones de quienes ejercen en las regiones donde se presentan altos índices de pobreza, como el noroeste y el noreste argentinos, y donde la tradición elitista se sostuvo casi sin cambios a lo largo del siglo XX.

En relación con la antigüedad en la docencia, tanto el nivel socioeconómico bajo como la diversidad de niveles de conocimiento han sido reconocidos como factores que dificultan el trabajo en el aula de un modo levemente mayor por los que acreditan menor antigüedad en la docencia. Este caso podría explicarse desde la menor experiencia de trabajo en el aula para afrontar situaciones de la práctica alejadas del sentido ideal y universal predominante en la formación docente inicial.

Por último, el bajo nivel socioeconómico es identificado como causante de dificultad del trabajo en el aula con más énfasis en los profesores de escuelas de gestión pública, mientras que la diversidad de conocimientos es un elemento que presenta mayor nivel de dificultad para el personal docente femenino, aunque es igualmente representativo ya sea que trabajen en escuelas de gestión pública o privada.

152

Más allá de los matices, se trata de dos situaciones propias del nuevo escenario escolar que interpelan los recursos disponibles y las previsiones usuales con que cuentan en el ejercicio de su tarea de enseñanza quienes la llevan a cabo. El ingreso a la escuela de «los recién llegados» o «los últimos en llegar» (Falconi, 2007) implica enseñar en un contexto donde la diversidad de los discentes no acepta encorsetarse en la histórica imagen homogénea de lo escolar desbordando el juego meritocrático de selección de los «elegidos», situación que disloca la seguridad de los profesores en su tarea.

Desde esta perspectiva resulta pertinente complementar el análisis con las razones con las cuales los docentes explican el abandono escolar por parte de sus alumnos.

CUADRO 3
Percepciones de los profesores sobre las características
de los alumnos que mayores dificultades les plantean

Pregunta: ¿Piensa usted que su trabajo se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos que ...?	Respuesta	%
Tengan distintos niveles de conocimiento	Sí	48,1
	No	51,9
	Total	100,0
Sean de nivel socioeconómico bajo	Sí	18,3
	No	81,7
	Total	100,0
Tengan actividad política	Sí	4,1
	No	95,9
	Total	100,0
Estén embarazadas	Sí	3,7
	No	96,3
	Total	100,0
Proviengan de países más lejanos	Sí	3,4
	No	96,6
	Total	100,0
Proviengan de países limítrofes	Sí	2,8
	No	97,2
	Total	100,0
Proviengan de otras provincias	Sí	1,2
	No	98,8
	Total	100,0
Sean homosexuales	Sí	2,2
	No	97,8
	Total	100,0
Pertenezcan a comunidades indígenas	Sí	2,2
	No	97,8
	Total	100,0
Profesen una religión distinta a la mayoritaria	Sí	1,2
	No	98,8
	Total	100,0

Cuadro 4
Opinión de los profesores sobre las razones del abandono escolar en la escuela secundaria

Pregunta: Pensando en la escuela secundaria en general, ¿quiénes considera que la abandonan?*	%
Primer tipo de razones** (con adhesión mayoritaria y sin grandes distinciones entre regiones del país):	
Al nivel de conflictividad de las familias	63,1
A la necesidad de salir a trabajar (cuestión asociable al nivel socioeconómico bajo)	59,2
Segundo tipo de razones:	
Los problemas en el aprendizaje	45,9
La repitencia (problema este asociado al anterior)	40,6
La falta de respeto a las normas	33,7
La pobreza	31,0
Los problemas de adicción	29,1
El aburrimiento en la escuela	27,3
La situación de maternidad o paternidad de los alumnos	22,7
* Por tratarse de opciones múltiples no se ofrece un total. ** Los dos atributos señalados parecen definir a los "alumnos en riesgo" lo que condensa cuestiones económicas, políticas, culturales, y hasta morales, desde la perspectiva docente.	

154

4.2 DESERCIÓN ESCOLAR

En el cuadro 4 se reflejan las razones que los profesores encuestados señalaron respecto al tema del abandono escolar.

Frente a este panorama, ¿es posible pensar que aquello que se considera como dificultoso del trabajo en el aula redunde luego en causa explicativa del abandono escolar? Siguiendo esta línea, podemos continuar preguntándonos: ¿qué sucede durante ese proceso?

Si tratamos de responder estas preguntas desde el decir de los docentes es posible ubicar allí sus intentos por manejar situaciones que exceden sus conocimientos y estrategias pedagógicas, sus ensayos para sortear escenas en las que los jóvenes plantean problemas y preguntas que poco tienen que ver con lo escolar tradicionalmente entendido, sus incomodidades por trabajar diariamente desde sostenes profesionales

poco seguros. También es posible incluir sus frustraciones en tanto no necesariamente el control de estas situaciones problemáticas derivan en éxito, esto es, contener las escenas cotidianas escolares no garantiza ni una solución estable –en tanto mucho tienen que ver con factores exógenos que exceden a la escuela– ni tampoco asegura el trayecto exitoso de los alumnos en el futuro (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

De este panorama en el que se entremezclan imágenes de agotamiento y fatiga con otras de gratificación y felicidad dan cuenta los testimonios de los profesores al ser interrogados sobre las sensaciones que acompañan su tránsito hacia la escuela. «Yo voy pensando: ¿llegaré a dar lo que quiero dar?». «¿Daré hoy lo que está planificado?». «Voy a ir contra la corriente, al tratar de ir en contra del facilismo, al mostrar que vale la pena ser distinto. Voy a tratar de hacer lo imposible». «Hay días que me quiero volver». «Me espera una ardua tarea». «¿Qué problema o qué situación voy a tener hoy?».

En este marco, para muchos docentes dar clase en el nivel medio equivale a la puesta a prueba de distintas formas que garanticen un orden mínimo, esto es, parecería que el trabajo de profesor consiste «menos en dar clase que en construir las condiciones que permiten darlas» (Dubet, 2006, p. 176). La tradicional escena de clase de la escuela secundaria ya no es la misma y, en consecuencia, la previsión y la estabilidad sobre las cuales la identidad del profesor tradicionalmente sentaba sus bases, y a partir de las cuales se orientaban las acciones tendientes al logro efectivo de los aprendizajes por parte de los alumnos, hoy no parecen garantizar el resultado final.

5. A MODO DE CIERRE

Dentro del marco de condiciones necesarias para llevar a cabo la tarea educativa, el encuentro entre docentes y discentes resulta de importancia central. La confianza mutua y el reconocimiento recíproco entre aquellos que integran la escena escolar son, en este sentido, una condición *sine qua non* para el logro de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo del mapa de lecturas sobre la escuela secundaria actual, marcado por sentidos fragmentados y certezas resquebrajadas, en este artículo nos detuvimos en el análisis que acerca de los aspectos

que configuran tal diagnóstico hacen los profesores argentinos. De modo particular atendimos a algunos elementos constitutivos de la mirada sobre los alumnos con quienes comparten el cotidiano escolar, elementos que juegan un importante papel tanto en la explicación como en la definición sobre los procesos fallidos de escolarización en el nivel de enseñanza media.

Así fue posible identificar la vigencia de ciertos principios naturalizados, históricos y fundantes de la escuela secundaria argentina y marco estructural sólido de la identidad docente. La persistencia de una imagen de alumno sostenida en el esfuerzo y el estudio y de una escena escolar donde la homogeneidad atraviesa la relación con el conocimiento resulta elemento de peso en las expectativas de los profesores. Sin embargo, la realidad les muestra otra cara y, en consecuencia, la situación se vuelve problemática poniendo en jaque las estrategias docentes para su dominio.

Aun con la evidencia inexorable del cambio en el escenario escolar donde otros jóvenes y adolescentes integran las aulas –diversos, con nuevos y variados vínculos con el conocimiento y lo cultural, afectados por los profundos problemas sociales y económicos que viven sus familias–, son los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria los que, en tanto recursos disponibles, orientan las lecturas e intervenciones cotidianas. Una tarea que, sostenida en lo individual, resulta desgastante.

156

No es menor lo que está en juego en este proceso. Se trata de que los adolescentes y los jóvenes, especialmente aquellos con menos chances sociales, puedan cumplir sus expectativas sobre la escolarización secundaria a través de una distribución justa de conocimientos valiosos y de un mayor acercamiento a una trayectoria futura donde los proyectos vitales y la inclusión social sean una realidad alcanzable.

Los profesores ocupan un lugar clave para el logro de tales objetivos en tanto son los responsables de desplegar y sostener cotidianamente las condiciones que hagan esto posible. De allí que resulte prioritario atender su tarea, especialmente desde las políticas educativas.

Descontando la necesidad de revisar y fortalecer la dimensión material y organizativa del trabajo docente, entendemos necesario un accionar compartido tendiente a la construcción de respuestas que,

frente a la desorientación de lo nuevo, supere la apelación a expectativas y diagnósticos naturalizados, como así también que, ante la interpelación social, defina una posición alternativa a la defensa arraigada en una identidad anquilosada. Dos elementos clave que, así planteados, obturan la posibilidad de llevar a cabo con éxito los procesos de escolarización.

En este marco, quizás valga la pena pensar en la necesidad de construir confianza y reconocimiento recíprocos entre aquellos que tienen a su cargo la responsabilidad de pensar una nueva escuela secundaria como uno de los modos centrales y posibles para lograr un cambio de posición frente a los problemas de la escolarización en el nivel medio, hoy preocupantes. Se trata de incluir y acompañar a los docentes en la compleja tarea de entender e intervenir en la nueva escena escolar, teniendo como horizonte el cumplimiento del derecho a la inclusión justa de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

157

- ABRAMOWSKI, Ana Laura (2006): «Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación», en Graciela F RIGERIO y Gabriela DIKER (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante.
- ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2005): «Grandezas y miserias de la tarea de enseñar», en *Linhas: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado Santa Catarina (UDESC)*, vol. 6, n.º 1. Florianópolis: UDESC. Disponible en: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1247/1059>>.
- BAUMAN, Zygmunt (2005): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- BRASLAVSKY, Cecilia (2001): «Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina. Análisis de casos en América del Sur», en Cecilia BRASLAVSKY (org.), *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- BRITO, Andrea (2008): *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- DE CERTEAU, Michel (1999): *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NIÑEZ, Pedro (2007): *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- FALCONI, Octavio (2007): «Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente», ponencia presentada en la 1.ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina. La Plata, 16 y 17 de noviembre.
- FEIXA, Carles, FEIXA, Josepa y GRAU MONTERO, Albert (2007): *(Nova) escola i (nous) adolescents. La interacció entre la cultura juvenil i l'escolarització*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Finestra Oberta).
- FINOCCHIO, Silvia (2003): «Apariencia escolar», en Inés D USSEL y Silvia FINOCCHIO (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.
- GALLART, María Antonia (2006): *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- HIMANEN, Pekka (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Planeta.
- JACINTO, Claudia (2006): *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- KESSLER, Gabriel (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- NOEL, Gabriel (2007): *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)-Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2003): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Altamira-IIPE-UNESCO.
- TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

¿CALIDAD DE LA EDUCACIÓN O EDUCACIÓN DE CALIDAD? UNA PREOCUPACIÓN MÁS ALLÁ DEL MERCADO

Juan Carlos Orozco Cruz*

Alfredo Olaya Toro, Vivian Villate Duarte**

SÍNTESIS: En este artículo se presentan las consideraciones de orden teórico que constituyen referentes y puntos de encuentro para la reflexión en torno al concepto de calidad en relación con la educación.

Estas elaboraciones se realizaron como parte del proyecto «Educación de calidad» que el equipo de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) adelantó juntamente con la Secretaría de Educación del Municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, y UNICEF Colombia.

Se discuten las diferencias entre las aproximaciones realizadas desde la política educativa en torno a la noción de *calidad de la educación* y las elaboraciones que toman en cuenta los contextos educativos locales y regionales y las experiencias institucionales en torno a la noción de *educación de calidad*.

Se destaca el carácter polisémico del concepto de calidad y los retos que plantea a la escuela, en su devenir cotidiano, asumir una perspectiva de la calidad ligada tanto a las demandas de los contextos educativos reales como a las expectativas de los diferentes actores sociales que cohabitan por la institucionalidad educativa y con la concreción de una perspectiva de derechos en las prácticas escolares, que potencie la subjetividad política, en particular de niños y adolescentes.

Palabras clave: calidad de la educación; perspectiva de derechos; comunidad educativa; institución escolar; políticas educativas; escuela moderna; participación.

SÍNTESE: Neste artigo apresentam-se as considerações de ordem teórica que constituem referentes e pontos de encontro para a reflexão em torno ao conceito de qualidade em relação à educação.

* Profesor asistente del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Colombia. Asesor del proyecto «Educación de calidad» de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

** Investigadores del proyecto «Educación de calidad», CINDE.

Estas elaborações se realizaram como parte do projeto «Educação de qualidade» que a equipe da Fundação Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano (DINDE) adiantou, juntamente com a Secretaria de Educação do Município de Soacha, bairro de Cundinamarca, e a UNICEF-Colômbia.

Discutem-se as diferenças entre as aproximações realizadas a partir da política educativa em torno à noção de qualidade da educação e as elaborações que levam em consideração os contextos educativos locais e regionais e as experiências institucionais em torno à noção de educação de qualidade.

Destaca-se o caráter polissêmico do conceito de qualidade e os desafios que suscitam à escola, em seu cotidiano, assumir uma perspectiva de qualidade ligada tanto às demandas dos contextos educativos reais como às expectativas dos diferentes atores sociais que coabitam na institucionalidade educativa e com a concretização de uma perspectiva de direito nas práticas escolares, que potencie a subjetividade política, particularmente de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: qualidade da educação; perspectiva de direitos; comunidade educativa; instituição escolar; políticas educativas; escola moderna; participação.

ABSTRACT: *This article presents a series of theoretical considerations that constitute meeting points and benchmarks for reflecting on the concept of quality in education.*

This work is part of the «Quality education» project. A project developed by the International Center for Education and Human Development (CINDE, for its Spanish acronym) along with the Department of Education of Soacha Municipality, Cundinamarca State, and UNICEF Colombia.

We will discuss different approaches of educational policies to the concept of education quality and the constructions that consider local and regional educational contexts, and the institutional experiences related to the concept of quality education.

We will underline the polysemic essence of the concept of quality and the challenges presented to the school, in its everyday life, by assuming an approach to quality connected to both the demands of the actual educational contexts and the expectations of the different social actors that coexist in the educational institution, and also to the materialization of a perspective on rights in school practices that fosters the political subjectivity of kids and teenagers.

Keywords: education quality; perspective on rights; educational community; school; educational institution; educational policies; modern school; participation.

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y de masas desde finales del siglo XVIII. La universalización de la evaluación de los aprendizajes, según los mismos criterios y prácticas, y el interés creciente de los estados por cooptar la educación de masas y dar cuerpo a sistemas educativos nacionales son dos expresiones de este hecho. Pero la problemática de la calidad de la educación, a raíz de las dinámicas culturales que en términos globales se desencadenan en las últimas décadas del siglo XX, adquiere una serie de matices particulares que la hacen más compleja y necesitada de un tratamiento en el que converjan dimensiones como la económica, política, filosófica, curricular y, por supuesto, la pedagógica.

Junto con la preocupación por la cobertura, la calidad constituye uno de los referentes centrales en las discusiones sobre la educación que tienen lugar en ámbitos tan diversos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas y los encuentros de pedagogía. Su lugar en la agenda de las políticas públicas resulta cada vez más relevante y desde allí se despliega como uno de los propósitos que justifican las acciones de planeación y ejecución de dichas políticas, así como los permanentes procesos de reforma en los distintos niveles del sistema educativo.

163

Pero mientras la cobertura se expresa de una manera más o menos evidente en la política y sus realizaciones, en tanto puede ser más fácilmente encuadrada dentro de esquemas cuantificables, la calidad se muestra mucho más elusiva y difícil de verificar en términos globales. Como concepto, se resiste a ser atrapada por la lógica cuantitativista y como atributo se expresa en una amplia polisemia que plantea serios problemas metodológicos a los expertos empeñados por reducir la lectura de las prácticas educativas y del despliegue social de las políticas a ejercicios algorítmicos y a fórmulas econométricas. Sobre los significados que comporta y las tradiciones educativas que promueve, la calidad plantea un campo de reflexión amplio y polémico (Vidal, 2007) que, infortunadamente, no siempre es tomado en cuenta a la hora de discutir la política, definir los programas o valorar las prácticas que tienen lugar en los ámbitos de la institucionalidad educativa.

Como discurso socialmente aceptado, la calidad de la educación está revestida de los significados que sobre el concepto más amplio de calidad circulan en el sentido común. En esta medida, participa de una serie de caracterizaciones implícitas que la vinculan con los productos acabados, la secuenciación de los procesos que aseguran la producción de tales productos y la posibilidad de comparar en un terreno neutral –y según criterios objetivos– las elaboraciones provenientes de diferentes fuentes. En tanto propósito explícito, la calidad de la educación convoca a los diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos para con la educación, a la vez que, como discurso político y pedagógico, ha dado lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad educativa y a la resignificación de las subjetividades que convergen en los diferentes escenarios de dicha institucionalidad.

El discurso de la calidad y de las prácticas que desde él son agenciadas permea la escuela y se despliega más allá de sus fronteras. En particular, a partir de la década de 1980 empieza a ocupar un lugar destacado en las agendas de la política pública en educación y, de manera expresa, en el contexto latinoamericano (Vidal, 2007, p. 3) ha sido uno de los puntos sobre los cuales han girado las reformas educativas. Se instituye en los distintos escenarios sociales y se instala en las agendas gubernamentales y de los organismos multilaterales creando una compleja red de sinergias que impactan a la educación en sus dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. La calidad de la educación expresa, y es a su vez expresión de, los procesos de globalización y de la transnacionalización de la cultura.

164

Puesta en este escenario, la calidad de la educación ha devenido como un fin en sí mismo. En virtud de las dinámicas que genera ha terminado por objetivar como realidades ineludibles modelos educativos, como el de las competencias, que son motivo de profundos debates y en los que se expresa la crisis de la institucionalidad educativa moderna sometida a crecientes cuestionamientos y presiones por parte de los más diversos sectores de la sociedad.

Todo ello deja en evidencia la estrecha articulación de la escuela con el proyecto político de la modernidad y su inevitable codeterminación por parte de las dimensiones económicas y los desplazamientos ideológicos que se manifiestan en el seno de las sociedades modernas. Como destaca Marques Cardoso (2005):

En las dos últimas décadas, el regreso a los principios conservadores liberales en el gobierno de la esfera pública surgió en oposición al consenso político desplegado sobre la naturaleza del gobierno y de la gestión de servicios públicos y se manifestó a través de un discurso sustentado por nociones de «mejoramiento», «calidad» y «participación». Tal regreso transformó el mandato escolar público y las condiciones del proceso de escolarización radicalmente.

La institucionalidad educativa se ha visto, así, sometida a una serie de transformaciones concebidas y agenciadas, las más de las veces desde fuera de ella, que ha conducido a replantear los alcances de su autonomía, a repensar sus modelos organizativos, a redefinir sus funciones sociales y a incrementar los dispositivos de control y regulación que sobre la escuela ejercen los gobiernos, la política hegemónica, el sistema productivo y los más variados intereses nacionales y transnacionales.

Esta tarea, en parte pertinente, ha conducido, sin embargo, a un proceso de despedagogización del contexto escolar y a una creciente instrumentalización de las funciones de la escuela que ponen en entredicho sus prácticas históricas y agregan, a las crisis que le son inherentes, una crisis de identidad. La escuela se ve, de repente, enfrentada a la paradoja de que ella, responsable de contribuir a la construcción de sentidos y a la socialización integral de los futuros ciudadanos, ve diluir sus propios sentidos en esferas externas que determinan sus fines y condicionan cada una de sus funciones (Martínez, 2004). De esta manera, aspectos como la gestión institucional, la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del personal docente, la organización curricular y los objetivos de la educación son definidos y monitoreados por sistemas complejos que escapan a la posibilidad de incidencia por parte de los más directos actores escolares.

Es claro que una comprensión de las circunstancias que dieron origen a la escuela y de los cursos que siguió su proceso de diseminación contribuye a entender su *lugar* y su *responsabilidad* en la crisis de la sociedad contemporánea. Esta comprensión resulta por demás valiosa en relación con el análisis de los significados asignados a la idea de calidad de la educación y de las prácticas que se han conformado en torno a ella en los contextos escolares específicos.

En particular, una aproximación histórica permite arrojar luces sobre el tipo de implicaciones que se desencadenan cuando nos referimos a la responsabilidad de la escuela, a la vez que devela muchas de las

concepciones que orientaron al grupo de investigadores del proyecto Construcción Participativa de un Modelo Integral de Educación de Calidad (MIEC) en su trabajo con las comunidades escolares de siete instituciones educativas de Soacha ¹ (Orozco, Olaya y Villate, 2009). Implicaciones que remiten, entre otros asuntos, a preguntarse por el tipo de comprensión que hoy en día tienen de la escuela los diferentes actores e instancias que se ocupan de ella, bien como la comunidad, sus orientadores, quienes deciden sobre sus políticas o como quienes hacen posible el despliegue de sus funciones.

2. EL DEVENIR DE LA ESCUELA: UN ESCENARIO DE CRISIS

La escuela se creó en el contexto específico de la modernidad. Buscaba responder a los idearios y proyectos de la Ilustración: una idea de progreso depositada en la confianza que inspiraban los desarrollos científicos y técnicos; la adquisición del conocimiento de las diferentes disciplinas científicas y la capacitación de la población obrera en consonancia con los cambios suscitados en el sistema productivo; las necesidades relacionadas con la consolidación de un proyecto político emancipador y la conformación de una nueva ética, fundada en principios liberales y orientada a la secularización de la vida individual y colectiva (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007, p. 53 y ss.). En consonancia, procuró la concreción de la ciudadanía como el ideal hacia el que se debía dirigir la formación del sujeto político y de la democracia representativa como el sistema de gobierno connatural a los estados nacionales.

No obstante su ideario emancipador, esta tarea se llevó a cabo incluyendo procesos de institucionalización y disciplinamiento que trajeron consigo nuevas formas de distribución y reproducción del poder con los correspondientes dispositivos para el encuadramiento de las subjetividades. Una de las más características fue la doble significación

¹ El trabajo fue realizado por un grupo de investigadores de la CINDE con el patrocinio y acompañamiento de UNICEF Colombia y la participación del equipo de Calidad de la Secretaría de Educación del Municipio de Soacha. Ubicado a 6,5 km de la capital colombiana, este municipio se caracteriza por su compleja realidad social y educativa, debida, entre otros factores, a un intenso proceso de concentración de la población relacionado con las dinámicas de desplazamiento forzado durante la última década, a las características de movilidad interna dentro del mismo municipio derivadas de su cercanía a la ciudad de Bogotá y de las particularidades de la actividad industrial que se desarrolla en sus alrededores.

que se confirió a la idea de disciplina. Por una parte, como dispositivo regulador del orden interno en cuanto:

[...] se configuraba en lugares cerrados sobre sí mismos, divididos en zonas que separaban las personas entre sí, que clasificaban espacios, funciones, tareas, tiempos. Esta organización permitía, a la vez, el aislamiento y la localización de los individuos (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007, p. 54).

Por otro lado, en la institucionalidad escolar, como modelo de selección y disposición del conocimiento, se opta por una concepción de saber que privilegia los productos acabados, estructuras racionales simplificadas, procesos lineales y homogéneos de enseñanza y una distribución regulada de la información. Todo ello bajo la forma de las disciplinas escolares cuyo contenido epistemológico se distancia sustancialmente del de las ciencias que toma como referente.

Dicho proceso de institucionalización bien pronto condujo a reconocer socialmente bajo el nombre genérico de escuela a:

[...] instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen: el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario (Varela y Álvarez Uría, 1991, p. 281, en Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007, p. 61).

Con estas como sus características más sobresalientes, la escuela moderna con sus distintas variantes, se impone como paradigmática durante el siglo XIX y es objeto de una expansión sin precedentes durante el siglo XX que lleva a percibirla como una institución imprescindible, homogénea, universal y casi ahistórica. En palabras de Lima (2005, p. 19):

Tal como la mayoría de las organizaciones modernas, formal y artificialmente construidas, dotadas de fines y objetivos, de estructuras, de recursos y de tecnologías, la escuela como organización formal pública pasó, en poco más de un siglo, del estatuto de novedad en procura de consolidación, al de realidad fuertemente institucionalizada y omnipresente. El proceso de institucionalización [...] tuvo como efecto la expansión de la escuela pública estatal y su naturalización, como si se tratase de un fenómeno biológicamente propagado [...].

Este proceso de naturalización ha jugado un papel muy importante a la hora de introducir la idea de calidad con respecto a la educación que se imparte en las instituciones escolares. Ahora bien, muchas de las condiciones que hicieron posible la emergencia de la modernidad, y su posterior empoderamiento durante el siglo XIX, sufrieron transformaciones radicales a lo largo de la segunda mitad del siguiente.

Las revoluciones científicas y tecnológicas; los cambios en los sistemas de producción de conocimiento, bienes y servicios; la aparición de nuevas esferas de producción simbólica; la debacle de sistemas filosóficos, económicos y políticos que se preciaban de una robusta fundamentación científica; el surgimiento de procesos inéditos de alienación así como de nuevas y profundas desigualdades sociales y culturales, no hicieron otra cosa que poner en cuestión la posibilidad, incluso la pertinencia, de los ideales universales en los que se fundaba el proyecto moderno. Sobre muchos de ellos se había cimentado el proyecto educativo que dio forma a la escuela pública y a los sistemas educativos nacionales.

168

Y es en virtud de su naturaleza de institución de la modernidad que la escuela ha sido receptora de las más descarnadas críticas y de incesantes reclamos por la responsabilidad que le asiste frente a las crisis de las sociedades contemporáneas. Un reclamo que no siempre está justificado y que somete a la organización escolar y a sus responsables a demandas que no están en condiciones de afrontar y a responsabilidades que no les competen, más allá de reconocer que, en virtud de las propias limitaciones y desvaríos del proyecto que le dio origen, la escuela incurrió históricamente en una serie de desaciertos.

Es importante subrayar que los cambios sociales que vivimos hoy en día ponen de presente que las condiciones que originaron la escuela han variado. Nuestra educación se halla en crisis porque no puede dar respuesta, con las habituales soluciones, a las demandas que hoy hace la sociedad. Es esta circunstancia la que determina la base desde donde se aprecia la calidad de la educación. De esta manera, en principio, las carencias frente a una educación de calidad se pueden establecer de acuerdo con las incongruencias existentes entre las aspiraciones, las funciones y los resultados que la sociedad en su conjunto y los distintos grupos que la conforman esperan de la educación.

A propósito de tales consideraciones, el sociólogo de la educación portugués Licínio Lima (2005) llama la atención sobre el hecho de que:

Las promesas no cumplidas de la escuela moderna en lo que concierne a la democratización del saber, a la lucha contra las desigualdades sociales y la formación de ciudadanos más libres y autónomos, inviabilizadas por las contradicciones entre modernización y desarrollo, entre regulación y emancipación y entre heteronomía y autonomía, coinciden en parte con las promesas no cumplidas de la modernidad. Aunque se trate, indudablemente, de una tarea crítica en la que la escuela estatal ha revelado su incompetencia, conviene, por otro lado, evitar el pedagogismo ingenuo. Como nos advierte Geoffrey Whitty, «acusar a las escuelas de los problemas de la sociedad es injusto y también improductivo [...] Las escuelas pueden ciertamente hacer la diferencia pero no pueden impedir por sí mismas las tendencias sociales».

No resulta pues extraño que, como institución ligada a la modernidad, la escuela, en su más amplia acepción, participe también de una crisis de sentido. Crisis que ha sido objeto de innumerables reflexiones, estudios, congresos y, sobre todo, que ha servido para justificar procesos reformistas en todos los confines y para hacer de la escuela pública un espacio intervenido desde todas las instancias y urgido a aplicar acciones correctivas, a pesar de que su capacidad de proceder autónomo ha sido también restringida cada vez más, hasta reducir las escuelas a una especie de:

[...] inmensos «parques de estacionamiento», en los cuales los niños y los jóvenes de los más diversos orígenes, culturas, géneros, etnias, proyectos y aspiraciones personales son mezclados sin destino bajo el cuidado de una burocracia educacional mientras sus padres trabajan (Teodoro y Torres, 2005, p. 11).

La discusión a propósito de la calidad de la educación no es ajena a estas consideraciones. De allí que, además de las definiciones de orden político y técnico, se precisan elaboraciones epistemológicas y conceptuales, a las que el afán utilitarista suele dejar de lado no obstante su importancia como constructoras de sentido y, por ende, posibilitadoras de nuevas realidades. Dicho de otro modo, la calidad de la educación no es un asunto que puede ser resuelto en términos de la racionalidad técnico-instrumental, tan cara a la modernidad.

Muchas de las dificultades que se le plantean en un contexto como el colombiano se derivan, entre otras cosas, de una insistencia ciega en este modo de aproximación por parte de los responsables de la formulación de la política educativa y de la dirección de la educación desde las altas esferas del Estado.

3. ¿CALIDAD DE LA EDUCACIÓN O EDUCACIÓN DE CALIDAD?

Las anteriores reflexiones permiten ilustrar la gama de asuntos que se yuxtaponen en torno a la problemática que la calidad de la educación plantea. Unas veces como justificación de las acciones que en su nombre se emprenden, otras veces como estrategias que su aseguramiento demanda, otras más como los problemas que desde su perspectiva deben ser atendidos con prioridad. Una dispersión tal es evidencia de un asunto que no se suele considerar de manera explícita: la calidad de la educación más que un propósito y una estrategia constituye un discurso sobre la educación que ha sido objeto de una construcción histórica y, por ende, que participa de un carácter polisémico. En su relación con la educación, la calidad no ha revestido siempre los mismos significados.

En este sentido, no es suficiente con situar el debate sobre la calidad en el centro de las políticas educativas estatales y proyectar la necesidad de abordarlo, haciendo uso de los medios publicitarios, sin tomar en cuenta que no existe unanimidad respecto a los significados que contempla el término y haciendo abstracción de que la promulgación de la política oficial no asegura la confluencia de acciones o el consenso de planes para alcanzar determinados estándares de calidad. Cuando más se termina proyectando la imagen de una preocupación desmedida, sino irracional, por una idea poco clara de la educación.

170

Entonces, por un lado no resulta extraño que, en especial en los últimos años, la obsesión por la calidad haya desembocado en una retórica que la sitúa como un fin en sí misma, lo que lleva a perder de vista las múltiples dimensiones implicadas en una educación de calidad y a desconocer la atención integral y armónica de las condiciones que ella demanda. Y, por otro lado, que haya convergido en un conjunto de acciones instrumentales tendientes a atrapar la calidad de la educación como un hecho objetivo, para tratarla con los mismos criterios que se tienen en cuenta en los sistemas de producción propios de la economía de mercado. De paso, estos prejuicios han reforzado un esquema de competitividad ciega en cuya búsqueda muchas instituciones, y la educación en su conjunto, han terminado por extraviar varias de sus funciones esenciales. Se opera de este modo un reduccionismo sobre la educación que, como manifiesta Vidal (2007, p. 8):

[...] es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación.

Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección.

Los procesos de evaluación de la calidad de la educación promulgados por los organismos internacionales constituyen una clara muestra de este tipo de acciones paradójicas. A pesar de fundarse, muchas veces, sobre enfoques teóricos que adoptan los discursos sistémicos de la complejidad y la diversidad, han terminado por construir un panorama homogéneo de la escuela, reduciendo a un conjunto de indicadores el discurso de la gestión educativa y coincidiendo, a priori, en una crisis de la educación pública que es la misma en todos los contextos. Con base en estos resultados, por lo general desprovistos de reflexión pedagógica, los expertos de los ministerios de educación formulan políticas y planes, prescriben acciones, distribuyen recursos y emplazan a las instituciones educativas de carne y hueso a que procedan en función de unos propósitos impuestos desde el afuera de la escuela.

171

En nuestro medio, el enfoque de la calidad de la educación ha puesto especial énfasis en los modelos eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular. Desde el enfoque predominante se busca establecer un balance entre *inputs* y *outputs* favorable en términos de racionalización financiera, rendimiento de los procesos de gestión curricular, eficacia en el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de destrezas por parte de los distintos actores. Los planes sectoriales en educación para los cuatrienios 2002-2006 y 2006-2010 elaborados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2003; MEN, 2008) dentro de la llamada revolución educativa, constituyen un claro ejemplo de una política que, con algunas variaciones y pocas excepciones, se ha venido imponiendo en América Latina. En este ámbito se establece un conjunto de competencias hacia cuyo desarrollo debe orientarse el trabajo escolar, y su evaluación se define en términos de conductas observables que pueden ser comparadas con estándares sociales previamente definidos como deseables y en correspondencia con patrones establecidos en el marco del sistema político, económico e ideológico hegemónico.

La lectura de la calidad se traduce, así, en un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instru-

mentales gracias al soporte de las tecnologías de la información y al despliegue de un discurso mediático que promulga las virtudes de la ideología dominante, elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y banaliza el acto pedagógico. La formulación de política pública en educación llega, incluso, a promover formas mediáticas de participación ciudadana, confundiendo el ejercicio democrático con la realización de foros emotivos y encuestas superficiales que, por lo general, dejan de lado los asuntos políticos de fondo respecto a la educación² y en muy poco contribuyen a la *acualificación* del ejercicio de la ciudadanía, uno de los propósitos con los que se compromete el enfoque de educación de calidad.

En efecto, considerar la participación ciudadana como un medio para la construcción de política educativa, y reducirla a su dimensión instrumental, plantea un riesgo frente a la búsqueda de la calidad educativa, sobre cuya necesidad parece haber en principio un consenso mínimo. Este parte por reconocer, como ya se había señalado, que el problema de la calidad de la educación reviste multiplicidad de matices que remiten a variadas preguntas y ponen de manifiesto la naturaleza polisémica del término. Pero pone también sobre la palestra que, en los tiempos actuales, no solo se precisa de una escuela mejor sino, y quizás ante todo, de una *escuela diferente*.

172

Dicho en otros términos, requerimos de una institucionalidad educadora consonante con las nuevas dinámicas culturales, capaz de lograr sintonía con las múltiples expectativas que los niños y jóvenes tienen respecto de la educación (Skinner, 2008). Demandamos instituciones educativas oportunas en sus respuestas a las demandas sociales y lo suficientemente flexibles como para que puedan adaptarse a las cambiantes condiciones del entorno sin dejar de ser un importante referente para la construcción de identidades, la expresión de las diferencias y el despliegue de las solidaridades.

Desde la perspectiva de la *educación de calidad* se tiene, entonces, claridad respecto de que el asunto de la calidad no puede ser asumido únicamente como relacionado con la *eficiencia* del sistema educativo, como un asunto de estándar de *mínimos*. Por el contrario, es

² Con relación a este asunto resulta ilustrativa la carta abierta que en agosto de 2007 dirigió a la ministra de Educación Nacional de Colombia la Mesa Bogotá de la Movilización Social por la Educación (MSE, 2008). Sobre este aspecto de la participación volveremos en la parte final del artículo.

un asunto que remite a consideraciones éticas a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se establece entre estos y los medios para lograrlos. En esta medida es, asimismo, una cuestión que involucra la dimensión política, tanto en lo expresamente vinculado con la educación como en lo pertinente al ámbito más amplio de la política económica y social; así como también en lo relacionado con los marcos normativo y reglamentario. Precisamos, en consecuencia, de un desplazamiento en el abordaje de la relación entre educación y calidad. Dicho desplazamiento, algunos de cuyos alcances procuraremos ilustrar a continuación, implica situar en primer lugar el asunto de la educación y a su lado el del derecho a la educación, sin los cuales pierde todo sentido hacer alusión a una educación de calidad.

3.1 DESPLAZAMIENTO EN EL ABORDAJE DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y CALIDAD

En primer lugar es importante establecer que la educación de calidad responde a necesidades de un contexto específico que no puede descuidar las demandas de la sociedad y los intereses del educando; puesto que es a partir de unas y otros que se articula con las prácticas educativas, se relaciona con la teoría pedagógica y adquiere significado para los distintos actores involucrados en posibilitarla. De esto se desprende que la calidad depende, en gran medida, de las relaciones que tienen lugar en la escuela entre los actores que la conforman (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia). Asimismo, depende de la capacidad que los mismos tienen para relacionarse con el conocimiento, con la política y con las comunidades, como también de su formación pedagógica y de su competencia para generar procesos de apropiación y construcción de conocimiento en el aula, transferibles a otros escenarios de la vida social.

Así pues, la calidad de la educación, que trasciende las fronteras de la escuela aunque es este el espacio en el que en definitiva se concreta, tiene relación también con la formulación de las políticas educativas, en particular con la forma en que se promueve la política sobre currículo escolar, la formación de maestros y el financiamiento y la gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado. Está, a su vez, conectada con demandas de orden más general dentro de las cuales juegan un papel muy importante los procesos de universalización de la cultura, de globalización económica

y de interdependencia política, que generan presiones sobre los sistemas educativos nacionales y locales a la vez que promueven paradigmas y modelos de sociedad, cultura y educación.

El problema de la educación de calidad se articula, entonces, a los procesos de construcción de una ciudadanía crítica, asunto que desborda el desarrollo de competencias básicas y especializadas. Se relaciona también con las demandas culturales que se desprenden de la creciente movilidad poblacional; de los nuevos esquemas de producción económica; del afianzamiento de las desigualdades educativas y sociales; de los límites de los modelos de desarrollo imperantes y de los riesgos que se desprenden de las crecientes demandas de recursos; como así también de la intervención que ellos propician sobre el medio ambiente.

A diferencia del enfoque predominante en la política de calidad de la educación, pensar una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros cognitivos de los estudiantes, o a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Involucra también tomar en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa.

174

Esto tiene implicaciones directas y profundas con respecto a las concepciones que sobre conocimiento, participación, democracia, subjetividad y derechos se promueven en la escuela. Y plantea la necesidad de repensar a fondo estas concepciones, y las prácticas que de ellas se derivan, como una condición para las transformaciones que requiere la educación.

Tal cúmulo de consideraciones toma en cuenta, a la vez que pone en evidencia, el carácter complejo de la educación y la naturaleza dinámica de la escuela como institución social especialmente concebida para el desarrollo y transformación de las prácticas educativas. Estas, por su parte, no se limitan a proveer procesos de socialización de los sujetos en términos de parámetros preestablecidos o a promover la apropiación

del acervo cultural, sea en su dimensión universal o en conexión con las singularidades idiosincrásicas, históricas y locales.

Las prácticas educativas hacen posible, también, la transformación de los procesos de socialización en la medida en que privilegian ciertas formas de construcción y desarrollo de la subjetividad y de la ciudadanía. Aportan al desarrollo de la cultura y al incremento del capital cultural de quienes participan de ellas en la medida en que reconocen la diferencia, propician prácticas democráticas, consolidan una ciudadanía crítica; a la vez que permiten el desarrollo cognitivo, potencian la creatividad y favorecen la construcción colectiva de conocimiento.

En otras palabras, la educación comporta fines intrínsecos y extrínsecos (Dewey, 1995, pp. 92-110), de cuyo conocimiento explícito y en función de cuya concreción depende en buena medida poder planear y desencadenar acciones tendientes a propiciar experiencias culturales significativas a los miembros de las comunidades educativas, en particular a los niños y jóvenes que confluyen en los espacios escolares, para hacerlos partícipes de los logros de la cultura en sus diferentes expresiones. La educación constituye, en efecto, la puerta de la cultura³ en su más amplia acepción (Bruner, 2000).

3.1.1 *Las tres antinomias*

Al referirse a la complejidad de los objetivos educativos, Jerome Bruner (2000, pp. 85-87) hace explícitas tres antinomias de las que participa la educación, las cuales no admiten un solución lógica sino de carácter pragmático. Una somera consideración de estas antinomias permite adelantar algunas reflexiones adicionales con respecto a varios de los campos hacia los que dirige su atención la aproximación de educación de calidad.

La primera de ellas tiene que ver con que una de las funciones de la educación es permitir que la gente opere al máximo de sus capacidades para lo cual debe equiparlos con las herramientas y el sentido de la oportunidad para usar su creatividad, sus capacidades y sus

³ Sobre los alcances de esta metáfora no nos ocupamos en este escrito por limitaciones de extensión, pero cabe destacar que en ella se deja ya enunciada una relación dinámica y dialéctica en la que la subjetividad que se educa es plena de actividad y determinación.

pasiones en el límite superior. Por otro lado, se espera que la educación asegure la perpetuación de la cultura que la apoya, lo que implica reproducir todas sus dimensiones: económica, política, estética, espiritual e ideológica. Ello presupone una tensión entre el orden social imperante y las pulsiones vitales y el ímpetu creativo de los individuos que comportan la posibilidad de desencadenar transformaciones significativas, y muchas veces deseables, de dicho orden. Una tensión que la escuela suele dirimir a favor de la cultura hegemónica, a costa del desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes, sin siquiera tomar en consideración sus opiniones al respecto.

La segunda antinomia hace referencia a las dos perspectivas contradictorias que se han ocupado de dar cuenta de la naturaleza y usos de la mente. Por un lado la que sostiene que el aprendizaje es un proceso esencialmente intrapsíquico, posibilitado por las estructuras mentales de los individuos y regulado por claros procesos cognitivos. En contraste, la otra perspectiva sostiene que «toda actividad mental está situada y es apoyada por un contexto cultural más o menos facilitador» (Bruner, 2000, p. 86). Esto es la oposición entre el privilegio a la dimensión subjetiva y la dimensión social en los procesos de construcción de conocimiento, lo cual llama la atención sobre la necesidad de concebir la escuela como un escenario en el que no se trata de elegir una de estas aproximaciones sino de ocuparse de generar las condiciones para el pleno ejercicio y despliegue de las capacidades, intereses y opciones de los individuos y colectivos que confluyen en la comunidad educativa, sin dejar de lado las posibilidades que brindan sus entornos y los retos cognitivos que pueden significar sus limitaciones.

176

La tercera y última se relaciona con la dicotomía entre el particularismo y el universalismo como instancias de juicio para resolver el problema de las formas correctas de pensar, de construir significado y de experimentar el mundo. Para la primera, la experiencia humana es legítima por derecho propio, por lo que no puede reducirse a una construcción universalista o con más autoridad. Para la segunda, toda experiencia solo adquiere sentido y pleno significado en el contexto de un sistema universal de principios y verdades. En relación con esta antinomia, desde los presupuestos de una educación de calidad, no se trata de que en la escuela se dirima en uno u otro sentido. De lo que se trata, a nuestro entender, es de hacer posible la construcción de una comunidad dialogante, que se permita generar comprensiones frente a sus propias experiencias y reconozca como enriquecedor el intercambio con los otros diferentes. Una comunidad para la cual el diálogo de saberes se consti-

tuya en un potenciador del conocimiento escolar y el gran reto del aprendizaje está en la posibilidad de construir y disfrutar experiencias compartidas con los otros que nos complementan en la diversidad de sus diferencias.

En otras palabras, estas tres antinomias arrojan una serie de preguntas sobre la educación cuya respuesta comporta múltiples implicaciones respecto a la calidez, el alcance, las posibilidades y las realizaciones de las prácticas educativas. Interrogaciones que deben ser explícitas y objeto de consideración por parte de todos los seres humanos involucrados en dichas prácticas y que no pueden ser ajenas a los procesos de definición de los derroteros de vida institucionales. Abordadas desde una preocupación por la calidad que coloca en el centro la realización plena y complementaria de todos los actores en el seno de su comunidad, gracias al despliegue de sus talentos y potencialidades, puestos sus propósitos en la construcción mancomunada de un mejor-estar y conscientes de la necesidad de afrontar las crisis y las dificultades, las citadas antinomias nos suscitan, además, la necesidad de pensar la educación de calidad en su relación con la democracia, la perspectiva de derechos y la participación ciudadana.

4. MUCHAS VOCES, SENDAS PUERTAS

Como parte de la discusión, construir una educación de calidad comienza con el reconocimiento de que cualquier propuesta que pretenda promover la construcción responsable de una democracia participativa, y por ende inclusiva, en la escuela, tiene que ser, ella misma, el resultado de una acción en la que los distintos actores desplieguen sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades.

Esto implica reconocer en el escenario de las instituciones educativas espacios de construcción de subjetividad política, confluencia de muy variados intereses, distribuciones diferenciales y cambiantes en las relaciones de poder, resignificaciones de los modelos epistemológicos y axiológicos, entre muchas otras formas posibles de intercambio de significados y prácticas sociales.

Así, un aspecto que resulta inevitable de abordar en esta perspectiva es el relacionado con la participación en un escenario de

construcción democrática de política educativa y de proyectos institucionales, tendientes a propiciar una educación de calidad. El concepto de participación, bueno es resaltarlo, resulta polémico en sus acepciones y problemático en sus formas de concreción a través de las prácticas institucionales.

Desde el enfoque que anima estas reflexiones, es importante reiterar que la participación no se entiende realizada en términos de consultas generalizadas, acuerdos unánimes y acciones estandarizadas. En la perspectiva de derechos, la participación debe estar orientada a privilegiar la palabra de los actores menos escuchados, a reconocer las demandas de equidad de los más vulnerables y a visibilizar las elaboraciones de los grupos y comunidades históricamente marginados.

Dicho de otro modo, no basta con convocar al otro o darle la palabra en una audiencia pública para asegurar con ello su participación en un proceso que, de una u otra manera, afectará su vida. La participación implica la posibilidad de incidir activamente en la toma de decisiones y esto no solamente se asegura mediante el ejercicio igualitario del voto en un asamblea o mediante la delegación de la vocería ciudadana en unos representantes o la aceptación acrítica de toda autoridad, bajo el supuesto que el orden y la armonía son los únicos garantes naturales del bienestar colectivo.

178

También exige asumir, como una de las tareas del ejercicio democrático, la construcción permanente de la confianza en, por lo menos, un doble sentido: como reconocimiento expreso de la capacidad que tienen los otros para tomar las decisiones que les competen, asumir las responsabilidades que dichas decisiones les demandan y valorar las consecuencias de los actos que acompañan tales responsabilidades.

Por otra parte, como disposición a negociar con los otros consensos sobre la base que sus argumentos, como los nuestros, son merecedores de toda consideración y que su valoración no puede estar mediada por razones preconcebidas, relacionadas con sus condiciones sociales, culturales, de género o edad, ni subordinadas a los esquemas jerárquicos que la organización tradicional de la escuela se ha empeñado en imponer como necesarios y suficientes para regular la vida de las instituciones.

Ese carácter participativo se hace extensivo incluso a asuntos aparentemente resueltos desde la imagen hegemónica de escuela. Tal el

caso del conocimiento. Por tanto, entendida la participación en su relación con la construcción de la subjetividad política, ella implica además de una redefinición de las formas tradicionales de construcción de subjetividad en la escuela, la construcción democrática del currículum.

Esta comprensión comporta prácticas usualmente inéditas en las instituciones educativas. En particular, sitúa como uno de los problemas a ser debatidos el contenido cultural que se hará explícito a través del currículum. Incluso conduce a disponer en un nuevo terreno los significados y roles que por tradición se han asignado a los sujetos de conocimiento en el contexto escolar.

Quizás lo más simple, pero no por ello lo menos importante, aceptar que la formación de niños y jóvenes como subjetividades de derecho pasa por reconocerles, y por ende otorgarles, la capacidad para intervenir la cultura que la escuela legitima y transmite, así como para participar abiertamente en la definición de los asuntos institucionales que los afectan de manera directa, incluida la construcción de nuevos significados. Como bien plantean Apple y Beane (2000; en Pacheco, 2005, p. 75):

[...] ningún individuo o grupo de intereses puede reivindicar, en una sociedad democrática, la propiedad exclusiva del saber y de los significados posibles. De igual modo, un currículum democrático incluye tanto lo que los adultos entienden que es importante, como las cuestiones y preocupaciones de los jóvenes en relación consigo mismos y con el mundo.

De la misma insistencia, se subraya la política pública en educación como asunto de todos y se sitúa a la escuela en su condición de escenario público de construcción de política educativa y espacio propicio para prácticas culturales, a través de las cuales dicha política se concreta en la igualdad compensada de oportunidades a la vez que promueve la construcción de una ciudadanía crítica. Una ciudadanía que reconoce la condición de sujetos de derecho a todos los actores de la vida escolar pero, con especial énfasis, la de los niños y jóvenes históricamente relegados por los modelos que agenció la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael y BEANE, James (2000): *Escolas democráticas*. Oporto: Porto.
- BRUNER, Jerome (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, John (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GVIRTZ, Silvina, GRINBERG, Silvia y ABREGÚ, Victoria (2007): *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Aique. (ElABC de la pedagogía).
- LIMA, Licínio C. (2005): «Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas», en António T EODORO y Carlos Alberto TORRES (comps.), *Educação crítica e utopia. Perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- MARQUES CARDOSO, Clementina (2005): «Livrar a educação da usurpação empreendedorista: da "escolha" individual e privada à ação pública», en António EODORO y Carlos Alberto TORRES (comps.), *Educação crítica e utopia. Perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN), REPÚBLICA DE COLOMBIA (2003): *La revolución educativa. Plan Sectorial 2002-2006*. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>>.
- (2008): *La revolución educativa. Plan Sectorial 2006-2010*. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-152036.html>>.
- MORENO OLMEDILLA, Juan Manuel (2006): «Profesorado de secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 10, n.º 1. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56710104>>.
- MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN (MSE) (2008): «Carta abierta a la ministra de Educación», en *Revista Nodos y Nudos*, vol. 3, n.º 23. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- OROZCO, Juan Carlos, QLAYA, Alfredo y VLLATE, Vivian (2009): «Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, vol. 7, n.º 1. Disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/art7.pdf>>.
- PACHECO, José Augusto (2005): *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- SKINNER, Desiree A. (2008): «Without Limits: Breaking the Rules with Postmodernism to Improve Educational Practices in Order to Best Serve Students», en *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, vol. 25, n.º 4.

TEODORO, António y TORRES, Carlos Alberto (comps.) (2005): *Educação crítica e utopia. Perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VIDAL ARAYA, Leonardo (2007): «Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/4, Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1959Vidal.pdf>>.

EL MOSAICO DEL TIEMPO DE LA ACCIÓN DIRECTIVA. CONCEPTUALIZACIÓN Y PROBLEMÁTICA

Rosa Vázquez Recio *

Pasos siempre cortos y apresurados. Un continuo entrar y salir del despacho de Dirección. Sentarse y levantarse del sillón, llamadas y llamadas de teléfono [...] montajes de fotografías, corta y pega de informaciones, cartas de agradecimientos, nuevas llamadas de teléfono, salida para la clase de tercero y llegada al despacho para continuar con las tareas pendientes [...]. Maletín, carpetas llevadas a casa para trabajar y devueltas al lugar correspondiente en el despacho o en la Secretaría [...]. Mesa de trabajo del despacho para preparar los carteles sobre el evento que corresponda, recortes de cartulinas para actividades, escritos que son interrumpidos con las preguntas y las llegadas de personas al despacho. Idas y venidas sin principio ni fin.

Vázquez Recio, 2003, p. 300.

183

SÍNTESIS: El artículo pretende ofrecer un análisis del tiempo de la dirección desde el concepto de acción. Se entiende, y así se argumenta, que es a partir de la acción como es posible alcanzar una visión comprensiva de las dimensiones del tiempo de la dirección, cuya temporalidad es la que, en gran medida, aporta las claves explicativas del mundo de la vida de la escuela. A lo largo del artículo se pone al descubierto la complejidad y problemática del tiempo de la acción directiva en medio de la trama de tiempos, lo que permite hablar del carácter multidimensional y pluritemporal de este tiempo particular.

Palabras clave: función directiva; acción directiva; multidimensionalidad; tiempos múltiples.

SINTESE: O artigo pretende oferecer uma análise do tempo da direção a partir do conceito de ação. Entende-se, e assim se argumenta, que é a partir da ação como é possível alcançar uma visão compreensiva das dimensões do tempo da direção, cuja temporalidade é a que, em grande medida, oferece as chaves explicativas do mundo da vida da escolar. Ao

* Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, España.

longo do artigo evidencia-se a complexidade e problemática do tempo da ação diretiva em meio da trama de tempos, o que permite falar do caráter multidimensional e pluritemporal deste tempo particular.

Palavras-chave: função diretiva; ação diretiva; multidimensionalidade; tempos múltiplos.

ABSTRACT: *This article aims at presenting an analysis of the use of time by principals, from the point of view of the concept of action. We understand that it is through action that we can achieve a comprehensive understanding of the different dimensions of how principals use their time. These times, provide, by and large, the key to understanding the world of life at school. During this article we expose the complexity and the problems of principal's action time in a weave of time. This allows us to discuss the multi-dimensional and multi-temporal essence of this particular use of time.*

Keywords: principal's role; principal's action; multi dimensionality; multiple use of time.

1. INTRODUCCIÓN

184

La dirección de centros se ha convertido, desde la década de los ochenta, en una de las cuestiones a las que se presta principal atención en los discursos en torno a la calidad de la enseñanza y el funcionamiento organizativo de los centros docentes. Esta circunstancia ha venido constatándose desde que, a finales de los años sesenta, se iniciara el movimiento de la calidad de la enseñanza y la educación, siendo la calidad la preocupación principal de la mayoría de los países de la OCDE, razón de más para que la dirección se haya constituido como uno de los temas clave de las políticas y reformas educativas. Sin embargo, esta preferencia por la dirección no es un hecho privativo de las dos últimas décadas del siglo pasado sino que, puede decirse, a tenor de la vasta literatura específica sobre la teoría de las organizaciones escolares, se ha constituido como la piedra angular del conjunto organizativo desde las clásicas teorías del taylorismo y el fordismo hasta la más reciente gestión de calidad total.

Sobre la dirección de centros se ha teorizado e investigado de manera significativa. A partir de estos dos niveles (en algunos casos no excluyentes), se han identificado y definido los ámbitos de la dirección de centros; una delimitación en la que mucho han tenido que ver los problemas que parecen caracterizarla. Así, Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Pérez-Albo (1999) señalan las grandes temáticas que

delimitan dichos ámbitos: la dirección como agente de calidad; eficacia y cambio escolar; el acceso al cargo; la formación para la dirección y su profesionalización; las tareas y las funciones directivas; el tiempo de la dirección y las percepciones que los directores tienen sobre su trabajo. Por otra parte, en su estudio sobre el trabajo de los directores, Coronel Llamas (1998) recoge hallazgos y experiencias a los que agrupa en torno a siete tópicos: la conducta de solución de problemas, la toma de decisiones, el empleo del tiempo, la dimensión ética y los valores, la dimensión del poder, la visión y la satisfacción del trabajo. De entre las posibles temáticas y dimensiones implicadas en la dirección, el presente trabajo se centrará en la del tiempo y su empleo.

2. LA TENDENCIA INSTITUCIONALIZADA: EL TIEMPO Y LAS TAREAS

La preocupación por el modo en el que es distribuido y empleado el tiempo por las personas que asumen la dirección de los centros puede ser considerada como uno de los temas de principal atención (Rotger Amengual, 1982; Vaill, 1986; Thody, 1991; Davis y Thomas, 1992; Antúnez Marcos, 1993, 1995; Armengol Asparó y Pérez Viñas, 1994; Viñas Cirera, 1994; Gairín Sallán, 1995b; Villa Sánchez y Gairín Sallán, 1996; Armas Castro, 1997; Villa Sánchez y otros, 1998; Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Pérez-Albo, 1999; Murillo Torrecilla y Barrio Hernández, 1999; Mañú, 1999; Pérez-Albo y Hernández Rincón, 2000; Brighouse y Woods, 2001).

El interés por el tiempo ha corrido paralelo con el de las tareas directivas en tanto que aquel se determina en relación a las funciones que los directores han de realizar. Según el informe *Sistema estatal de indicadores de la educación*(2004), las funciones a las que se le dedica más tiempo¹ son aquellas que están relacionadas con el clima del centro (4,42), le siguen las funciones vinculadas con la administración y gestión del centro (4,40), luego aquellas actividades que tienen que ver con los contactos con los padres (4,37), continúan las tareas relacionadas con los organismos a nivel institucional (4,07), y por último, las funciones vinculadas con el profesorado (3,83). En esta misma línea de resultados, aunque con algunas variantes, se encuentran los hallados en

¹ Las valoraciones de tiempo se dan en una escala de cinco grados: 1 «nada»; 2 «poco»; 3 «algo»; 4 «bastante»; y 5 «mucho» (INECSE, 2004).

otras investigaciones sobre el tiempo vinculado con las tareas directivas (Armas Castro, 1997; Gimeno Sacristán, 1995; Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Pérez-Albo, 1999; Murillo Torrecilla y Barrio Hernández, 1999; Vázquez Recio, 2003).

Ahora bien, la preocupación por el empleo del tiempo por parte de las personas que están en la dirección no se reduce a la constatación de porcentajes o grados, que, no obstante, son interesantes para poder apreciar de forma inmediata la situación. El tema es más complejo y controvertido de lo que puede parecer en un primer momento, porque la problemática del tiempo de la dirección viene a ser la consecuencia del modo de concebir el tiempo en la organización escolar. En este sentido, buena parte de los trabajos dedicados al estudio del empleo del tiempo que, dicho sea de paso, constituye una de las líneas de investigación conocida como *time on task* (tiempo en la tarea), es contrastar la ocupación real de los directores con las competencias según normativa, tomando como elemento comparativo el tiempo que dedican a las diferentes tareas (Murillo Torrecilla, Barrio Hernández y Pérez-Albo, 1999). Aquí se combinan dos planos diferentes que hemos de considerar: por una parte, las tareas en las que el director emplea el tiempo del que dispone, y por otra, el tiempo que se emplea en las tareas. Mientras que en el primer caso el acento se pone en la *tarea*, en el segundo se enfatiza el *tiempo*, diferenciación importante de realizar para poder introducir lo que ha sido, y sigue siendo, el tema clave en la preocupación por el tiempo. Más allá de ese interés por conocer cómo es empleado, se encuentra el interés por cómo se distribuye entre las diferentes actividades. Dicho de otro modo, lo importante es la distribución del tiempo por tareas a realizar, aunque el asunto sea «bastante más complicado de lo que pudiera derivarse de un simple reparto de tiempo entre las distintas tareas» (Gimeno Sacristán, 1995, p. 127).

186

En este planteamiento hay una continua relación de causa-efecto: la estimación precisa del tiempo que cada tarea va a necesitar para su realización permite su adecuada distribución, y gracias a su racionalización y control el trabajo de la dirección, y en particular el del director, será eficaz. Una buena organización y planificación de las tareas solucionaría gran parte de los problemas del tiempo en la dirección, o dicho en otros términos, el *uso racional del tiempo* –considerado una estrategia– garantizaría una dirección eficaz (Rotger Amengual, 1982; Antúnez Marcos, 1993, 1995, 2000; Gairín Sallán, 1995a).

La obsesión por lograr una racionalización del tiempo del trabajo de la dirección es la misma que ha existido y existe en el mundo empresarial. De hecho, el referente que se utiliza para justificar la necesidad de distribuir y controlar el tiempo para que la dirección del centro sea eficaz ha sido ese, y no otro. El uso racional del tiempo no solamente persigue la distribución ajustada del tiempo a las tareas que hay que realizar sino también, y sobre todo, pretende reducir al máximo la «pérdida de tiempo», pues así queda garantizado el logro de los objetivos perseguidos (Antúnez Marcos, 1993, 1995; Gairín Sallán, 1995b; Viñas Cirera, 1994; Taylor, 1986). La dirección no puede perder el tiempo del que dispone, y para ello ha de saber emplearlo haciendo un uso racional del mismo. Solo «el empleo productivo del tiempo es lo que lleva a la empresa a la consecución de sus objetivos» (Taylor, 1984, p. 35). Esta apreciación sería válida para la organización y la dirección de la escuela. La insistencia en la necesidad de controlar el tiempo para un empleo eficaz del mismo, nos permite, en cierta medida, hablar de la «dirección y el cronómetro», recordando el título de Benjamín Coriat (1993). Parece que existe cierta preferencia por estudiar el tiempo y la dirección en términos de la norma, el cronómetro y el control.

Por otra parte, la racionalización del tiempo implica establecer un orden de prioridad en las tareas directivas, atendiendo primero a las importantes y evitando entretenerse en las cuestiones secundarias, dado que con estas no se consigue el máximo rendimiento del trabajo de la dirección (Viñas Cirera, 1994).

La falta de productividad de los directivos se corresponde de ordinario con la escasez del tiempo dedicado a las actividades prioritarias. Y esta escasez viene impuesta por la exigencia del tiempo de las actividades menos prioritarias (Taylor, 1984, p. 34).

Esta misma visión es compartida por Antúnez Marcos en el campo de la educación, quien considera que, a partir del análisis de la propia práctica mediante el empleo de listas de control, es posible identificar las actuaciones y las conductas personales de los directores que determinan pérdidas de tiempo, para así eliminarlas (Antúnez Marcos, 1993, p. 601). En definitiva, las actividades innecesarias o poco relevantes son las que generan los problemas de tiempo, esto es, las que ocasionan su pérdida, situación que se debe a la falta de organización personal de quien asume el cargo de la dirección. De ahí la necesidad y la insistencia de que ha de saber organizarse, haciendo un

uso racional del tiempo. En este sentido, este uso está estrechamente vinculado con los conceptos que vienen conociéndose en el contexto español como «la dirección de sí mismo» o «la gestión de sí mismo», que proceden del *self-management* y del *personal time management* (Antúnez Marcos, 1993, 1995, 2000; Gairín Sallán, 1995a) ². La «dirección de sí mismo» o autodirección supone para el directivo la identificación, el análisis y la promoción de acciones de mejora que tienen que ver fundamentalmente con los seis siguientes grupos de tareas: el autoconocimiento, el control del estrés, la asunción del cargo, el control de los asuntos personales y la formación personal permanente (Antúnez Marcos, 2000, p. 60 y ss.).

Las cuestiones que preocupan acerca del tiempo de la dirección escolar no son novedosas, puesto que los estudios sobre la relación tiempo-tarea se remontan a comienzos del siglo XX con el sistema de Taylor y luego con las técnicas empleadas por Ford. Pero el taylorismo y el fordismo no son las únicas influencias que el mundo empresarial ha dejado en el campo educativo. Existe otra línea de investigación que se centra no en la relación tiempo-tarea (*time on task*), sino en el tiempo de gestión (*time management*). Desde este planteamiento, la eficacia en la gestión organizativa queda definida a partir de la gestión eficaz del tiempo, siendo este el elemento clave del movimiento de Gestión de Calidad Total (*Total Quality Management*). La gestión eficaz del tiempo requiere una planificación precisa del trabajo y está determinada por los objetivos que se pretenden conseguir. La definición clara de las tareas a realizar permite a quienes están en la dirección del centro gestionar (distribuir) el tiempo de manera que redunde en una gestión eficaz de la escuela.

188

3. LA TENDENCIA ALTERNATIVA: EL TIEMPO Y LA ACCIÓN

La estimación y la distribución precisa del tiempo para cada tarea parece contradecirse con lo que ocurre en la realidad, pues los directores utilizan «el tiempo dos veces. Mientras están haciendo una cosa, buscan la oportunidad de hacer otra» (Brighouse y Woods, 2001,

² Peter Drucker incluye la gestión de sí mismo como una de las condiciones del *management* del siglo XXI. No está centrado específicamente en el saber organizarse sino en las siguientes cuestiones: «¿cuáles son mis mejores cualidades?, ¿cómo rindo mejor?, ¿a qué lugar pertenezco?, ¿cuál es mi aportación, la responsabilidad de las relaciones» (2000, p. 233).

p. 82). Es decir, se hacen varias cosas al mismo tiempo y no existe, por tanto, esa relación de un tiempo para cada tarea, sino un tiempo para diversas tareas, y ello porque el trabajo de la dirección no se caracteriza por las regularidades y las pautas sincronizadas que permitan el acotamiento temporal. El ritmo no es siempre pausado y armonioso; también se caracteriza por ser truncado, acelerado, cambiante y desbordante. ¿Qué explica esta particularidad del tiempo de la dirección?

La respuesta se encuentra en la premisa siguiente: la dirección no es solo función sino también, y sobre todo, acción. La «función directiva» tiene un carácter normativo y prescriptivo. Dicha función comprende una serie de tareas que son definidas fuera de la realidad a la que corresponde; son tareas que están por hacer o por cumplir, y sobre la idoneidad de las cuales tan solo se puede elaborar un juicio de valor. Son las funciones de obligado cumplimiento que debe realizar el director.

Por el contrario, la acción, que no tiene ninguno de esos rasgos que delimitan a la función y las tareas, es decir, nunca tiene un carácter prescriptivo, forma parte indisoluble de la praxis diaria, constante y permanente de la dirección. Porque la acción implica movimiento y realización en curso, pero ligada a un proyecto que busca la consecución de unos objetivos o propósitos. La acción existe desde el momento que el sujeto –director–, le atribuye un significado subjetivo a lo que proyecta y desea realizar.

Pero el carecer de esa normativa no convierte a la acción en una actuación inconsciente e involuntaria de la persona actuante, en este caso del director, sino todo lo contrario. La acción es una conducta motivada (Weber, 1964; Schütz, 1962, 1974, 2000), cuyas notas de identidad son la conciencia, la intencionalidad y la voluntad de hacer: se actúa para algo. Los motivos que llevan a actuar –a hacer lo que tiene que realizar–, remiten inevitablemente a los valores y a la ética (hecho que no se produce en el caso de la función). Se ha de tener presente que la acción se despliega en el marco de relaciones sociales que se tejen entre las personas que construyen el espacio micropolítico de la escuela, y es por ello por lo que las cuestiones éticas ocupan un lugar destacado.

Llegado a este punto, se dispone de los rudimentos necesarios para justificar la consideración de la acción en la delimitación de tiempo de la dirección. Así, el interés por la acción y no por la función es porque el tiempo solo existe sustancial y verazmente en la primera, pero no en la segunda. La razón es sencilla: la función prescrita, en sí misma, no

implica tiempo por su propio carácter; lo implicará solo cuando tome cuerpo a través de la práctica diaria. Y es aquí donde entra la acción.

La acción directiva requiere de tiempo para su realización, a la vez que ella imprime una temporalidad a las tareas que han de afrontarse en la vida cotidiana de la escuela. Su tiempo, el de la acción, no es solo un tiempo exterior, físico, objetivo, unidimensional y cuantificable; es un tiempo de tiempos contextualizado (es decir, está vinculado al espacio socio histórico y cultural) y pletórico de subjetividad. El tiempo de la dirección, tiempo de la acción, no tiene una única forma, extensión y posibilidad de ser acotado, es un tiempo que se fundamenta y escurre entre la trama de tiempos diferentes que se construye simultáneamente en la acción cotidiana de la escuela.

Como se verá seguidamente, el tiempo de la dirección se despliega en un conjunto de tiempos diversos y simultáneos que nos permite hablar de la *multidimensionalidad* del tiempo de la dirección.

3.1 EL TIEMPO MULTIDIMENSIONAL DE LA ACCIÓN DIRECTIVA

190

El tiempo, que fue descubierto como el glorioso alcance de la modernidad, resulta ser, cuando nos sumergimos en la vida cotidiana de los centros escolares, el gran enemigo. El invento del reloj mecánico como símbolo del progreso dotó de temporalidad objetiva a un tiempo sin duración o demarcación temporal (subjetivo). Es el reloj no biológico sino institucionalizado el que provoca esas sensaciones de atropello en las actuaciones y en el desarrollo del trabajo de la dirección. Las expresiones «no hay tiempo», «no tenemos tiempo», «no va a dar tiempo», «muchas cosas por hacer y tan poco tiempo», expresan la finitud del tiempo de la dirección. El tiempo multidimensional de la dirección se compone del tiempo tecnológico e instrumental, del tiempo burocrático, del tiempo micropolítico, del tiempo de preparación, del tiempo reflexivo y del tiempo social dialógico (Vázquez Recio, 2003).

3.1.1 El tiempo tecnológico e instrumental

Es un tiempo objetivo, caracterizado por la cuantificación, el control y la materialización que lo convierte en «objeto» y «recurso». Debido a estos rasgos, puede ser manipulado, incrementado o disminuido según se considere necesario para dar respuesta a la diversidad de tareas.

El tiempo se puede ajustar, acoplar, precisar a los propósitos y los deseos educativos. Como entidad concreta, como objeto, se convierte en un recurso más, en un medio eficaz y eficiente para alcanzar los fines, dado que se lo considera –como ya se apuntaba en otro momento–, el instrumento que, utilizado correcta o adecuadamente, facilita y garantiza el alcance de los objetivos establecidos. Sin embargo, no puede decirse que el trabajo de la dirección sea lineal, monocromo, con pautas concretas y precisas, que se expande bajo un desarrollo pautado y consecutivo de las acciones. Este esquema temporal técnico centrado en realizar una sola acción cada vez (hasta que no concluye una no comienza otra nueva), al que se alude cuando se dice «cada cosa a su tiempo», presta escasa atención a las particularidades del contexto o a las necesidades del momento. Su interés prioritario es el control efectivo del tiempo que garantice la terminación del trabajo/tareas a efectuar; dejar «cosas pendientes» puede tomarse como el reflejo de una inadecuada organización temporal. De este modo, el ritmo burocrático que se impone desde la administración fricciona con el ritmo real de la escuela que se halla condicionado por las circunstancias emergentes, cambiantes y conflictivas que le son propias.

3.1.2 *El tiempo burocrático*

Es la temporalidad en cuyo decurso se efectúan el control y la regulación de las acciones de la dirección. En concreto, se trata del tiempo dedicado a las tareas burocráticas. Gran parte del trabajo de la dirección consiste en trámites y asuntos administrativos a los que el director tiene que hacer frente diariamente. Su efecto es el de restar tiempo para cualquier otra acción que vaya más allá de lo burocrático, mecánico y técnico, es decir, para acciones pedagógicas, de implicación colectiva y social. Las exigencias administrativas hacen de lo burocrático lo urgente, lo prioritario, lo que tiene que estar por encima de las demás cuestiones que constituyen el entramado de su funcionamiento y organización. La extensión de las tareas burocráticas que dan nombre a su tiempo provoca no solo la inevitable burocratización de la acción directiva, sino también el consiguiente aislamiento y distanciamiento de la realidad de la escuela, porque son tareas que obligan al director a permanecer gran parte de su tiempo en ese espacio que le permite dar salida a los asuntos; ese espacio que no es otro que el despacho de dirección.

3.1.3 *El tiempo micropolítico*³

El tiempo objetivo, como asunto técnico, no queda como una entidad aislada y fuera de contexto, capaz de transcurrir al margen de la vida interna, política y social de la escuela. Los horarios confeccionados a comienzos de curso que distribuyen los tiempos de docencia (horas de clase), los tiempos para la dirección (tiempo específico para ella), los tiempos para las sustituciones, los tiempos para el apoyo educativo, los tiempos para tutoría, los tiempos de equipo técnico pedagógico, los tiempos de ciclos, los tiempos de claustros, los tiempos de los consejos escolares ordinarios, los tiempos de actividades de formación docente, los tiempos de actividades curriculares que tienen lugar fuera del centro (viajes, excursiones, visitas), van más allá de su objetividad externa. Pero lo interesante en este asunto es el antes y el después de su elaboración, puesto que es en ese proceso donde los componentes micropolíticos de la escuela entran en escena. La distribución de horarios, pues, no es una cuestión técnica, sino algo mucho más complejo y controvertido. Los horarios cobran vida continuamente a través del tiempo micropolítico, que no se agota con los horarios sino que se abre y está presente en la diversidad de asuntos de la escuela.

192

3.1.4 *El tiempo de preparación*

No es un tiempo limitado al tiempo estipulado normativamente, especificado en una franja horaria. El tiempo de preparación no tiene un espacio fijo y definido, pues la preparación puede llevarse a cabo tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Por otra parte, la preparación no solo se entiende como la planificación y la ordenación de tareas (qué hacer antes y qué hacer después), sino que también engloba los procesos de reflexión, análisis y evaluación que preceden y acompañan a esa estructuración. Son estos procesos los responsables, en último término, de los cambios que sobre la marcha de la acción experimenten la planificación y la ordenación. El tiempo de preparación es el tiempo del director para «diseñar»; es el esquema de trabajo o de acción que guiará el desarrollo y la realización del mismo. En este diseño, escrito o pensado, quedará dibujada la acción que desea emprender, su creación imaginaria, organizando los elementos y los componentes que considera pertinentes

³ El tiempo micropolítico es tomado del trabajo de Hargreaves (1992) en el que relacionan el tiempo, el espacio y el trabajo docente.

para el caso, estableciendo un orden coherente pero impreciso, sin límites definidos y claros. De este modo, el tiempo de preparación es el tiempo de la «potencia» de la acción que diferirá del tiempo del «acto» de la acción, que es el tiempo de la realización y expresión de ella; y son tiempos diferentes porque diferentes son el diseño de la acción (acción imaginaria) y la acción resultante tras el proceso fáctico (acción resultante). El tiempo de preparación, un tiempo predominantemente no lectivo, es el que ayuda a la persona a abrirse camino en el bosque de lo imprevisible y lo incierto de la vida cotidiana de la escuela.

3.1.5 El tiempo reflexivo

Este tiempo es el que permite a la persona que asume el cargo de la dirección autopercebirse como sujeto de la acción; es el tiempo para reflexionar sobre la escuela, sobre la dirección y sobre sí misma. Es un tiempo extensivo en la medida que no queda limitado al espacio del centro, sino que se prolonga y proyecta fuera de él porque se ve fuertemente desplazado por los tiempos burocrático y técnico-instrumental. Pero, aun así, nunca pierde su lugar en el trabajo de la dirección: siempre está antes, durante y después. El tiempo reflexivo es valorado como un tiempo necesario para evitar caer en el sinsentido del trabajo.

193

El tiempo reflexivo es la *durée*, el tiempo interior del que hablaba Bergson: es en este espacio temporal donde toma consistencia y existencia la reflexión. El espectador y el creador de este tiempo reflexivo-interior –el propio sujeto de la acción– lo dota de un sentido y de un valor que solo resulta comprensible para él mientras que no sea exteriorizado o comunicado. En ese proceso que consume tiempo interior intervienen, en interacción, recuerdos, emociones, sentimientos, pensamientos que fluyen de forma continua en la conciencia del sujeto. El tiempo reflexivo puede decirse que, desde la vivencia interior, es un tiempo sin límites. Fluye al ritmo pausado o trepidante según se desee, necesite o estime la persona, y con la orientación que se ajuste al contenido y a la circunstancia sobre la que se activa el proceso reflexivo.

En este orden de cosas, podemos añadir que el tiempo reflexivo de la acción es un tiempo procesual, dinámico, creativo y cambiante. La intencionalidad de la reflexión no es otra que descubrir, en el momento presente, las causas, las estrategias, los mecanismos y las alternativas que contribuyan al alcance de la situación más equilibrada, justa y equitativa. Otra particularidad del tiempo reflexivo es la de ser *utitempo*

ético. Los dilemas a los que tiene que hacer frente el director en la cotidianidad de su trabajo en la escuela requieren del estudio pormenorizado de su alcance. Determinar qué es lo adecuado, qué es lo justo, qué es lo que merece la pena elegir para el colectivo, el alumnado y la escuela, únicamente puede ser factible a través del tiempo de la reflexión: la elección y la decisión indudablemente requieren y exigen tiempo. Su carácter ético imprime un nuevo rasgo al tiempo reflexivo: el «deseo». De este modo, también podemos nombrarlo como tiempo del deseo, que moviliza la memoria para buscar, entre los recortes de experiencias vividas, aquellas que le ayuden a proyectarse y a proyectar la acción futura.

3.1.6 *El tiempo social dialógico*

El tiempo de la dirección también cuenta con una dimensión social; una parte esencial si se asume la escuela como un espacio de vida en el que la pieza de funcionamiento y sostén es la palabra que circula a través de los lazos dialógicos que se establecen entre los miembros del colectivo. El uso de la palabra encierra enigmas que nunca llegan a descifrarse porque no existen ni el deseo ni la intención de que eso ocurra. Pero aun así, pese a esas dificultades, la comunicación fluye continuamente en el espacio social de la escuela. El tiempo social dialógico es un tiempo que se orienta hacia las personas, hacia las relaciones y hacia la propia organización institucional; es ese tiempo que se asoma en los claustros, en los consejos escolares pero también en los espacios de encuentros informales –pasillos, sala del profesorado, patios, dirección–; un tiempo próximo a las personas y sus relaciones que también se caracteriza por mostrar sensibilidad hacia el contexto donde se crean y se desarrollan las múltiples transacciones humanas, almadrake para el despliegue de las acciones educativas en la escuela. La palabra como elemento definidor de este tiempo social dialógico lo dota de una semántica particular que logra romper la cuadrícula temporal racionalizada del tiempo escolar institucionalizado. De este modo, la palabra busca espacios y huecos por donde emerger y así construir puentes sociales de conocimiento y de relaciones.

Si el deseo de la dirección es que el colectivo participe activamente en la toma de decisiones, el tiempo se convierte en un factor fundamental. La marcha acelerada de las tareas hace que el tiempo para el diálogo y el intercambio se conforme, en ocasiones, con los huecos que van dejando los tiempos burocrático y tecnológico. Pese a todo, la

dirección busca, de un modo u otro, el espacio para hablar, para intercambiar opiniones y para posibilitar la expresión de las diversas voces de la escuela.

4. LOS RASGOS QUE DEFINEN EL TIEMPO DE LA DIRECCIÓN

El tiempo de la dirección podría quedar definido a partir de estas tres expresiones: «el tiempo no dura nada», «el tiempo no existe» y «se pierde la noción del tiempo». Dichas expresiones nos ayudan a comprender, desde una conceptualización subjetiva, la temporalidad de la dirección escolar, que es la que en gran medida aporta las claves explicativas del mundo de la vida de la escuela. Partiendo de estos referentes el tiempo de la dirección, tiempo multidimensional, se caracteriza por ser:

- Un tiempo que carece de un comienzo y un fin.
- Un tiempo que se adueña de los espacios para desplegarse sobre ellos, perdiendo el director, como sujeto de la acción, su capacidad para controlarlo.
- Un tiempo-acción que va construyéndose a medida que el sujeto va realizando su actuación, no antes de esta (el tiempo de la dirección que existe previo la acción es el tiempo objetivado en el horario elaborado, donde se indican las horas destinadas a la dirección, que no es el tiempo real).
- Un tiempo pretérito imperfecto que vive en el instante de la sucesión de la acción que le da existencia en el espacio de su ejecución, nutriéndose de parte del pasado y, en ocasiones, proyectándose hacia el futuro inmediato.
- Un tiempo irrecuperable e irreversible, en la medida que una vez que ha ocupado su espacio presente en la acción pasa a ser un tiempo transcurrido o pasado que no puede retroceder al punto de inicio, no puede ser nuevamente usado para la acción presente que emprende el director en otro momento temporal diferente; lo que utilizará en el presente, en el «ahora», será el recuerdo del contenido del tiempo pasado que fue «antes» presente.

- Un tiempo dinámico, emergente y no programado en el presente para pasar a ser un tiempo inerte en el pasado y un tiempo incierto para el futuro.
- Un tiempo marcado por la celeridad de los acontecimientos, de las situaciones y de las tareas que confluyen en el mismo espacio temporal.
- Un tiempo definido por la simultaneidad de tiempos que se cruzan, se mezclan y se distancian en la acción (tiempo reflexivo, tiempo micropolítico, tiempo burocrático, tiempo técnico-instrumental, tiempo comunicativo-dialógico, tiempo personal).

Además de estas características, cabe añadir que el tiempo multidimensional de la dirección forma parte de la historia institucional del centro en la medida que las actuaciones en el presente, en el ahora, marchan sobre los rodamientos que, año tras año, han sido construidos y reconstruidos por el colectivo del centro. Existe una historicidad temporal, institucional, vivencial y emocional vinculante para las personas de la escuela, aunque continuamente penetren o entren en escena nuevas situaciones, nuevos componentes, nuevos conflictos, nuevos intereses, nuevas relaciones profesionales y personales. Las enseñanzas del tiempo pasado (su contenido) tienen valor porque ofrecen huellas que, como pistas, orientan el camino en el presente, lanzándolo, en la medida de lo posible, hacia el futuro.

196

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: EL TIEMPO DE LA DIRECCIÓN Y SU PROBLEMÁTICA

La dirección no solo cuenta con un tiempo limitado, sino que este también limita el trabajo directivo. Sin embargo, esta particularidad limitativa del tiempo debe ser planteada nuevamente bajo otros supuestos que escapan de la objetivización temporal de la realidad de la escuela. Se ha estado hablando del tiempo de trabajo definido como objetivo a partir de la regla de temporalidad del horario escolar, que es un intervalo objetivo. Puede decirse que el tiempo de trabajo en la escuela es el tiempo de la dirección. Pero cabe preguntarse, ¿realmente el tiempo de la dirección se agota en el tiempo de trabajo en la escuela?, ¿se ajusta al horario escolar? Atendiendo a la realidad, puede darse un no por respuesta: el tiempo de la dirección incumple todas las reglas temporales

establecidas. La dirección continúa fuera de la escuela y consume el tiempo personal y familiar de la persona que está en el cargo. La continuidad del tiempo de la dirección en el espacio privado provoca, en algunos momentos, el olvido de que existe un horario establecido. No hay horario para la dirección del centro (Vázquez Recio, 2003).

Por otra parte, la problemática de los límites del tiempo de la dirección tiene difícil solución mientras que los tiempos burocrático y técnico-instrumental no se vean modificados. Ambos son los que provocan, en gran medida, las continuas actuaciones a contracorriente, a pasos apresurados que han de seguir los ritmos y los patrones externamente establecidos y regulados. Siendo aquellos los tiempos que definen y acaparan el trabajo, el funcionamiento y la organización de la escuela, las posibilidades de ganar tiempo para el diálogo, la comunicación, la reflexión individual y colectiva, la deliberación y la toma de decisiones compartidas serán factibles cuando el cliché administrativo cambie de modelo de dirección de centro, fundamentado en la gestión del tiempo y en la racionalización técnica de las tareas, y adquiera cierta cotas de sensibilidad temporal.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ MARCOS, Serafín (1993): «La “dirección de sí mismo” en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares», en Joaquín GAIRÍN SALLÁN y Serafín ANTÚNEZ (coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- (1995): «El uso del tiempo personal de los directivos escolares», en Joaquín GAIRÍN SALLÁN y Pere DARDER VIDAL (coords.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.
- (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona - Horsori.
- ARMAS CASTRO, Manuel (1997): «Dirección de centros en reforma. De la supervivencia a la excelencia», en revista *Organización y Gestión Educativa*, n.º 2.
- ARMENGOL ASPARÓ, Carmen y PÉREZ VIÑAS, Anna (1994): «Análisis de las funciones del equipo directivo de enseñanzas básicas», en Joaquín GAIRÍN SALLÁN y Pere DARDER VIDAL (coords.), *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

- BRIGHOUSE, Tim y WOODS, David (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- CORIAT, Benjamín (1993): *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: SigloXXI.
- CORONEL LLAMAS, José Manuel (1998): «Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de centros», en revista *Investigación en la Escuela*, n.º 34.
- DAVIS, Gary A. y THOMAS, Margaret A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DRUCKER, Peter (2000): *El management del siglo XXI*. Barcelona: Edhasa.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (1995a): «La gestión de sí mismo», en Joaquín GAIRÍN SALLÁN y Pere DARDER VIDAL (coords.), *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.
- (dir.) (1995b): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (Investigación, n.º 116). Disponible en: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col116/col116pc.pdf>>.
- GIMENO SACRISTÁN, José (coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE. (Investigación, n.º 111). Disponible en: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col111/col111pc.pdf>>.
- HARGREAVES, Andy (1992): «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», *Revista de Educación*, n.º 298.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (INECSE) (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Informe 2004*. Dirección General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Disponible en: <<http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/introduccion.html>>.
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994): *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- MAÑÚ, José Manuel (1999): *Equipos directivos para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp.
- MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier y BARRIO HERNÁNDEZ, Raquel (1999): «Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria», en *Revista de Educación*, n.º 319.
- y PÉREZ-ALBO, María José (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE. (Investigación, n.º 136). Disponible en: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col136/col136pc.pdf>>.
- PÉREZ-ALBO, María José y HERNÁNDEZ RINCÓN, María Lourdes (2000): «Una dirección para la mejora de la eficacia escolar», en Aurelio VILLASÁN SÁNCHEZ (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

- ROTGER AMENGUAL, Bartolomé (1982): *Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo*. Madrid: Escuela Española.
- SCHÜTZ, Alfred (1962): *El problema de la realidad social*. Compilación a cargo de Maurice Natanson. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1974): *Estudios sobre teoría social*. Compilación a cargo de Arvid Brodersen. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2000): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós Básica.
- TAYLOR, Frederick Winslow (1984): *Management científico*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- THODY, Angela (1991): «Strategic Planning and School Management», en *School Organization*, vol. 11, n.º 1.
- VAILL, Peter B. (1986): «The Purposing of High-performing Systems», en Thomas J. SERGIOVANNI y John E. C. ORBALLY (eds.), *Leadership and Organizational Culture. New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana: University of Illinois Press.
- VÁZQUEZ RECIO, Rosa (2003): *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y GAI RÍN SALLÁN, Joaquín (1996): «Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica», en A. VILLA SÁNCHEZ (coord.), *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- VIÑAS CIRERA, Jesús (1994): «Organización de los recursos funcionales», en Joaquín GAI RÍN SALLÁN y Pere DARDER VIDAL (coords.), *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- VILLA SÁNCHEZ, AURELIO y OTROS (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las Comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- WEBER, Max (1964): *Economía y sociedad*, vol. I. México: Fondo de Cultura Económica.

AUTODETERMINACIÓN Y CONDUCTA EXPLORATORIA. ELEMENTOS ESENCIALES EN LA COMPETENCIA PARA LA ELECCIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE

Viviana González Maura *

SÍNTESIS: El momento de la elección de la carrera profesional constituye uno de los más importantes y difíciles en la vida de los jóvenes, y es uno de los factores que más peso tiene en los procesos de adaptación y permanencia en la Educación Superior.

El objetivo del trabajo que aquí se presenta es poner en claro qué significa elegir responsablemente una profesión. Se fundamenta la necesidad de atender la calidad del proceso de elección profesional, que se expresa en la elección profesional responsable, analizada como competencia genérica. Se destaca la importancia de potenciar, desde las acciones de orientación, el desarrollo de la autodeterminación y la conducta exploratoria en el proceso de búsqueda de información profesional como componentes esenciales de la competencia. El abordaje se realiza a partir de los resultados de investigaciones realizadas con jóvenes que aspiran a ingresar a los estudios universitarios y acuden al Servicio de Orientación Vocacional (SOV), de la Universidad de La Habana.

Palabras clave: elección profesional; responsabilidad profesional; competencia profesional; autodeterminación; conducta exploratoria; orientación profesional.

SINTESE: O momento da escolha da carreira profissional constitui um dos mais importantes e difíceis na vida dos jovens, e é um dos fatores que mais peso tem nos processos de adaptação e permanência na Educação Superior.

O objetivo do trabalho que aqui se apresenta é esclarecer o que significa escolher responsabilmente uma profissão. Fundamenta-se a necessidade de atender à qualidade do processo de escolha profissional que se expressa na escolha profissional responsável, analisada como competência genérica. Destaca-se a importância de potenciar, desde as ações de orientação, o desenvolvimento da autodeterminação e a conduta explo-

201

* Profesora titular e investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (EPES) de la Universidad de La Habana, Cuba.

ratória no processo de busca de informação profissional como componentes essenciais da competência. A abordagem realiza-se a partir dos resultados de pesquisas realizadas com jovens que aspiram ingressar nos estudos universitários e acodem ao Serviço de Orientação Vocacional (SOB), da Universidade de Havana.

Palavras-chave: escolha profissional, responsabilidade profissional; competência profissional; autodeterminação; conduta exploratória; orientação profissional.

ABSTRACT: *Choosing a career is one of the most important and difficult moments in a young person's life, and it is one of the most influential factors in the process of adapting and continuing in Higher Education. The goal of this paper is to clearly define what it is to responsibly choose a profession. We will argue in favour of why it is necessary to pay attention to the quality of the decision making process, expressed in a responsible career choice, analyzed as generic competition. We underline the importance of promoting, with orientation actions, the development of self-determination and exploratory behaviour in the search for professional information, understood as an essential part of competition. The approach considers the results of researches conducted among young men and women that aspire to go to college and attend the Vocational Guidance Service (SOV, for its Spanish acronym), of Universidad de La Habana.*

Keywords: career choosing; professional responsibility; professional competition; self-determination; professional guidance; exploratory behaviour.

1. LA ELECCIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE COMO COMPETENCIA GENÉRICA

Al reflexionar en torno a las posibilidades de éxito de los jóvenes que acceden a los estudios universitarios, es muy frecuente que centremos la atención en las motivaciones que les condujeron a la elección de la profesión, en sus habilidades para el estudio, en las aptitudes y conocimientos básicos que exige el ingreso a una determinada carrera; pero pocas veces nos detenemos a pensar *en la calidad del proceso mismo de elección profesional.*

La elección profesional es un proceso complejo para el que los jóvenes no siempre están preparados, en el que participan y se integran en dinámicas diferentes, y a veces contradictorias, factores motivacionales, intelectuales, personales y sociales, lo que suele expresarse en elecciones impensadas, inseguras, matizadas de conflictos o simplemente asumidas a partir de las decisiones de otros. Es por ello que la posición que asumen

en la elección profesional constituye un factor determinante en la calidad de la misma.

Las investigaciones demuestran que cuando la profesión es elegida responsablemente, es decir, cuando la decisión profesional es el resultado de la asunción de una postura personal en el proceso de elección, las posibilidades de éxito en el estudio y en el futuro desempeño de la profesión son mayores, independientemente de las motivaciones que orienten la elección (González Maura, 1989, 1994, 1998, 1998a, 1998b, 1999, 2004; Domínguez y Zabala, 1987; Domínguez, 1992; Rodríguez, Miranda y Moya, 2001; Domínguez e Ibarra, 2003). Es por ello que debe prestarse especial atención a la autodeterminación de los jóvenes en la toma de decisiones profesionales que se expresa en la elección profesional responsable.

La elección profesional responsable es consciente y comprometida; es el resultado de un complejo proceso de análisis y valoración del sujeto tanto acerca de sus posibilidades motivacionales e intelectuales como de las que para el estudio de diferentes profesiones le brinda el contexto histórico-social en el que se desarrolla (González Maura y otros, 2005).

Por tanto, elegir responsablemente la profesión significa que la decisión profesional de un estudiante es fruto de su determinación personal, resultado del análisis y valoración de sus inclinaciones, aptitudes, conocimientos, habilidades en correspondencia con las posibilidades reales de estudiar una profesión en el contexto histórico-social en el que vive. Esta es la razón por la que constituye una *competencia* que ha de desarrollar todo joven que aspira a estudiar una carrera universitaria.

203

1.1 DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA PARA LA ELECCIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE

En nuestros trabajos asumimos la concepción de las competencias profesionales desde una perspectiva compleja y dinámica (Bunk, 1994; Le Boterf, 2001; Corominas, 2001; Aneas, 2003; Donoso y Rodríguez Moreno, 2007; Blas, 2007; González Maura y González Tirados, 2008) y la definimos como:

Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas

y recursos personalógicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente (González Maura, 2006, pp. 175-187).

El carácter complejo de la competencia profesional se expresa no solo en la integración de sus componentes estructurales (cognitivos, motivacionales) y funcionales (personalógicos), sino también en la integración de sus diferentes tipos: competencias genéricas y específicas.

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida (González Maura y González Tirados, 2008, p. 191).

Como competencia, la elección profesional responsable garantiza la calidad de las decisiones profesionales y, por tanto, de la inserción eficiente en los estudios universitarios, razón por la cual la consideramos una competencia genérica necesaria en los jóvenes que aspiran a ingresar a las universidades.

La competencia para la elección profesional responsable integra las siguientes dimensiones:

- *Dimensión cognitiva.* Incluye los siguientes componentes:
 - Conocimientos acerca de las profesiones.
 - Autoconocimiento acerca de la motivación profesional, de las características personales y del dominio de conocimientos y habilidades básicas necesarias para el acceso a una carrera universitaria.
 - Habilidades para la búsqueda de información profesional.
 - Habilidades para la toma de decisiones.
- *Dimensión motivacional.* Incluye los siguientes componentes:
 - Motivación profesional.
 - Satisfacción con la elección profesional.

- *Dimensión funcional.* Incluye, acerca del proceso de la elección profesional, los siguientes recursos personales que garantizan la autodeterminación:
 - Perspectiva mediata expresada en proyectos profesionales estructurados.
 - Reflexión personalizada.
 - Flexibilidad.
 - Posición activa.
 - Perseverancia.

La integración de las dimensiones cognitiva, motivacional y funcional en la competencia se manifiesta a través de la posición que asume la persona, en este caso en el proceso de elección profesional. Es por ello que la autodeterminación en dicho proceso constituye el elemento esencial en el desarrollo de esta competencia.

2. AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE LA ELECCIÓN PROFESIONAL

205

La autodeterminación constituye la forma más compleja en que se manifiesta la autoregulación de la personalidad y se expresa en la posibilidad de la persona de dirigir su conducta a partir de criterios propios que construye en el proceso de interacción social. En el proceso de elección profesional la autodeterminación se expresa en la capacidad del joven de tomar decisiones profesionales sustentadas en el conocimiento y valoración de sus necesidades y posibilidades de estudiar una profesión, así como en la implicación personal y el compromiso con la decisión tomada. Es por ello que debemos prestar especial atención al desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes en el proceso de elección profesional como factor que garantiza una elección profesional responsable.

En investigaciones realizadas acerca de la motivación y orientación profesional en jóvenes que aspiran a ingresar a la universidad (González Maura, 1994, 1999, 2004, 2008), hemos podido constatar que los que expresan mayor autodeterminación en su conducta logran elegir responsablemente la profesión, mientras que aquellos con un menor nivel de autodeterminación, dependientes en sus decisiones del criterio de los demás, muestran mayor inseguridad y conflictos en el proceso de elección, tal y como se evidencia en los siguientes ejemplos:

A. M. y G. D. son dos jóvenes que acuden al Servicio de Orientación Vocacional de la Universidad de La Habana (González Maura, 2001, 2008) en busca de ayuda para la elección profesional. En las técnicas aplicadas A. M. manifiesta un nivel superior de desarrollo de la autodeterminación mientras que G. D. muestra un nivel bajo.

2.1 A. M.: EJEMPLO DE JOVEN CON UN NIVEL SUPERIOR DE AUTODETERMINACIÓN

A. M., una estudiante que cursa el duodécimo grado, acude al SOV en busca de mayor información acerca de Psicología, la carrera que piensa elegir. En la primera entrevista se muestra segura de sus inclinaciones profesionales aunque un poco ansiosa porque considera que no tiene toda la información necesaria para sostener su elección. Considera que el Servicio puede ayudarla a conocer más de la psicología como profesión y también de sí misma. Muestra un buen nivel de reflexión en torno a la importancia de la profesión en su vida y argumenta sus proyectos profesionales, los que comenzó a elaborar desde que inició los estudios preuniversitarios: «llevo mucho tiempo pensando en la profesión, por eso estoy casi segura de estar haciendo una elección correcta».

206

Las reflexiones en torno a la psicología como opción profesional teniendo en cuenta sus cualidades personales y su vinculación con los propios proyectos de vida pueden apreciarse en la composición «Mi futura profesión»:

Desde que comencé los estudios preuniversitarios empecé a buscar mis inclinaciones profesionales. Como siempre me gustaron las asignaturas Biología, Literatura e Historia sabía que mis inclinaciones andaban por las ciencias sociales o la medicina y esa fue la razón por la que comencé a buscar información sobre esas carreras. La verdad es que no me veía como médico, ni como investigadora o profesora; fue entonces que conversando con estudiantes y profesores universitarios tuve conocimiento de la carrera de Psicología y desde entonces me interesó. He leído lo que he podido, he conversado con psicólogos, estudiantes y profesores de esa carrera y por lo que he visto pienso que puedo llegar a ser una buena psicóloga. Además, me gusta conocer e investigar sobre la naturaleza humana, develar los misterios de la personalidad, la inteligencia, y también me gustaría hacer psicología

clínica para ayudar a las personas que tienen problemas, creo que soy buena comunicadora y eso es imprescindible en un psicólogo. Pero necesito saber más para tomar mi decisión, estoy muy contenta de haber conocido de este servicio de orientación y por eso estoy aquí.

La posición activa y la perseverancia como indicadores funcionales de la autodeterminación pueden apreciarse en la técnica TFP (González Maura, 1997) cuando A. M. expresa:

- Yo busco — *Un futuro mejor que el presente.*
- Mis planes — *Desempeñarme en algo que me haga sentirme realmente realizada.*
- Mis propósitos — *Trato de lograrlos a toda costa.*
- Lucho por — *Un mañana mejor.*
- La profesión — *Es algo que me esfuerzo por alcanzar.*

La reflexión personalizada en torno a sus objetivos profesionales y el interés por la psicología se evidencian cuando expresa:

- El futuro — *Profesional es el resultado de lo que hicimos ayer y lo que hacemos hoy.*
- Mi principal objetivo — *Estudiar Psicología.*
- El estudio — *Es la base del conocimiento y lo que nos asegura el porvenir.*

Una de las técnicas utilizadas es la presentación de una situación de conflicto vocacional a través de un diálogo inacabado que el joven debe completar. Analicemos la respuesta de A. M.

Situación de conflicto vocacional

Alfredo y Lucía conversan acerca de su futura profesión:

Alfredo. —Aún no sé qué voy a estudiar. Mi papá quiere que sea ingeniero eléctrico como él. Yo me inclino por las ciencias económicas, además de que me gustan, creo que tienen futuro, pero mi papá insiste en que con la ingeniería

eléctrica voy a tener más posibilidades de trabajo, además de contar con su ayuda. Creo que él tiene razón. No sé qué hacer.

Lucía. —A mí me parece...*que Alfredo debe pensar bien lo que va a hacer porque en definitiva el que va a estudiar y ejercer la carrera es él y no su papá, si a él le gustan más las ciencias económicas y considera que tiene posibilidades de trabajo pues esa debe ser su decisión. Es verdad que si elige la ingeniería eléctrica va a contar con el apoyo de su padre para estudiar y quién sabe si para después encontrar trabajo, pero ¿qué pasa si luego no le gusta? Pienso que uno debe escoger la carrera que le guste y en la que pueda después realizar sus sueños, pero cuando a uno le gusta algo debe estar dispuesto a luchar por lo que quiere y cualquier sacrificio lo hace con agrado.*

En esta respuesta se evidencia la importancia de la autodeterminación en la elección profesional expresada en la necesidad de lograr una decisión propia.

208

2.2 G. D.: EJEMPLO DE JOVEN CON BAJO NIVEL DE AUTODETERMINACIÓN

G. D. es una estudiante de duodécimo grado que acude al Servicio de Orientación acompañada de su madre; se muestra muy ansiosa por el hecho de que está culminando la enseñanza media y aún no sabe qué va a estudiar, ansiedad compartida por la madre. En la primera entrevista confiesa que ha perdido mucho tiempo pues nunca se había detenido a pensar en la profesión, y que hasta hace poco no se había percatado de lo difícil que le resulta hacerlo.

El pobre nivel de autodeterminación se manifiesta en las diferentes técnicas aplicadas. Se observa claramente la actitud dependiente de la joven en la búsqueda de soluciones al problema que enfrenta en la composición «Mi futura profesión»:

En el futuro me gustaría ser una buena profesional en la carrera que escoja, quisiera que sea una carrera que me guste para obtener buenos resultados en mi trabajo y que pueda satisfacer las necesidades materiales de mi familia. Me preocupa mucho que aún no sé qué carrera será y me queda poco tiempo. Mi mamá, que siempre me ayuda

y me aconseja en los momentos difíciles, en este caso no ha podido hacerlo y por eso me alentó a venir aquí para buscar la orientación de un especialista que pueda ayudarnos a encontrar la solución a este gran problema.

La carencia de proyectos profesionales y de posición activa en relación al futuro profesional se evidencia además en la técnica TFP cuando expresa:

- Yo busco — *Ayuda para encontrar mi profesión.*
- Me propongo — *Hacer todo lo que me orienten aquí para encontrar mi profesión.*
- La familia — *Es un gran apoyo en momentos difíciles.*
- Mi principal objetivo — *Llegar a encontrar mi futura profesión.*
- La profesión — *Aún no sé cuál será la mía.*

Al responder a la situación de conflicto expresa:

209

Situación de conflicto vocacional

Lucía. —*A mí me parece...que Alfredo está en mejor situación que yo porque al menos sabe que le gusta una carrera y además tiene el apoyo de su papá para estudiar otra, pero en mi caso no sé qué profesión estudiar y mi mamá tampoco sabe cómo ayudarme.*

Como puede apreciarse, en el caso de la estudiante con alto nivel de autodeterminación se observa una clara definición de su inclinación profesional, orientada hacia la psicología, la que vincula a sus proyectos de vida, sustentada en reflexiones acerca de la relación entre sus preferencias profesionales, inclinaciones y cualidades personales y, sobre todo, en la importancia de tomar una decisión propia. Se observa, además, la manifestación de la posición activa y la perseverancia en las reflexiones en torno a la consecución de los objetivos profesionales planteados y en el hecho de acudir por iniciativa personal al servicio de orientación en busca de ayuda para reafirmar su elección profesional.

En el caso de la joven que expresa un nivel bajo de autodeterminación se observa desconocimiento de las posibles opciones profesionales, incertidumbre en la elección profesional, carencia de reflexiones en torno al futuro profesional, pero, sobre todo, se destaca su posición pasiva en el proceso de elección profesional puesta de manifiesto en la acentuada dependencia de la madre en la toma de decisiones profesionales, hasta el punto de acudir al servicio de orientación por sugerencia de ella.

3. LA CONDUCTA EXPLORATORIA EN LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN PROFESIONAL

La exploración constituye una condición necesaria para realizar una elección en tanto *explorar implica indagar, buscar la información que permita sustentar la toma de decisiones*. En el caso de la elección profesional, la exploración se orienta a la búsqueda de la información suficiente y necesaria que permita a los jóvenes decidir qué profesión elegir. En tal sentido, Rodríguez Moreno (1999, pp. 33-34) expresa:

210

Con respecto a la exploración del mundo profesional solo se considerará propiamente conducta exploratoria aquella que, dentro de las características de una actividad exploratoria indagatoria, asuma propósitos con una finalidad vocacional, independientemente del medio o contexto en que se realice [...] solo cuando se refiera a los objetivos de recabar información y explorar con propósitos de escoger, prepararse para, ingresar en, adaptarse a o progresar en una profesión u oficio.

En su libro *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención* (1999), Rodríguez Moreno realiza un interesante análisis de la dinámica del proceso de exploración profesional en los jóvenes, en el que destaca la necesidad de centrar la atención en los siguientes aspectos:

- *¿Por qué y para qué se explora?*
Este aspecto tiene que ver con la motivación de la conducta exploratoria y los objetivos de la exploración. No todos los jóvenes sienten la necesidad de buscar información profesional y lo hacen solo cuando esto les es exigido por la familia o por la escuela, en cuyo caso estamos en presencia de una *motivación exploratoria extrínseca*. En cambio, en los casos en que la búsqueda de información es experimentada como

una necesidad de primer orden ante la incertidumbre o la existencia de conflictos en sus preferencias profesionales, hablamos de una *motivación exploratoria intrínseca*. A su vez, la motivación se expresa en los objetivos del proceso exploratorio, de esta manera en los jóvenes con una motivación exploratoria extrínseca los objetivos de la exploración estarán orientados al cumplimiento de tareas impuestas por los orientadores, por la familia, mientras que aquellos con una motivación exploratoria intrínseca se plantean sus propios objetivos, orientados a la búsqueda de información a partir de sus necesidades.

- *¿Cómo tiene lugar la exploración?*

En este aspecto es necesario observar si la exploración es intencional-sistemática o azarosa. La primera se expresa en la planificación y sistematicidad en la búsqueda de información profesional, mientras que la exploración azarosa se caracteriza por la espontaneidad, la casualidad en la exploración, por ejemplo, ante el encuentro fortuito con un profesional. Otro aspecto importante es el relativo a las vías o modalidades de búsqueda de información, que pueden ser formales o informales. Las modalidades formales son las establecidas desde las instituciones (escuelas, universidades, empresas) a través de círculos de interés, conferencias, visitas a centros laborales, etc. Las modalidades informales se refieren a la búsqueda de información profesional a través de amigos, de la familia, de conversaciones con profesionales.

- *¿Dónde se explora?*

En esta dimensión se tienen en cuenta los dos ámbitos esenciales de exploración: el entorno y el sí mismo. La búsqueda de información profesional para la toma de decisiones debe hacerse no solo en el medio –qué profesiones se ofertan, cuáles son sus características, sus posibilidades de empleo–, sino también en sí mismo: «cuáles son mis inclinaciones, mis aptitudes, mis aspiraciones profesionales». Para la elección profesional es necesario disponer tanto de información del medio como de sí mismo para poder valorar objetivamente las opciones profesionales más convenientes.

- *¿Cuánto se explora?*
Se refiere a la intensidad, amplitud y frecuencia de la exploración. Es necesario conocer la cantidad de información obtenida (intensidad), la diversidad de fuentes consultadas (amplitud) y la frecuencia (número de veces que se acude a buscar información).
- *¿Cuándo se explora?*
En este caso se observa en qué momento y durante qué período de tiempo tiene lugar la exploración. Hay jóvenes que buscan información profesional solo cuando están próximos a la culminación de los estudios preuniversitarios, en tanto que otros no solo inician la búsqueda desde mucho antes de ingresar a la universidad sino que, incluso, la continúan durante los estudios de grado.

3.1 ESCALA DE CONDUCTA EXPLORATORIA

212

Con el objetivo de evaluar la conducta exploratoria de los jóvenes en el proceso de búsqueda de información profesional, un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona elaboró la Escala de conducta exploratoria (ESCE) (Rodríguez Moreno 1999).

Dicha escala, aplicada en investigaciones realizadas con jóvenes que acuden al Servicio de Orientación Vocacional de la Universidad de La Habana, nos permite obtener un perfil que caracteriza el proceso de exploración, las reacciones a la exploración y las expectativas de empleo a partir de la integración de los puntajes obtenidos en las respuestas a preguntas que indagan acerca de las diferentes dimensiones de la conducta exploratoria, en categorías de análisis que representan el grado o la frecuencia de expresión de los aspectos evaluados, tal y como se manifiesta en el cuadro 1.

3.1.1 Escala de conducta exploratoria en el caso A. M.

Resulta interesante la correspondencia observada entre la autodeterminación y la conducta exploratoria en el proceso de elección profesional (González Maura, 2001, 2008) en las investigaciones mencionadas, en las que se pudo constatar que los jóvenes que logran mayores

CUADRO 1
Escala de conducta exploratoria*

Categorías de análisis	Puntaje máximo	Resultados	Puntos
Cantidad de información acerca de las profesiones (CINF)	15	Buena (B)	Entre 13 y 15
		Normal (N)	Entre 9 y 12
		Poca (P)	Hasta 8
Exploración sistemática intencional (ESI) acerca de las profesiones y de sus aptitudes e inclinaciones	15	Bien sistematizada (BS)	Entre 11 y 15
		Regular (R)	Entre 8 y 10
		Poca sistematización (PSI)	Hasta 7
Exploración del medio (EM)	35	Bastante (BAS)	Entre 26 y 35
		Aceptable (A)	Entre 19 y 25
		Escasa (E)	Hasta 18
Exploración de sí mismo (ESM)	25	Buena (B)	Entre 21 y 25
		Aceptable (A)	Entre 14 y 20
		Poca (P)	Hasta 13
Ansiedad exploratoria (ANS)	5	Mucha (M)	Entre 4 y 5
		Regular (R)	3
		Poca (P)	Entre 1 y 2
Satisfacción con la información (SAT INF)	20	Muy satisfecho (MS)	Entre 18 y 20
		Aceptablemente satisfecho (AS)	Entre 11 y 17
		Poco satisfecho (PS)	Hasta 10
Certeza en la obtención de la información (CERT INF)	15	Muy seguro (MS)	Entre 13 y 15
		Razonablemente seguro (RS)	Entre 9 y 12
		Poco seguro (PSE)	Hasta 8
Instrumentalidad externa (IE) en la búsqueda de información profesional	25	Buena (B)	Entre 21 y 25
		Aceptable (A)	Entre 14 y 20
		Poca (P)	Hasta 13
Instrumentalidad interna (II): autoconocimiento para el estudio de una profesión	25	Mucha (M)	Entre 21 y 25
		Aceptable (A)	Entre 14 y 20
		Poca (P)	Hasta 13
Importancia del puesto de trabajo (IMP TRAB)	20	Mucha (M)	Entre 17 y 20
		Regular (R)	Entre 11 y 16
		Poca (P)	Hasta 10
Expectativas reales de empleo (EXP EMP)	15	Bastante (B)	Entre 13 y 15
		Alguna (ALG)	Entre 9 y 12
		Poca (P)	Hasta 8
Estrés exploratorio (EE)	15	Mucho (M)	Entre 13 y 15
		Bastante (B)	Entre 9 y 12
		Poco (P)	Hasta 8
Estrés decisorio (ED)	20	Mucho (M)	Entre 18 y 20
		Bastante (B)	Entre 11 y 17
		Poco (P)	Hasta 10

* Tomado de Rodríguez Molero (1999)

niveles de autodeterminación evidencian una conducta exploratoria sistemática e intencional, caracterizada por:

- Una motivación exploratoria intrínseca.
- La diversidad de fuentes utilizadas en la búsqueda de información: familia, escuela, amigos, comunidad.
- La cantidad y la calidad de la información obtenida acerca de las profesiones por las que se puede optar.
- El conocimiento de las propias inclinaciones, aspiraciones y aptitudes profesionales.
- La exploración temprana, es decir, iniciada desde el comienzo de los estudios preuniversitarios.
- La satisfacción y seguridad respecto a la información profesional obtenida.

214

En el caso de A. M., joven con alto nivel de autodeterminación, se observa una conducta exploratoria intrínseca e intencional toda vez que es capaz de buscar por sí misma la información profesional que necesita a través de diferentes fuentes, prioritariamente informales: amigos, familia. La exploración es planificada y frecuente y se inicia tempranamente, desde el comienzo de sus estudios preuniversitarios. Evidencia satisfacción y seguridad en la información obtenida. Concede mucha importancia al hecho de poder trabajar en la profesión de su preferencia y evidencia un elevado estrés exploratorio y decisorio. Los resultados de la aplicación de la ESCE se muestran a continuación:

CUADRO 2
Evaluación de los componentes de la Escala de conducta exploratoria en el caso A. M.

CINF	ESI	EM	ESM	ANS	SAT INF	CERT INF	IE	II	IMP TRAB	EXP EMP	EE	ED
B:	BS:	BAS:	B:	M:	AS:	RS:	A:	A:	M:	ALG:	M:	M:
13	12	28	21	4	17	10	18	20	18	12	13	20

B: buena / BS: bien sistematizada / BAS: bastante / M: mucha / AS: aceptablemente satisfecho / RS: razonablemente seguro / A: aceptable / ALG: alguna.

3.1.2 Escala de conducta exploratoria en el caso G. D.

Los jóvenes que muestran bajos niveles de autodeterminación tienden a expresar una conducta exploratoria desordenada y azarosa, caracterizada por:

- Una motivación exploratoria extrínseca.
- La limitación de ámbitos a explorar, fundamentalmente los ámbitos formales.
- La escasa información obtenida.
- El desconocimiento de sus inclinaciones, aspiraciones y aptitudes profesionales.
- La exploración tardía, ubicada en el momento de la elección profesional.
- La insatisfacción e incertidumbre con la información obtenida.

En el caso de G. D. –ejemplo de joven con bajo nivel de autodeterminación–, se observa una conducta exploratoria extrínseca, azarosa, tardía, limitada toda vez que se realiza a partir de las exigencias del momento y de la familia, sin que exista una planificación para la búsqueda de información profesional y realizada prioritariamente en una vía formal: el servicio de orientación. La información profesional, por tanto, es escasa, la joven desconoce sus inclinaciones y aptitudes profesionales por lo que se muestra inconforme e insegura respecto a su elección. Concede importancia a los estudios profesionales aunque no es capaz de precisar en qué profesión le gustaría desempeñarse. El estrés exploratorio y decisorio es elevado.

215

En la aplicación de la ESCE obtiene los siguientes resultados:

CUADRO 3
Evaluación de los componentes de la Escala de conducta exploratoria en el caso G. D.

CINF	ESI	EM	ESM	ANS	SAT INF	CERT INF	IE	II	IMP TRAB	EXP EMP	EE	ED
P:	PSI:	E:	P:	P:	PS:	PSE:	P:	P:	R:	P:	BAS:	M:
3	3	11	7	2	4	3	7	6	11	3	12	19

P: poca / PSI: poca sistematización / E: escasa / PS: poco satisfecho / PSE: poco seguro / R: regular / BAS: bastante / M: mucho.

4. IMPORTANCIA DE LA AUTODETERMINACIÓN Y LA CONDUCTA EXPLORATORIA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Si tenemos en cuenta que las competencias se construyen en el proceso de interacción social y se expresan y evalúan en la conducta, comprenderemos la importancia de la conducta exploratoria para la potenciación y evaluación de una elección responsable en el proceso de orientación profesional.

Es en dicho proceso que se forman y expresan las habilidades para la búsqueda de información profesional, la toma de decisiones profesionales, el autoconocimiento y la autovaloración de las inclinaciones y aptitudes para el estudio de una u otra profesión, así como la autodeterminación en la elección profesional. Es por ello que el proceso exploratorio constituye el escenario por excelencia en el que tiene lugar el desarrollo de la competencia para la elección profesional responsable.

Por otra parte, la autodeterminación constituye un elemento esencial de la competencia para la elección profesional responsable toda vez que permite a los jóvenes, a partir de la asunción de una postura personal y comprometida en el proceso exploratorio, integrar las dimensiones cognitiva y motivacional en la toma de decisiones profesionales.

216

En las investigaciones que hemos realizado acerca de las preferencias profesionales y la orientación profesional que se brinda a adolescentes y jóvenes antes de iniciar estudios universitarios (González Maura, 1989, 1994, 2004, 2008; González Maura y otros, 2005), hemos podido constatar una acentuada tendencia a una elección profesional no responsable, así como a la expresión de la orientación profesional como un proceso eminentemente informativo, lo que afecta a la calidad y la permanencia de los jóvenes en las universidades.

Consideramos que la orientación profesional que se brinda a los jóvenes que aspiran a realizar estudios universitarios debe centrar la atención en la potenciación de la autodeterminación en el proceso de exploración profesional toda vez que es la autodeterminación el elemento esencial en el desarrollo de la competencia para la elección profesional responsable. Para ello la orientación deben dirigirse a:

- Brindar información suficiente y necesaria acerca de las carreras universitarias que se ofertan.

- Propiciar el entrenamiento en técnicas de autoconocimiento, autovaloración, búsqueda de información acerca de sus intereses, aptitudes, conocimientos y habilidades hacia diferentes esferas de la actividad social y su relación con las carreras universitarias.
- Preparar al estudiante en el proceso de toma de decisiones profesionales.

El escenario en el que se desarrollan estas acciones orientadoras ha de ser el proceso exploratorio, en el que se debe potenciar el protagonismo de los jóvenes en la búsqueda y procesamiento de la información profesional, así como en la valoración de las posibles opciones a partir del conocimiento de las profesiones y la autovaloración de sus posibilidades y limitaciones para el estudio de una u otra profesión, como también para valorar la capacidad para la solución de conflictos y la toma de decisiones profesionales.

Por otra parte, las sesiones de orientación profesional, individuales y grupales, deben exigir la reflexión crítica y autocrítica de los jóvenes en cuanto a su participación en el proceso de elección profesional, a partir de la evaluación y autoevaluación de la calidad de su autodeterminación y su conducta exploratoria, todo lo cual permitirá potenciar el desarrollo de la competencia para la elección profesional responsable.

217

5. REFLEXIONES FINALES

La elección profesional es un proceso complejo en el que participan múltiples factores de orden individual, tales como motivos, valores, aptitudes, conocimientos, habilidades, y de orden social: familia, valoración social de las profesiones, oportunidades laborales y de estudio, entre otros, que no siempre son tenidos en cuenta y valorados objetivamente por los jóvenes en la toma de decisiones profesionales lo que se expresa en elecciones profesionales no responsables que afectan la permanencia y calidad del proceso de formación profesional en los centros universitarios.

Como hemos intentado mostrar en este artículo, la elección profesional es, a nuestro entender, una competencia profesional, y es nuestro deber como educadores potenciarla a través de la orientación

profesional en los jóvenes que aspiran a ingresar a estudios universitarios. En este sentido, consideramos que es necesario continuar investigando en torno a la pertinencia de la concepción de la elección profesional responsable como competencia profesional genérica, así como acerca de la importancia de la dimensión funcional, que se expresa en la autodeterminación como dimensión rectora en el desarrollo de la competencia para la elección profesional responsable.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEAS, Assumpta (2003): «Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional», conferencia para el Seminario Permanente de Orientación Profesional, organizado por el Departamento de Métodos, Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.
- BLAS, Francisco de Asís (2007) *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- 218 BUNK, Gerhard P. (1994): «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la República Federal de Alemania», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 1. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=131116&orden=83331>.
- COROMINAS, Enric (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en *Revista de Educación*, n.º 325.
- DOMÍNGUEZ, Laura y ZABALA, María del Carmen (1987): «La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior», en *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. La Habana: Ciencias Sociales.
- DOMÍNGUEZ, Laura (1992): *Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes*. Tesis de doctorado. Universidad de La Habana.
- e IBARRA, Lourdes (2003): «Juventud y proyectos de vida», en Laura DOMÍNGUEZ (comp.), *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.
- DONOSO, Trinidad y RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2007): «El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo. Un ejemplo de formación permanente», en *Revista Portuguesa de Pedagogía*, año 41, n.º 3. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana (1989): «Niveles de integración de la motivación profesional». Tesis de doctorado en Ciencias Psicológicas. La Habana.

- (1994): *Motivación profesional y personalidad*. Sucre: Imprenta Universitaria.
- (1997): *Técnica TFP. Diagnóstico de la tendencia en el funcionamiento de la personalidad. Manual para su calificación e interpretación*. Universidad de La Habana.
- (1998): «El interés profesional como formación motivacional de la personalidad», en *Revista Cubana de Educación Superior*, n.º 2.
- (1998a): «La orientación profesional en la Educación Superior», en *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. XVIII, n.º 3.
- (1998b): «Caracterización de la motivación profesional de estudiantes de 1º y 3º año de la carrera de Ingeniería Química del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría», en *Informe de investigación*. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- (1999): *Informe de caracterización de la motivación profesional de los estudiantes que ingresan al curso preuniversitario en la Facultad de Ciencias Económicas, Financieras y Administrativas de la Universidad Técnica de Oruro en la gestión 1999*. Oruro.
- (2001): «El Servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable» en *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 6, n.º 4. Revista electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2001/4/189401407.pdf/at_download/file>.
- (2004): *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*. Barcelona: Laertes.
- y OTROS (2005): «Estudio exploratorio acerca de las preferencias profesionales en la elección profesional y la orientación vocacional en una muestra de estudiantes de preuniversitario en el curso 2004-2005», en *Informe de investigación*. La Habana: CEPES y Ministerio de Educación Superior (MES).
- (2006): «La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa» en *XXI. Revista de Educación*, n.º 8. Universidad de Huelva: Servicio de Publicaciones.
- (2007): «La elección profesional responsable: elemento esencial en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante en la Educación Superior», en *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. XXVI, n.º 3.
- (2008): «Diagnóstico de la competencia para la elección profesional responsable. Un estudio en jóvenes que acuden al Servicio de Orientación Vocacional de la Universidad de la Habana» en *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. XXVII, n.º 3, (en proceso editorial).
- y GONZÁLEZ TIRADOS, Rosa María (2008): «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>>.

LE BOTERF, Guy (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.

RODRÍGUEZ, Josefa, MIRANDA, Cristina, MDYA, José (coords.) (2001): *Transición a la vida universitaria*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (1999): *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Granada: Aljibe.

REYES, BRUJOS Y FILÓSOFOS: LA EDUCACIÓN EN EL CAMBIO Y EN LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Josep Lobera *

SÍNTESIS: La capacidad de aprender, incluso de manera involuntaria, es intrínseca al ser humano. La educación, implícita o explícitamente, marca una dirección al aprendizaje, un propósito y una organización, y como cualquier acción social está impulsada por la dinámica de los intereses materiales e ideales, y condicionada por las imágenes del mundo (*Weltbilder*). Al estar proyectado hacia el futuro, el sistema educativo puede ser reproductor o creador de nuevas condiciones sociales, a la vez que se encuentra condicionado por las características de la sociedad en la que se haya inserto. En este artículo se analizan dos pares de aproximaciones al hecho educativo: la restricción *versus* la extensión del acceso, y la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento. Desde las primeras civilizaciones, la restricción del acceso a ciertos conocimientos ha sido utilizada para reproducir diferentes modelos sociales, como las teocracias del antiguo Egipto y Babilonia; mientras que la perspectiva extensiva pretende hacer posible para todos (o imponer) la inclusión en el sistema formal de educación. En la aproximación basada en la transmisión, por su parte, la obediencia y la autoridad son elementos centrales, y se concibe al alumno como un trozo de arcilla a ser modelado. La aproximación comunicativa, por el contrario, impulsa el pensamiento autónomo (el *sapere aude* kantiano). La distribución de poder dentro de una sociedad condicionará el grado de acceso a la información y la experimentación autónoma, así como a las herramientas para el conocimiento, para la evaluación de la información y la acción; y viceversa, la opción por una perspectiva u otra tendrá un papel fundamental en la estructura social de esa sociedad.

Palabras clave: alfabetización; historia de la educación; sociología de la educación.

SÍNTESE: *A capacidade de aprender, inclusive de maneira involuntária, é intrínseca ao ser humano. A educação, implícita ou explicitamente, marca uma direção para a aprendizagem, um propósito e uma organização, e como qualquer ação social está impulsionada pela dinâmica dos interesses materiais e ideais e condicionada pelas «imagens do mundo»*

221

* Investigador del Instituto de Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG) y profesor de la Universidad Autónoma de Madrid(AM).

(Witbilder). Ao estar projetado ao futuro, o sistema educativo pode ser reproduzidor ou criador de novas condições sociais; ao mesmo tempo se encontra condicionado pelas características da sociedade na qual está inserido no presente. Ao longo deste artigo analisam-se dois pares de aproximações ao fato educativo: a restrição em comparação com a extensão do acesso, a transmissão versus a comunicação do conhecimento. Desde as primeiras civilizações, a restrição do acesso a certos conhecimentos foi utilizada para reproduzir diferentes modelos sociais, como as teocracias do antigo Egito e da Babilônia; enquanto a perspectiva extensiva pretende tornar possível para todos (ou impor) a inclusão no sistema formal de educação. Na aproximação baseada na transmissão, por sua parte, a obediência e a autoridade são elementos centrais e concebe-se o aluno como um pedaço de argila a ser modelado. A aproximação comunicativa, pelo contrário, impulsiona o pensamento autônomo (o sapere aude kantiano). A distribuição de poder dentro de uma sociedade condicionará o grau de acesso à informação e à experimentação autônoma, assim com as ferramentas para o conhecimento, para a avaliação da informação e a ação; e vice-versa, a opção por uma perspectiva ou outra terá um papel fundamental na estrutura social dessa sociedade.

Palavras-chave: alfabetização; história da educação; sociologia da educação.

222

ABSTRACT: *The ability to learn, even not voluntarily, is intrinsic to human nature. Education, implicitly or explicitly, sets a direction, a purpose and an organization to the learning process. And like any social action, it is driven by material and ideal interests, and conditioned by worldviews (Weltbilder). Since it is projected into the future, the educative system can reproduce or create new social conditions. At the same time, it is conditioned by the traits of the society in which it exists. In this article, we will analyze two pairs of approaches to the educative phenomenon: restriction versus the extension of the access, and transmission versus the communication of knowledge. Since the very first civilizations, the restriction of access to certain knowledge has been used in order to reproduce different social models, such as theocracies in ancient Egypt and Babylonia. On the other hand, the extensive approach aims at making possible (or even mandatory) for everybody, the inclusion in the educative formal system. In the transmission approach, obedience and authority are central elements, and the student is conceived as a piece of clay that has to be shaped. On the contrary, the communicative approach encourages autonomous thinking (Immanuel Kant's sapere aude). Distributing power in a society will condition the level of access to information and autonomous experimentation, and also to knowledge tools for action and information. And, conversely, choosing one approach or the other will have a fundamental role in the structure of that society.*

Keywords: literacy; history of education; sociology of education.

1. INTRODUCCIÓN: LAS NOCIONES DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN

La capacidad de leer y escribir ha sido utilizada históricamente como una manera de clasificar poblaciones, limitar el acceso a ciertos derechos o prevenir la difusión de ideas subversivas. Así, por ejemplo, antes y durante la Guerra de Secesión en diversas zonas de los Estados Unidos los ciudadanos blancos prohibieron que se enseñara a los esclavos a leer o a escribir (Drewry y Doermann, 2001; Ashby, 2003). En los años que siguieron, la capacidad lecto-escritora fue utilizada para determinar si se poseía o no derecho para votar, hecho que sirvió para evitar que los antiguos esclavos accedieran a los espacios de participación política. El acceso a la lectura y la escritura se considera como la puerta a la educación, a una mayor capacidad tanto de información y de comunicación como de toma de conciencia de los propios derechos y de su exigencia. Como sostenía Francis Bacon en los inicios de la revolución científica, podemos afirmar que el conocimiento es poder.

Sin embargo, el acceso al sistema de educación formal no siempre ha ido acompañado de mayores cuotas de autonomía. En este sentido, historiadores como Harvey Graff (1991) han argumentado que la introducción de la instrucción en masa en los países industrializados a finales del siglo XIX, en muchos casos con carácter obligatorio, era en parte un esfuerzo por controlar el tipo de instrucción que recibía la población obrera, y evitar así la difusión de sistemas de enseñanza potencialmente críticos como el de los ateneos obreros.

Entonces, ¿qué es el conocimiento y en qué consiste la educación? Sin ánimo de querer simplificar esta cuestión, extrapolando el razonamiento de Bunge (2003) podemos considerar que el conocimiento consiste en la evaluación de la información y la acción. El poder de la educación se basa en facilitar, o no, herramientas para el conocimiento, para el acceso a la información y la experimentación, y para la evaluación de la información y la acción. En nuestras sociedades podemos observar que una de las principales fracturas sociales consiste en la estratificación del tipo y niveles de educación y, por lo tanto, implícitamente, de las posibilidades de participar activa y creativamente en los diferentes ámbitos de la sociedad. La educación, si educa, no implica necesariamente un mayor nivel de satisfacción de las necesidades de los individuos, pero sí un mayor número y calidad de herramientas y más capacidades para poder alcanzarlo.

En este contexto, la alfabetización se convierte en una convención sobre qué línea delimita las diferencias aceptables dentro de un grupo humano respecto al acceso a las herramientas que facilitan la apropiación del conocimiento entre sus individuos. La separación entre analfabetos y alfabetizados confronta dos colectivos en función de sus capacidades de tomar parte de un canal de comunicación, de acceso a conocimientos y participación en todos los ámbitos humanos, incluidos los políticos, económicos, sociales y culturales.

La definición de los conocimientos mínimos y de quiénes pueden acceder a ciertos conocimientos son características sociales de alta relevancia política. En algunas sociedades, una persona alfabetizada era la que podía firmar con su nombre, mientras que en otras la alfabetización era medida por la capacidad de leer la Biblia o el Corán.

Todo sistema educativo está inserto dentro de una sociedad y se ve condicionado por sus diferentes dimensiones económicas, culturales, históricas y geográficas. A la vez, al estar proyectado hacia el futuro, el sistema educativo puede ser reproductor o creador de nuevas condiciones sociales. Como afirma Gal (1966, p. 19):

224

Toda organización educativa depende ampliamente del régimen de civilización en la que está insertada; pero su papel puede ser más o menos activo y creador; puede dar más o menos posibilidades al individuo y contribuir más o menos al progreso.

El sistema educativo responderá, así, a los condicionantes sociales y al «modelo de ciudadano» que se tenga (o se imponga) en cada sociedad, ya sea para reproducir las condiciones sociales o para crear nuevas. Históricamente, los primeros sistemas de educación formal se fueron construyendo como parte de la organización social y, por lo tanto, desarrollándose paralelamente a otros procesos, como la aparición de la casta o el estamento religioso, el estamento militar o la obediencia hacia el Estado, o el surgimiento de la democracia.

Sin ánimo de elaborar un análisis omnicomprensivo, podemos identificar algunas perspectivas educativas que se han reproducido a lo largo de la historia y que nos pueden ayudar a interpretar nuestro propio contexto educativo, algunas de sus inercias y de sus mitos.

En los siguientes apartados destacaremos dos pares de aproximaciones al hecho educativo que tienen que ver con el modelo social en

el que están insertas: la restricción *versus* la extensión del acceso, la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento¹.

La restricción del acceso a ciertos conocimientos ha sido utilizada desde las primeras civilizaciones para reproducir un modelo social jerárquico: solo las personas de una determinada clase o casta social pueden acceder a aprender ciertos conocimientos, desde la restricción de los saberes astronómicos reservados a la casta religiosa en el antiguo Egipto y Babilonia (Hull, 1961) hasta la prohibición, antes señalada, de enseñar a leer o escribir a los esclavos en los estados sureños de EE. UU. (Drewry y Doermann, 2001; Ashby, 2003). Por otro lado, la perspectiva extensiva pretende hacer posible (o imponer) la participación en el sistema formal de educación para todos. Así, más allá de la estrategia –de transmisión o de comunicación–, lo que se persigue es la inclusión en el sistema educativo, en lugar de excluir como en los casos de la perspectiva restrictiva.

En la aproximación basada en la transmisión, por su parte, el instructor concibe al alumno como un recipiente a llenar con un cierto conocimiento o como un trozo de arcilla que se debe modelar. La aproximación basada en la transmisión sería la característica de modelos de instrucción tales como, por ejemplo, la catequización en la cosmovisión católica e hispánica a los indígenas americanos (Galarza, 2002), o el basado en la obediencia a la ciudad-Estado en Esparta entre los siglos III y IV a. C. (Canes, 1995). Esta aproximación responde a la voluntad de dominación y de imposición de una visión del mundo (Freire, 1987).

225

En oposición a esta lógica, la aproximación comunicativa pretende la construcción individual del conocimiento (*elsapere aude* de Horacio y de Kant) desde el intercambio de opiniones, desde la construcción colectiva del conocimiento (desde el diálogo socrático). Esta aproximación entra en consonancia con la aparición de sistemas democráticos –puesto que es una aproximación esencialmente contraria al totalitarismo y al autoritarismo cognitivo– y, a la vez, se basa en uno de los principios democráticos, el de *laisegoría*, la igualdad en el uso de la palabra.

Estas cuatro aproximaciones, la restricción *versus* la extensión del acceso, la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento, pueden coexistir en un mismo momento histórico, a pesar de responder

¹ Podemos identificar un tercer par de perspectivas según la vinculación o desconexión de los conocimientos entre sí y con el contexto social del educando, sobre el que no profundizaremos aquí por razones de espacio.

a lógicas y a modelos sociales diferentes. En este sentido, referenciaré a continuación los primeros contextos culturales en los que hacen aparición, y que contienen en esencia estas perspectivas, las que podemos observar en la actualidad en diferentes ámbitos.

2. LOS BRUJOS: LA PERSPECTIVA RESTRICTIVA

La restricción del acceso a la educación es una de las principales características de la organización y gestión del conocimiento en varias sociedades, y está presente desde las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto entre 3000 y 1500 a. C. Como veremos, esta restricción del acceso a la educación tiene que ver con dos elementos que están vinculados entre sí. Por una parte, la importancia central del conocimiento en la gestión y la acumulación de poder. Por otra, la conexión fundamental del conocimiento del mundo con la conformación de la cosmovisión, con las imágenes del mundo (*Weltbilder*) y, especialmente, su centralidad en el hecho religioso, en la explicación del sentido de la vida y de la muerte, y, por lo tanto, la mistificación del conocimiento y el conocimiento místico.

226

Para entender el papel de la educación en las primeras sociedades y la emergencia de la aproximación restrictiva a ciertos conocimientos debemos entender primero la interrelación que se desarrolla entre poder religioso y poder político. Como señala Morin (2002, pp. 60-65), la dominación en las primeras sociedades estaba basada en una dualidad poder-chamanismo, donde la dominación física y la dominación ideológica se encuentran estrechamente vinculadas:

Los primeros «individuos afirmados» que emergen a la superficie social son los dominadores: el chamán (el brujo, *medicine man*) y el jefe. La primera propiedad, la primera dominación práctica, la del poder, se afirma al mismo tiempo que la primera dominación ideológica, la primera propiedad mágica.

Esta relación o conflicto entre el jefe y el chamán se resuelve por la apropiación del poder por parte del chamán o por la apropiación del chamanismo por parte del jefe (Morin, 2002, p. 60). El punto central de la dominación ideológica consiste en la emergencia de la individualidad del jefe-chamán por encima de la muerte, por encima del grupo. La inmortalidad y el conocimiento de las reglas del más allá será una característica de los dominadores:

Jefes y chamanes se reservarán una inmortalidad particular, gloriosa, espléndida, que abren por favor a su entorno, es decir a los iniciados (Morin, 2002).

Es el control que se mantiene sobre el acceso a este conocimiento místico y su capacidad de dominación ideológica lo que evitará que los dominados logren también la individualidad dentro del grupo, así como su «inmortalidad». Como indica Morin (2002, p. 61), «la afirmación de la individualidad» se polariza en la clase dominante; los oprimidos pertenecen «al reino de las cosas», «son sus apéndices manuales»; «la afirmación de la sublime individualidad del rey está fundada sobre la negación de las otras individualidades».

La nueva clase social de los sacerdotes se desarrolló con los asentamientos urbanos neolíticos, cuando los excedentes agrícolas permitieron cubrir las necesidades de los miembros de la comunidad que parecían tener influencias, dominio o control sobre los fenómenos naturales, disponiendo de conocimientos no accesibles para el resto de miembros de la comunidad (Rueda, 1985, pp. 6-7):

La religión durante el Neolítico se fue transformando tanto con respecto a las creencias como a los actos de culto. Con la economía agrícola los ritos mágicos no se anularon sino que se vieron favorecidos, al depender de la supervivencia del hombre de las diferentes fuerzas de la naturaleza y seguir, por lo tanto, a merced de la sequía, las inundaciones o los huracanes. Aquel o aquellos miembros de la comunidad que pudieran dominar o controlar de alguna manera los fenómenos naturales obtendrían unas influencias y unos poderes considerables sobre el resto de sus convecinos. Así pues, inicialmente los magos y posteriormente los sacerdotes deberían ser los primeros individuos de la colectividad que tuvieron derecho a recibir alimentos sin ayudar a producirlos con su trabajo físico.

No es de extrañar pues, como señalan Hunger y Lamer (1924), que las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto emergieran con un carácter marcadamente teocrático, con la legitimación política y social de sus reyes y faraones basada en la religión. El poder de las clases sacerdotales estaba estrechamente relacionado con su capacidad de ejercer el control sobre la transmisión del conocimiento. De esta forma,

² Como indica Ibáñez (1980, pp. 82-84) en Asiria «el verdadero soberano es el dios Assur, y el rey tan solo es su vicario, *shangu*, sacerdote y administrador del dios nacional, el deber del cual consiste a ampliar sus dominios [...]. Todo el imperio servía al monarca y este, a su vez, al dios nacional».

los sacerdotes en las civilizaciones babilónica y egipcia tenían el monopolio de la ciencia (Hull, 1961, p. 19). La cultura y la educación egipcias estaban estrechamente controladas por los sacerdotes, una poderosa elite intelectual del Estado teocrático egipcio que controlaba la enseñanza de los conocimientos humanísticos, de la geometría, las matemáticas y la medicina. Como la regularidad de los movimientos celestes coincidía con acontecimientos de gran importancia en la vida cotidiana, como la cosecha o el desbordamiento del Nilo, la fe popular suponía que:

[...] los cuerpos celestes influían en los asuntos del mundo, y que aquellos individuos que consiguieran predecir el comportamiento del Sol, de la Luna y de las estrellas podrían prever también cosas que conciernen más inmediatamente al hombre (Hull, 1961, p. 20).

Debemos considerar que los asuntos relacionados con las estaciones y el clima eran particularmente importantes en la nueva sociedad agrícola.

Por su parte, los sumerios poseían un modelo educativo similar, con un sistema formal basado en el aprendizaje y entrenamiento práctico de los escribanos y los sacerdotes. Se extendía desde el aprendizaje básico de la lectoescritura hasta estudios superiores en leyes, medicina, religión y astrología. Como afirman Hunger y Lamer (1924, p. 114):

La influencia de los sacerdotes babilonios era extraordinaria [...] los templos eran también centros de cultura y los sacerdotes babilonios fomentaban los estudios no solo teológicos, sino también matemáticos, jurídicos y filológicos.

Otras sociedades, como la india, continuaron desarrollando formalismos más complejos y más exclusivos de transmisión de los conocimientos. En el norte de la India, a finales del sigloVI a. C., los rituales y sacrificios védicos llegaron gradualmente a un estadio altamente elaborado de culto, de lo cual se valieron los sacerdotes para distinguirse cada vez más del resto de la población. La casta sacerdotal, la de los brahmanes –la más importante de las cuatro castas de la religión hindú– tenía, en general, la educación reservada para sus miembros, lo que se vio reforzado porque gradualmente fue descartado para los no brahmanes el rito que habilitaba para iniciar la educación formal (*upanayana*). El sistema educativo hindú reposaba enteramente sobre la distinción de castas, con la cúspide de la pirámide ocupada por la teocracia de los brahmanes (Gal, 1966, p. 19).

Por su parte, las civilizaciones precolombinas también lograron niveles de conocimiento considerablemente complejos en astronomía y matemáticas, como demuestra el antiguo calendario maya. Los sacerdotes mayas disfrutaban de un notable prestigio, sabían leer y escribir, tenían una educación elevada y los de mayor jerarquía servían de consejeros de los gobernantes y la nobleza. Por otra parte, tanto los incas como los aztecas dependían en buena medida de la transmisión oral para la reproducción de su cultura. El sistema educativo inca se dividía en una formación práctica para el pueblo y en una instrucción altamente formalizada para los nobles. Entre los aztecas, los sacerdotes y los nobles de mayor edad, denominados «conservadores», estaban encargados de la educación y eran quienes decidían, por ejemplo, qué nuevas canciones y poemas serían censurados y cuáles no.

Aunque encuentra su origen en los sistemas teocráticos, la perspectiva restrictiva ha estado históricamente presente en diferentes sistemas sociales jerárquicos, con una clara función de reproducción social. Un ejemplo lo encontramos en la Edad Media, cuando el aprendizaje de las letras estaba restringido a los ámbitos del clero y la nobleza. A lo largo de la historia podemos observar ciertos momentos de apertura seguidos de otros de restricción en el acceso a los conocimientos. Un ejemplo de este fenómeno lo encontramos en China, entre las dinastías Zhou (1122-256 a. C.) y Qin (221-206 a. C.), cuando la libertad de pensamiento y su diversidad fueron percibidos como una amenaza desde la nueva autoridad imperial. Durante la primera mitad de la dinastía Zhou tan solo algunos pocos jóvenes nobles eran educados en las seis artes: protocolo, música, tiro con arco, conducción de carros, caligrafía y matemáticas. Entre 770 y 221 a. C. el número de estudiantes aumentó considerablemente como consecuencia del surgimiento de varias decenas de escuelas de pensamiento y filosofía, la más importante de las cuales fue la fundada por Confucio a finales del sigloVI a. C. Esta etapa de expansión de la educación y del pensamiento experimentó un fuerte retroceso a raíz de los sucesos conocidos como «la quema de los libros» y «el entierro de los eruditos» cuyo autor, el unificador y primer emperador de la China, Qin Shi Huang, suprimió la libertad de expresión con el objetivo de unificar el pensamiento y las opiniones políticas, causando la desaparición de muchas escuelas de pensamiento. A partir del año 213 a. C. todos los trabajos clásicos del centenar de escuelas del pensamiento existentes fueron destruidos, excepto los de la escuela denominada legalista, los libros de medicina, agricultura y adivinación; y durante el segundo año de la proscripción el emperador ordenó que se

enterrarán vivos entre 460 y 1200 eruditos. Ambos hechos, la quema de libros y la persecución de eruditos, se justificaron acusando a los intelectuales de cantar alabanzas falsas y generar la disensión con difamaciones.

La perspectiva extensiva, al contrario que la restrictiva, plantea abrir el acceso al sistema educativo, ya sea de manera libre u obligatoria. Podemos encontrar sistemas con múltiples aproximaciones, donde conviven la lógica restrictiva y la extensiva. Esto quiere decir que ciertos grupos dentro de la sociedad tienen restringido el acceso a algunos procesos educativos pero tienen acceso extensivo –libre u obligatorio– a otros tipos de conocimientos. Un ejemplo lo encontramos en las sociedades europeas de finales del siglo XIX, donde se consolidan los sistemas extensivos de formación básica, pero a su vez, los estudios superiores, con unos conocimientos que permiten rendimientos socio-económicos más elevados y más ámbitos de participación social, quedarán durante un siglo con un acceso prácticamente restringido a los grupos socioeconómicos más acomodados.

230

Además, los sistemas educativos pueden contemplar al mismo tiempo ámbitos con lógicas de transmisión y de comunicación (definidas en los siguientes apartados), diferenciados para ciertos grupos sociales o tipos de conocimientos, aun cuando habitualmente las perspectivas comunicativas las encontramos fuera del sistema formal.

3. LOS REYES: LA PERSPECTIVA BASADA EN LA TRANSMISIÓN

La obediencia a la autoridad ha sido una característica que se ha fomentado en varios sistemas formales. Uno de los ejemplos más ilustrativos lo encontramos en Esparta, entre los siglos VIII y IV a. C., cuando la educación se establece como un medio para lograr los fines del Estado (Canes, 1995, p. 34). En esta época se abandona el ideal homérico: los jóvenes espartanos ya no debían buscar, como en siglos anteriores, su gloria personal sino la colectiva, la victoria de la ciudad.

El espartano ordinario era un ciudadano-guerrero u hoplita. Su educación, la *agoge* («conducta, movimiento»), era obligatoria, colectiva y organizada por el Estado; estaba basada en la instrucción militar, y comprendía desde el entrenamiento físico, como la caza o la danza, hasta los aspectos emocional y espiritual. Entre los siete y los treinta años, la

educación espartana se basaba la dureza física y la obediencia absoluta a las órdenes. La actividad política del espartano era muy reducida, básicamente limitada a poder ser escogido como éforo, uno de los cinco magistrados que se renovaban anualmente.

La educación de las niñas estaba subordinada a su función como madres en el marco de un estricto régimen eugenésico. El niño espartano se formaba en clases separadas por edades, bajo el mando de jóvenes oficiales o camaradas de su misma edad. La educación separaba al niño progresivamente de la familia para ser introducido en la vida militar. Se le instruía en el uso de las armas y de las técnicas de combate bajo un ambiente de austeridad. Según Plutarco, el aprendizaje lecto-escritor se reducía al mínimo indispensable porque los espartanos consideraban que las letras eran perniciosas e incitaban a la rebeldía (Canes, 1995, p. 34).

La *agogé* incorporaba una prueba de gran exigencia, *lakrypteia* («escondido, secreto»), referenciada en los escritos de Plutarco, Platón y Heráclides. Cada año los magistrados espartanos declaraban la guerra a los ilotas, esclavos públicos del Estado espartano, para matarlos pero sin que esto pudiera ser considerado un crimen. Escondidos durante el día, al llegar la noche los jóvenes éforos asolaban caminos y granjas, mataban a los ilotas que encontraban y robaban la comida que necesitaban. La *agogé* fue la base de la supremacía regional de Esparta entre los siglos VI y IV a. C.

A lo largo de la historia encontramos varios casos de la aplicación de la perspectiva educativa basada en la transmisión y la obediencia. Por ejemplo, Giroux (2003) señala que algunas filosofías educativas, todavía vigentes, tienen por virtudes «la pasividad, la obediencia y la puntualidad como normales y deseables», en las que mediante «rutinas diarias de organización escolar» se normaliza la sujeción a un tipo particular de autoridad y dominio. Por su parte, Foucault identifica la escuela y la universidad como instituciones disciplinarias en las que se asegura la obediencia a las reglas en las «sociedades disciplinarias», estructurando el terreno social y presentando «lógicas adecuadas a la “razón” de la disciplina» (Giraldo, 2006). Por otra parte, autores como Apple (1995) o Bowles (1983) subrayan la importancia de la expansión de la educación con un fuerte componente de obediencia y puntualidad en los siglos XIX y XX en los países industrializados, para la legitimización y reproducción de las estructuras sociales vinculadas al aumento de los sistemas fabriles de producción. En la educación de masas moderna, la

perspectiva educativa basada en la transmisión ha sido frecuente en diferentes sistemas, tanto que algunos autores identifican la función primaria del sistema de enseñanza como:

[...] la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, llevando implícita la [función] de declarar al resto de culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas (Lerena, 1976).

Esto implica la colonización cultural o la imposición de una determinada cosmovisión a las diferentes condiciones sociales que participan del sistema de enseñanza. Sin embargo, han existido y existen prácticas educativas con una perspectiva basada en la comunicación, aun cuando históricamente han sido minoritarias.

4. LOS FILÓSOFOS: LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

El desarrollo de una nueva aproximación educativa se realizó en Atenas paralelamente a la de un nuevo sistema político, la *demokratia* («el gobierno del pueblo») entre los siglos VI y V a. C. La adopción del alfabeto fenicio en el siglo VIII a. C. supuso una simplificación considerable de la escritura, facilitando el acceso a su aprendizaje y suprimiendo las nociones de monopolio y destreza en la alfabetización. Este hecho favorecería un aumento de la alfabetización lecto-escritora y estaría relacionado con la fijación escrita del *nomos* («la ley»), es decir, del derecho usualmente válido, mediante la cual «el concepto de justicia logró un contenido palpable [...] consistió en la obediencia a las leyes del Estado» (Jaeger, 1967, p. 109). Atenas pasa de considerarse una región difusa, con normas y pautas de tradición aristocrática, a una ciudad-Estado con una activa participación de los ciudadanos libres en las deliberaciones y las decisiones que hacen sobre la vida pública, política exterior, religión, cultura, finanzas, y cualquier otro aspecto del gobierno de la ciudad. Este cambio pone en primer término las nociones de justicia y de derecho.

En contraste con Esparta, Atenas renunció a una educación orientada a los deberes del soldado entre los siglos VII y mediados del VI a. C. Esto no quiere decir que no se continuara obligando al ciudadano ateniense a luchar por la patria, pero el aspecto civil de la vida y la cultura era predominante en el modelo educativo. Aparece una nueva virtud (*areté*), diferente de las que habían sido las virtudes heroicas homéricas: ahora, para ser virtuoso, se debe hacer lo que es justo. Como la justicia está en función de las leyes de la polis es necesario que el ciudadano se

eduque en sus normas, las comprenda, para poder cumplirlas y así lograr la virtud. La ciudad-Estado debe velar por la formación del nuevo modelo de ciudadano.

En paralelo a estos cambios políticos, aparecieron las *didaskaleion* («un espacio destinado a la instrucción»), llevadas por profesores privados aunque reguladas por el Estado. Durante el siglo V a. C., con la aparición de los sofistas, surgió un sistema de educación superior abierto a todo el que dispusiera del tiempo de ocio y los recursos materiales necesarios. Hasta entonces las formas más elevadas de cultura habían conservado un carácter esotérico y eran transmitidas por un maestro a algunos discípulos escogidos (perspectiva restrictiva). Esto no nos debe extrañar si recordamos la influencia en el movimiento inicial de la filosofía griega de otras culturas más antiguas, como la egipcia y la mesopotámica (Russell, 1996), y la dominación de la perspectiva restrictiva en la educación superior en estas culturas. Sin embargo, en esta época Atenas desarrolla progresivamente la estructura política de la *demokratia*, y se produce un particular movimiento de las ideas: los filósofos ya no se interrogan principalmente por el *arjé* («el origen del mundo») sino por el *nomos*. En pedagogía, el método que introduce Sócrates destaca entre los de otros pensadores. Su propósito, tal y como se perfila en los *Diálogos* de Platón, es que su interlocutor descubra la verdad sobre el concepto que se está debatiendo, pero no como resultado de la transmisión del conocimiento de Sócrates sino por su propia reflexión. El método socrático, desarrollado en el mismo período que los conceptos políticos de *isonomía* (igualdad ante la ley) y *dasegoría* rompe con la rigidez del aprendizaje basado en la transmisión unidireccional del conocimiento maestro -> alumno y lo transforma en una interacción donde el alumno puede plantear razonamientos contrarios a los del maestro y debatirlos con él³. En este sentido, el diálogo socrático puede considerarse el primer paso metodológico hacia la perspectiva comunicativa y la autonomía cognitiva kantiana posterior. El históricamente corto periodo de la Grecia clásica introduce algunos elementos pedagógicos importantes en la educación emancipadora moderna, como el diálogo y la pregunta como método educativo (Sócrates) o la búsqueda

³ El propósito que se persigue con la entrevista socrática es que el aprendiz reflexione no solo sobre las preguntas que se le formulan sino, también, sobre sus propias respuestas y que llegue a ser consciente de las relaciones y propiedades que utiliza en sus razonamientos (De la Torre, 2003). Es esencial al método el uso sistemático de la pregunta o la ironía socrática con el fin de hacer aparecer la verdad a través del diálogo entre maestro y aprendiz (ibidem).

autónoma del propio conocimiento sin permanecer limitado al del educador (*Amicus Plato sed magis amica veritas*).

Para los pensadores clásicos, como Lucrecio, o ilustrados, como Condorcet, Atenas simboliza la autonomía de la educación del poder político y religioso. Lucrecio (99-55 a. C.) alaba la emancipación de la Grecia clásica de la tiranía de la religión en su única obra, *De rerum natura*: «un griego fue el primero en osar revelarse contra ella»⁴. Siglos más tarde, Condorcet (1743-1794) coincide con el pensador romano y ve la muerte de Sócrates como:

[...] el primer crimen que marcó el principio de la guerra entre la filosofía y la superstición, una guerra que todavía se entrega entre nosotros entre la misma filosofía y los opresores de la humanidad (citado en Burns y Rayment-Pickard, 2000, p. 38).

Otras tradiciones culturales que Condorcet no contempló en su historia de los «progresos del espíritu humano», como el budismo, también impulsan el pensamiento autónomo y el cuestionamiento de los conocimientos transmitidos⁵.

234

Kant plantea dos elementos que estarán presentes en la práctica de la perspectiva comunicativa moderna en la educación. Por un lado, retoma la máxima de Horacio, *sapere aude*⁶, como divisa para la Ilustración. Para él, la emancipación cognitiva del individuo, la autonomía por conocer la realidad, es la propia Ilustración. La proclama kantiana pretende oponerse a siglos de transmisión dirigida del conocimiento (perspectiva basada en la transmisión), defendiendo la necesidad de que cada persona aprenda a pensar por sí misma, que desarrolle su propio conocimiento sin depender de las opiniones de los demás. Esta idea es complementada por la expuesta en su *Crítica del juicio*, obra en la que Kant expone la necesidad de desarrollar una *manera de pensar amplia*, entendida como la capacidad de la persona para abstraerse de las

⁴ La crítica de Lucrecio no se dirige de manera central contra la superstición popular, sino contra la religión del Estado como promotora de las supersticiones.

⁵ En uno de los textos fundamentales budistas, *eKalama Sutra* (siglo I a. C.), Buda recomienda el cuestionamiento individual de los dogmas y la autoridad: «es propio de vosotros dudar y tener incertidumbre [...]. No os atengáis a lo que ha sido adquirido mediante lo que se escucha repetidamente; o lo que es tradición; o lo que es rumor; o lo que está en escrituras; o lo que es conjetura; o lo que es axiomático».

⁶ La traducción exacta de *sapere aude* es «atrévete a saber». El «atrévete a pensar» corresponde a la reformulación kantiana del concepto.

limitaciones de su propio juicio y ponerse en el lugar de los demás (Díaz Álvarez, 2008, p. 187). Así, la noción kantiana de autonomía cognitiva presenta dos vertientes complementarias: por una parte, «el atrevete a pensar», la ruptura con la minoría de edad, la reivindicación del criterio de cada cual; y por otra, la tolerancia, la necesidad de *enlarged mind* (Arendt, 2005 citado en Díaz Álvarez), en que el individuo se imagina en el lugar del otro y lo ve como interlocutor; la necesidad, en definitiva, de un diálogo intersubjetivo, como señalará Habermas, para la construcción de los significados. Estos son dos elementos fundamentales que estarán presentes en esencia en trabajos pedagógicos y andragógicos posteriores basados en la comunicación, como por ejemplo, en el de Paulo Freire, quien reivindica la apropiación del proceso educativo por parte del que aprende (desde una *subjetivización*) y el papel fundamental que tiene el diálogo intersubjetivo para la construcción de significados y el análisis de la realidad, en contraposición al modelo basado en la transmisión unidireccional.

Sin embargo, la educación moderna que surge de la Ilustración se mantendrá, por lo general, alejada de la propuesta kantiana de autonomía cognitiva. Como señala Requejo (2003, p. 142), la práctica de la escuela moderna será:

[...] homogeneizadora, desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales de las personas y colectivos que participan en la educación y de la sociedad en general.

La escolarización es concebida como el medio para extender el dominio de la razón sobre «la oscuridad de las tradiciones». Contrariamente al espíritu de la propuesta del *sapere aude*, la práctica escolar se desarrolla de manera uniformadora y la función de los educadores consiste en la transmisión de la Verdad y la Razón.

Así, como apuntan Adorno y Horkheimer (1997), la Ilustración lejos de estar distanciada del mito, del pensamiento incuestionable, estaría estrechamente relacionada con él. El sistema educativo surgido de la revolución de la luz habría sustituido la hegemonía de las «supersticiones del clero» por las «supersticiones de los expertos», sin haber logrado emancipar, al modo kantiano, el pensamiento propio de cada individuo.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La capacidad de aprender, incluso de manera involuntaria, es intrínseca al ser humano, así como la curiosidad y la voluntad de conocer. La educación, implícita o explícitamente, marca una dirección al aprendizaje, un propósito y una organización; está impulsada, como cualquier acción social, por la dinámica de los intereses materiales e ideales y condicionada por las imágenes del mundo⁷. A lo largo de este artículo hemos visto dos pares de aproximaciones al hecho educativo: la restricción *versus* la extensión del acceso, la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento. Observamos que el propósito es inherente a todo fenómeno educativo y que, aunque pueda ser de naturaleza muy diversa, está fuertemente vinculado al contexto social y las relaciones de poder presentes en él, así como al modelo ideal de individuo y de sociedad que se pretenden reproducir o transformar mediante ese proceso educativo.

Así, el ámbito de la educación no ha estado exento de relaciones de poder ni ajeno a las existentes en la sociedad (Apple, 1995; Bourdieu y Passeron, 2000). Si, como afirma Weber, la estructura social se deriva de la distribución de poder en una comunidad, el grado de acceso al conocimiento y la opción por una perspectiva comunicativa, o por una basada en la transmisión en los sistemas educativos, tendrán un papel fundamental en la estructura social de una comunidad, ya que condicionarán la distribución de poder en su seno. Y viceversa, la distribución de poder dentro de una comunidad condicionará el grado de acceso a la información y la experimentación autónoma, así como a las herramientas para el conocimiento, para la evaluación de la información y la acción.

Desde un punto de vista valorativo, ciertas perspectivas educativas inducen relaciones de poder y estructuras de dominación que son contradictorias con los principios democráticos de *isonomía* e *isegoría*, como, por ejemplo, la perspectiva restrictiva del acceso a los conocimientos o la perspectiva basada en la transmisión, siendo la primera en su expresión ideal propia de las sociedades elitistas o basadas en castas, y la segunda propia de los regímenes totalitarios y autoritarios.

⁷ Como señala Weber (2003), «los intereses materiales e ideales, y no las ideas, dominan directamente la acción de los hombres. Pero muy a menudo las “imágenes del mundo” (*Weltbilder*), creadas por las “ideas”, han determinado como guardaguasas (*Weichensteller*) los rieles sobre los que la acción viene impulsada por la dinámica de los intereses».

Las cuatro perspectivas educativas presentadas pueden coexistir en un mismo momento a pesar de responder a lógicas y a modelos sociales disímiles. Existen comunidades con jerarquías de poder diversas y conviven modelos ideales de sociedad diferentes porque el contexto social no es homogéneo. El conflicto y la convivencia entre las distintas perspectivas han estado presentes y han repercutido sobre la evolución de los sistemas de educación formal en las diferentes sociedades y, por lo tanto, condicionado la evolución de sus sistemas políticos.

Agradecimientos

No puedo, ni quiero, terminar sin agradecer afectuosamente las reflexiones y comentarios recibidos de Juan J. Linz, Rocío Terán y Antoni Verger durante la realización de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodore y HORKHEIMER, Max (1997): *Dialectic of Enlightenment*. Londres: Verso.
- APPLE, Michael (1995): *Education and Power*. Nueva York: Routledge.
- ASHBY, Ruth (2003): *The Underground Railroad*. North Mankato: Smart Apple Media.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (2000): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- BOWLES, Samuel (1983): «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor», en Ben C OSIN y Margaret HALES (eds.): *Education, Policy and Society: Theoretical Perspectives*. Londres: Routledge.
- BUNGE, Mario (2003): «Información + evaluación = conocimiento», en *Pliegos de Yuste. Revista de Cultura y Pensamiento Europeos*, n.º 1. Disponible en: <<http://www.pliegosdeyuste.eu/n1pliegos/mbunge.pdf>>.
- BURNS, Robert y RAYMENT-PICKARD, Hugh (2000): *Philosophies of History: From Enlightenment to Postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- CANES, Francisco (1995): «Antecedentes históricos de la educación ambiental: la Antigüedad clásica», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, n.º 2. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9595220029A.PDF>>.
- COLLER, Xavier (2007): *Canon sociológico*. Madrid: Tecnos.

- DE LA TORRE, Andrés (2003): «El método socrático y el modelo de van Hiele», *Lecturas Matemáticas*, vol. 24, n.º 2. Disponible en: <<http://www.scm.org.co/Articulos/733.pdf>>.
- DÍAZ ÁLVAREZ, Enrique (2008): «Literatura, imaginación moral y el fuera de lugar», en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.ºs 82 y 83. Disponible en: <http://www.cidob.org/es/content/download/7650/78588/file/diaz_82-83.pdf>.
- DREWRY, Henry N. y DOERMANN, Humphrey (2001): *Stand and Prosper. Private Black Colleges and Their Students*. Princeton: Princeton University Press.
- FREIRE, Paulo (1987): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF: Siglo XXI.
- GAL, Roger (1966): *Histoire de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- GALARZA, Joaquín (1996): «Los glifos cristianos», en Jöelle OSTKOWSKI y Silvie DEVERS (coords.), *Destinos cruzados: cinco siglos de encuentros con los amerindios*. México DF: Siglo XXI.
- GIRALDO, Reinaldo (2006): «Poder y resistencia en Michel Foucault», en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, n.º 4. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396/39600406.pdf>>.
- GIROUX, Henry (2003): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México DF: Siglo XXI.
- GRAFF, Harvey (1991): *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- HULL, Lewis William Halsey (1961): *Historia y filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- HUNGER, Johannes y LAMER, Hans (1924): *La civilización del Oriente antiguo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- IBÁÑEZ, A. (1980): «Reyes y súbditos», en *Historia 16*. Año V, (46), pp. 82-90.
- JAEGER, Werner (1967): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERENA, Carlos (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LOBERA, Josep (2008): «Insostenibilidad: aproximación al conflicto socioecológico», en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* CTS, vol. 4, n.º 11. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/924/92441105.pdf>>.
- y MICHELUTTI, Enrico (2007): «Construcción sostenible y construcción de la sostenibilidad: una experiencia en comunidades rurales de El Salvador», en *Revista Internacional de Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*, año 7, n.º 2. Disponible en: <<http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/4232/1/Lobera.pdf>>.
- CRESPO, Núria y GUNI Secretariat (2008): «Delphi Poll: Higher Education for Human and Social Development», en GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI) (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- MORIN, Edgar (2002): *L'Homme et la mort*. París: Seuil.
- PÉREZ-FOGUET, Agustí y LOBERA, Josep (eds.) (2008): *El desarrollo humano sostenible en las aulas politécnicas. Material para la innovación docente*. Barcelona: UPC.
- REQUEJO, Agustín (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Ariel.
- RUEDA MUÑOZ DE SAN PEDRO, García (1985): «Las primeras ciudades», en *Cuadernos Historia 16*, n.º 216, Madrid: Grupo 16.
- RUSSELL, Bertrand (1996): *History of Western Philosophy*. Londres: Routledge.
- WEBER, M. (2003): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Aguado López, Gloria Ofelia

Es licenciada en Docencia y maestra en Educación Superior por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México; diplomada en Competencias docentes para el siglo XXI por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad de Cambridge. Acredita amplia experiencia docente a nivel bachillerato, licenciatura, posgrado y educación continua en las áreas de administración y política educativa, formación docente y evaluación educativa. En la actualidad ejerce como profesora titular nivel «A» de tiempo completo en la Facultad de Educación de la UADY, perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) nacional.

243

En el área de investigación es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y responsable técnico de la investigación «Aspectos claves de la gestión que inciden en la deserción y el rezago escolar en las preparatorias estatales del Estado de Yucatán», financiada por la entidad Fondos Mixtos de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (FOMIX-CONACYT).

En la faz autoral ha colaborado con la revista *Educación y Ciencia* editada en su centro de trabajo y es coautora del capítulo «La vinculación de la investigación con la práctica educativa en la región Sureste» del libro *Notas para una agenda de investigación educativa regional*, publicado por el mencionado COMIE. Es coautora, con la ministra María Elena Barrera Bustillos, del artículo «La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad» publicado en la revista venezolana de educación *Educere*. Asimismo, ha participado como ponente en diversos eventos a nivel nacional e internacional.

Aguilar Riveroll, Ángel Martín

Licenciado en Educación, cuenta con una maestría en Educación Superior y tiene el grado de doctor en Desarrollo Regional en la especialidad de Planeación Educativa. Es profesor de carrera en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, donde desde el año 2003 se desempeña como coordinador de la licenciatura en Educación; es integrante del Comité de promoción y permanencia de dicha Facultad, en la que también forma parte del cuerpo académico de Administración y Políticas Educativas. Es evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y catedrático de asignaturas como Sociología de la educación, Mercado-tecnia educativa, Desarrollo de habilidades de aprendizaje, Planeación de organizaciones educativas, Investigación documental, Educación holista, entre otras. Las temáticas de trabajo en las que se ha desempeñado son: administración educativa, liderazgo docente y ética y valores.

Ariza, Marta Romero

Comenzó su formación académica en la Universidad de Granada, España, donde en 2002 recibió el título de Doctor Europeo, y en la que le fue concedido el Premio Extraordinario de Licenciatura. Cuenta con varias estancias de investigación en distintas universidades como las de Copenhague y Almería, entre otras, y con publicaciones en revistas internacionales situadas en el primer cuartil de *Journal Citation Reports (JCR)*. A partir de 2005 comienza a especializarse en el ámbito de la pedagogía en general y de la didáctica de las ciencias experimentales en particular, tomando parte como docente universitaria en varias experiencias piloto relacionadas con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad de Jaén. Ha coordinado y participado en diversos proyectos asociados al desarrollo de metodologías y materiales didácticos innovadores. En relación con el papel clave del profesor como motivador del aprendizaje en el nuevo modelo educativo, ha impartido varios cursos de formación docente en el Centro del Profesorado de Jaén. En febrero de 2008 fue profesora visitante de la Universidad de Cambridge, donde impartió el seminario titulado «Motivation and Learning».

Brito, Andrea

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Actualmente realiza estudios de doctorado investi-

gando los cambios culturales y su impacto en las prácticas escolares de lectura y escritura del nivel secundario. Es profesora para la enseñanza primaria, desarrollando su actividad docente en el nivel primario y universitario y como pedagoga en el ámbito de la gestión pública en el área de currículum y de capacitación docente. Investigadora principal del Área Educación de FLACSO Sede Argentina, donde coordina el posgrado en Lectura, escritura y educación, de modalidad virtual. Asimismo, ha realizado trabajos de investigación y de desarrollo curricular y es autora de materiales curriculares, destinados a docentes y alumnos, para distintos niveles del sistema educativo. Como publicación cabe destacar el título, en coautoría con Inés Dussel y Pedro Núñez *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (2007).

Figueiredo, Maria

Doutoranda no programa de doutorado de Didática e Organização das Instituições Educativas na Universidade de Sevilha, psicóloga Clínica, psicopedagoga, pós-graduada em Psicologia da Saúde. Seus linhas de investigação são: perfil de satisfação e necessidade de formação dos catedráticos portugueses no Espaço Europeu de Educação Superior; formação de professores. pesquisadora da UI&D – Observatório de Políticas de Investigação e de Contextos Educativos, da Universidade Lusófona, de Lisboa, Portugal.

245

González Maura, Viviana

Licenciada en Psicología y doctora en Ciencias Psicológicas. En el área docente es profesora titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, Cuba. Investigadora en el mismo centro, desarrolla su labor en torno a temas relativos a motivación y orientación profesional, educación en valores, desarrollo profesional de docentes universitarios. En dicha universidad, donde integra el Consejo Científico, también dirige el Servicio de Orientación Vocacional. Asimismo, es miembro del Tribunal Nacional Permanente para el otorgamiento del grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación de la República de Cuba. Desde 1997 forma parte del Consejo Editorial de la *Revista Cubana de Educación Superior* y desde 2007 del consejo científico de la *Revista Iberoamericana de Educación*. Ha participado como conferencista y ponente acerca de los temas que investiga en eventos científicos nacionales e internacionales y como profesora en cursos de posgrado en universidades en Cuba, México, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, Bolivia, Brasil y España.

Es autora y coautora de los siguientes libros, publicados por distintas editoriales tanto europeas como latinoamericanas: *Motivación profesional y personalidad*, (1994); *Psicología para educadores*, (1995); *Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*, (2001); *Educación de valores en el contexto universitario*, (2001); *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable*, (2004); *Avances y perspectivas de la investigación universitaria*, (2006) y, por último mencionamos el título más reciente: *Educación de la responsabilidad en la práctica profesional*, (2007).

González Monroy, Luis Alfredo

Licenciado en Lenguas Modernas por la Universidad del Magdalena, Colombia, y máster en Educación. Docente de humanidades, lleva a cabo su actividad en la escuela rural del Caribe colombiano interior IED Santa Rosa de Lima y, desde el año 2006, está adscrito a la Secretaría de Educación del Departamento del Magdalena. Su actividad intelectual y de investigación ha estado centrada en la educación en la región Caribe y el estudio del currículo escolar, tema sobre el que es autor de artículos recientes, publicados en revistas electrónicas. Es miembro activo de dos grupos de investigación, ambos reconocidos por el Instituto Colombiano de Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS), siendo el primero de ellos el Grupo interdisciplinario de evaluación pedagógica (GIEP), categorizado en C; y el segundo el Grupo región Caribe REGCARIBE, avalado por la Universidad del Magdalena. Obtuvo su título de maestría en Educación con la tesis «Familia y escuela un compromiso recíproco en la formación de niños y niñas de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima en el corregimiento de la China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico» (2008). Entre sus trabajos del año 2009 se encuentran «El maestro como mentor de convivencia», «Currículo, desarrollo humano y formación integral en el contexto del Caribe colombiano», ambos artículos publicados en la revista *Quaderns Digitals.net*, y «Una escuela rural observada desde los sistemas complejos» en *Monografias.com*.

González Puch, Nelsy NicteHá

Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán y becaria de la misma institución. Ha participado en congresos y veranos de investigación.

Lobera, Josep

Ingeniero en Materiales por el Institut National Polytechnique de Lorraine (INPL) de la Universidad de Nancy, Francia, y por la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), España. Cuenta con un doctorado en Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo otorgado por la cátedra UNESCO de Sostenibilidad de la UPC y con un máster en Ciencias por el Cullen College of Engineering de la University of Houston (UH). En el área docente es profesor asociado de Sociología en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Como investigador desarrolla tareas en el Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG) de la mencionada cátedra UNESCO de Sostenibilidad, en las líneas de investigación de sociología industrial, educación para la sostenibilidad, conflictos socioambientales y participación y gestión de la sostenibilidad. Entre 2005 y 2009 ha sido miembro del comité editorial para la elaboración de los informes de la Global University Network for Innovation (GUNI) cuyos volúmenes se titulan *Higher Education in the World*, e investigador en la misma red institucional, donde ha colaborado en estudios como el informe del Ministerio de Educación y Ciencia elaborado para la OCDE sobre el estado de la educación terciaria en España.

247

Entre los títulos publicados mencionamos dos, ambos en coautoría, el primero de ellos con Agustí Pérez-Foguet, *El desarrollo humano sostenible en las aulas politécnicas. Material para la innovación docente*, (2008); y el segundo con Núria Crespo y GUNI Secretariat, «Delphi Poll: Higher Education for Human and Social Development», en el reporte *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, (2008). Respecto de los artículos consignamos también dos: en primer lugar, y en coautoría con Enrico Michelutti, el titulado «Construcción sostenible y construcción de la sostenibilidad: una experiencia en comunidades rurales de El Salvador», publicado en la *Revista Internacional de Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*, (2007), y en segundo lugar «Insostenibilidad: aproximación al conflicto socioecológico», en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* CTS, (2008).

Martínez-Otero Pérez, Valentín

Doctorado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España, y en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación Distancia (UNED), España, con premio extraordinario. En el área docente ejerce como profesor-doctor de la Facultad de Educación de la UCM. Sus líneas de investigación están relacionadas con la inteli-

gencia y su proyección escolar, el discurso educativo, los condicionantes del rendimiento académico, las relaciones humanas en la educación y también con literatura y pedagogía. Ha recibido el Premio Aula de Paz (2004) (Mieres, Comunidad Autónoma del Principado de Asturias) otorgado a quienes –trátense de personas, instituciones o entidades–, con su quehacer socio-cultural propician la paz y el fomento de los valores humanos al favorecer la comprensión y educación, no solo a nivel nacional sino también internacional.

Conferenciante, investigador y profesor visitante o invitado en numerosas Instituciones de Iberoamérica y Europa, es, además, autor de numerosos libros: *Los adolescentes ante el estudio*, (1997); *Temas de nuestro tiempo*, (1999); *Formación integral de adolescentes*, (2000); *El pensamiento político y social de Clarín a través de sus cuentos*, (2001); *Teoría y práctica de la educación*, (2003); *Comunidad educativa*, (2006); *La inteligencia afectiva*, (2007); *La buena educación*, (2007); *El discurso educativo*, (2008); *El valor de la Ley Orgánica de Educación. Cualidades deseables del sistema escolar*, en coautoría con José Ángel López Herrerías y María Jesús Romera Iruela, (2008), y, por último, mencionamos *Literatura y educación*, (2009).

248

Olaya Toro, Alfredo

Psicólogo por la Universidad de los Andes, Colombia, estudiante de la maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia. Se desempeña actualmente como investigador del grupo de Educación de calidad de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y también ha realizado tareas como investigador en el campo social y educativo en el Programa de Formación en Educación y el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) que se desarrolla en la Universidad de los Andes.

Orozco Cruz, Juan Carlos

Licenciado con estudios principales en Química por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (UPN), Colombia, y magíster en Docencia de la Física de la misma universidad. En la actualidad desarrolla su labor docente como profesor de Historia y Filosofía de la Ciencias, como profesor del área de educación y como coordinador del taller de línea de investigación en educación de la maestría en Desarrollo Educativo y Social de la UPN, en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Miembro del grupo Física

y cultura, investigaciones en didáctica de las ciencias, estudios histórico-críticos y su relación con la enseñanza. Se ha desempeñado como director del Centro de Investigaciones y vicerrector académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de los comités editoriales de la *Revista Nodos y Nudos* y de la *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, ambas de la mencionada universidad.

Pérez Ferra, Miguel

Doctor en Filosofía y Letras, especialidad Pedagogía, por la Universidad de Murcia, España, con mención de premio extraordinario. Imparte docencia en la licenciatura de Psicopedagogía, concretamente en la asignatura de Diseño, desarrollo e innovación del currículum, habiendo alcanzado el empleo académico de catedrático de universidad por oposición en el año 2003. Comenzó el ejercicio de la docencia en 1974 en la educación primaria, prolongando la actividad hasta 1980, año a partir del cual estuvo al frente del Curso de Orientación Universitaria (COU), concretamente en la asignatura de Filosofía, hasta 1993, cuando inicia su actividad en la Universidad de Jaén.

Sus líneas de investigación se han centrado en el desarrollo de actitudes, el asesoramiento curricular a profesores en centros, el diseño de programas de formación para formadores y la actividad formativa del profesor para el desarrollo de competencias en sus alumnos, esta última desde el año 2003. Miembro del comité científico y revisor de diferentes publicaciones, entre las que mencionamos: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *Revista Educación XX1*, *Revista Iberoamericana de Educación*, *Encuentros. Revista Hispano-portuguesa de Investigadores en Ciencias Humanas y Sociales* *Revista Enseñanza & Teaching*. Evaluador de varias agencias, tales como la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), y de otras pertenecientes a distintas comunidades autónomas. Ha publicado más de cien artículos en revistas, algunas de ellas indexadas en el *Journal Citation Reports (JCR)* y capítulos de libros y libros en editoriales de primer nivel, siempre en las líneas de investigación referenciadas anteriormente.

249

Rodríguez Akle, Álvaro

Magíster en Educación con una especialización en Teorías, métodos y técnicas de investigación social. Inicia como docente de ciencias sociales en el año de 1977; posteriormente, en 1994, es nombrado en calidad de rector de instituciones educativas de la básica

secundaria en el contexto de la reforma educativa colombiana; actualmente está vinculado a la cátedra región Caribe en la Universidad del Magdalena y es directivo docente de la Institución Educativa Distrital (IED) Instituto Nacionalizado de Educación Media (INEM) Simón Bolívar de la ciudad de Santa Marta.

Como investigador, es miembro activo dos grupos –cuyas líneas de investigación son la calidad de la educación el primero y la educación en la región Caribe el segundo–, a saber: Grupo análisis de la cultura escolar (GRACE) de la Universidad del Magdalena, categorizado en B por el Instituto Colombiano de Ciencia y Tecnología Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS), y el Grupo región Caribe-REGCARIBE, avalado por la Universidad del Magdalena ante COLCIENCIAS, del cual es fundador y coordinador.

Autor de la tesis «Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. Un estudio de caso en IÆD Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta», (2008), con la que obtuvo el grado de maestría. Entre sus artículos podemos mencionar «Currículo, desarrollo humano y formación integral en el contexto Caribe colombiano», publicado en 2009 en la revista *Quaderns Digitals.net*; y «El aula de clases un espacio para el aprendizaje significativo», en *Revista Hermenéutica Visión en Investigación Educativa*, (2001), municipio de Ciéna-ga, Departamento del Magdalena.

250

Sánchez Blanco, Concepción

Profesora titular en el área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad da Coruña desde 1995. Sus investigaciones se vienen desarrollando bajo la perspectiva de la investigación cualitativa: estudio de casos, etnografía e investigación-acción en el marco de la educación infantil y la escolaridad temprana, generando importantes publicaciones y, en tal sentido, ha sido investigadora visitante en el Centro de Investigación Aplicada a la Educación en la Universidad de East Anglia, Reino Unido.

A lo largo de su vida profesional ha participado en actividades internacionales y nacionales de gran relevancia entre las que podemos destacar el Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía, la Conferencia Internacional de la American Educational Research Association (AERA) y la European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Es autora de libros tan relevantes como *La cooperación en educación infantil*, (1997); *Dilemas de la Educación Infantil*, volúmenes

I y II (2000 y 2001), editados también en México; *Violencia física y construcción de identidades: propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*, (2006); *Peleas y daños físicos en la educación infantil*, (2009). Respecto de artículos de su autoría, entre los últimos destacan: «Discusiones curriculares críticas de la lectura y escritura en la etapa infantil» publicado en *la Revista Iberoamericana de Educación*, (2008), y «La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda», en *XXI. Revista de Educación*, (2008).

Vázquez Recio, Rosa

Profesora doctora, titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, España, desempeñando la actividad docente en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es miembro colaborador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Trabaja en temas diversos e interdependientes: dirección de centros y organización escolar, investigación etnográfica, estudios sobre las metáforas, atención a la diversidad y género, manteniendo una participación activa en proyectos de investigación de carácter nacional e internacional.

Cuenta con publicaciones en revistas de difusión nacional e internacional: «El mito de la dirección: nuevos códigos para antiguas andanzas», en *Quaderns Digitals.net*, (1999); «El aprendizaje del silencio y la soledad en la organización escolar», en *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de L'educació*, (2001); «Las metáforas: una vía para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros», en *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (2007) y «El tiempo en la escuela: una vivencia permanente», en *Revista Novedades Educativas*, (2008). Asimismo, es autora de capítulos de libros: «La negación de lo femenino en las instituciones educativas», en *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, (2004), y co-coordinadora con J. Félix Angulo de *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*, (2003).

251

Villate Duarte, Viviana

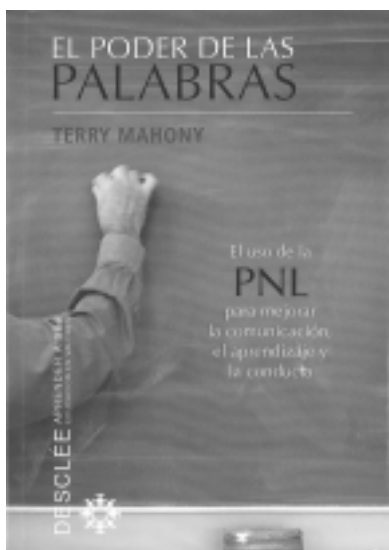
Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Cuenta con dos maestrías, una en Educación Social de la Universidad Internacional de Andalucía, España y otra en Desarrollo Educativo y Social de la ya mencionada Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educa-

ción y Desarrollo Humano (CINDE), lugar este último en el que durante siete años coordinó el grupo de investigación y desarrollo de Educación de calidad. Ha participado en la promoción de procesos educativos a nivel local, municipal y distrital y ha diseñado y ejecutado propuestas de investigación en el campo del desarrollo infantil y la educación.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Terry Mahony. *El poder de las palabras. El uso de la PNL para mejorar la comunicación el aprendizaje y la conducta*. Colección: Aprender a ser. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2009, 250 págs. ISBN: 978-84-330-2305-6.

«El aprendizaje en el aula viene mediado por el profesor, y esta mediación está basada en el lenguaje [...]. El lenguaje que usted usa, potencia la capacidad de aprendizaje de sus alumnos». Esta idea viene a resumir el contenido de la obra que nos ocupa: nosotros, docentes, que basamos nuestra interrelación didáctica en el uso de

255

la palabra, hemos de cuidarla, programar su uso de modo adecuado para optimizar el resultado de su aplicación. Con ello, mejorará el clima de relación entre nuestros alumnos.

Curiosamente, el mundo de la educación suele poner el énfasis de la relación en los elementos secundarios y colaterales que poco contribuyen al desarrollo específico del proceso de enseñanza y aprendizaje, y hace que aquellos otros sustanciales, acaben pasando a un segundo plano. Así por ejemplo, podríamos citar, el mimo con que los docentes programan sus clases, incidiendo muy directamente en cuestiones como los recursos o los contextos de desarrollo pedagógico, cuando debieran ser precisamente, y en esto estamos totalmente de acuerdo con el autor, cuestiones como las ideas de contenido o el lenguaje, objeto de principal atención en esa fase de planificación. Él lo conoce bien, pues no en vano dirige el Professional Development & Training Service de Hampshire (un condado situado al sur de Inglaterra), y atesora una notable experiencia y reconocido prestigio precisamente por esta aplicación de la Programación Neurolingüística (PNL).

Este término PNL surge con la necesidad de generar un modelo que interprete cómo los individuos estructuran su experiencia. Los programas neurolingüísticos cuentan con un método para detectar los patrones mentales empleados por personas que en diferentes áreas obtienen resultados de excelencia. Se trata de un modelado del aprendizaje (lo que en inglés se denomina *modelling*) a partir de la secuencia de ideas y conductas que posibilitan a un individuo realizar una tarea. De manera más global, se interpretan como un conjunto de medios de estudio de la comunicación. Su origen se sitúa en el año 1972, cuando dos investigadores norteamericanos, el psicólogo y lingüista John Grinder y el informático Richard Bandler en la Universidad de California, Santa Cruz (San Francisco, USA), se dedicaron a la observación de algunos especialistas de la comunicación terapéutica, al objeto de analizar su comportamiento e identificar la estructura de sus habilidades, de modo que otras personas pudieran aprovecharlas en la aplicación de las propias capacidades. Así descubrieron que con la PNL, el aprendizaje se convierte en algo más productivo, donde lo importante es saber qué hacer y cómo hacerlo en el tiempo y lugar adecuado.

256

En principio, sus técnicas tienen aplicación en todos aquellos campos en que las personas se relacionan y conviven. La enseñanza resulta uno de ellos, donde las habilidades comunicativas tienen una presencia muy grande. Las tres habilidades básicas, que son claridad de objetivo, agudeza perceptiva y flexibilidad de conducta, están muy presentes en los procesos formativos, y convendría dedicarle una planificación muy detallada a su aplicación. En este sentido, la genialidad de Bandler y Grinder consistió en encontrar los patrones o «programas» mentales que subyacen a todo resultado exitoso y determinar su aplicación sistemática en cualquier comunicación interpersonal, en nuestro caso, en la enseñanza.

En esta obra, el profesor Mahony, nos acerca estas ideas aproximándonos al método de la PNL, con el que nos plantea esa posibilidad de optimización del uso de la lengua en el aula. Se aportan referencias precisas y desarrolla estrategias con las que mejorar significativamente la comunicación entre el docente y sus alumnos. Todo ello, lo estructura en cuatro partes, que aparecen distribuidas en seis capítulos.

Una primera parte, titulada «¿Qué voy a aprender?» cuenta con dos capítulos. El primero, denominado «Elementos generales de la PNL» sitúa referencialmente los principios del paradigma de la PNL, determi-

nando con claridad la importancia que tiene en el aula poder controlar la dirección comunicativa pues condiciona grandemente la conducta de los niños. Para el autor, los hechos lo dicen todo de las personas, de modo que nuestros alumnos, interlocutores, captan perfectamente nuestras emociones, sentimientos y pensamientos, extrayéndolos del estilo comunicativo que ofrezcamos, y conforman con ellos una respuesta adecuada (a veces hasta acomodada) a dicha conducta. Al respecto, el autor analiza cuáles son los elementos fundamentales en la PNL: el desarrollo del modelo simple de comunicación, el interés del interlocutor (docente) no sólo por conocer lo que quiere expresar su alumno, sino también porque lo manifieste de un modo sereno y reflexivo; los niveles neurológicos de significado, que en este caso nos demuestran que la falta de control sobre las situaciones, genera sentimientos negativos para actuaciones posteriores, por lo que será necesario prestar atención a los datos e informaciones recibidas para darles un adecuado procesamiento; y los esquemas motivacionales, dado que la motivación del sujeto, contribuye a la configuración de sus comportamientos. El autor viene a explicarnos cómo en la escuela se aprende a interpretar el mundo, estableciendo relaciones entre las experiencias vividas. Estas relaciones se crean en virtud de unas estrategias predefinidas, lo que él llama metaprogramas mentales, que activan el aprendizaje en una dirección concreta. Así la determinación de ésta, hará que un aprendizaje sea mejor que otro. A modo de ejemplo explica cómo ante una tabla informativa, un alumno se arranca resolviendo la información, mientras que otro lo hace analizando la estructura de su contenido. Obtener este segundo resultado, supondrá una mejora de los procesos de pensamiento, en el futuro del sujeto, por lo que conviene enseñar en el aula, el modo que requiere proceder del modo más adecuado.

Esta parte se completa con un segundo capítulo titulado «¡Cuidado con su lenguaje!»; aviso que nos invita a plantearnos el uso que de la lengua hacemos, pues el efecto puede tener un sesgo o el contrario, en virtud de dicha aplicación. Se nos recuerda que el hábito de estructurar la información, no ha sido objeto de atención en la formación inicial del profesorado, pero que debiera haberlo sido. Una referencia clara nos la da el potencial que supone implicar los cinco sentidos en el aprendizaje de los niños, por lo que su referencia reporta un enriquecimiento notable en los aprendizajes: pueden devenir contenidos de carácter diverso y convergente, si así el docente lo aplica en sus explicaciones. Además, este tipo de planteamiento provoca la habituación del alumno a superar el procesamiento visual de las informaciones,

para manejar datos de carácter más abstracto, y por tanto enriquecer notablemente los conocimientos adquiridos. El aula nos acostumbra en exceso a valorar positivamente las experiencias sensibles, de interpretación inmediata, pero no el logro de un auténtico aprendizaje, que amplíe la zona vygotskiana de desarrollo próximo (ZDP). Éste lo determinará la competencia de automatización del inconsciente, capaz de llevar el pensamiento más allá de lo sensorialmente perceptible. Para lograrlo, el autor nos anima a desarrollar un estilo de aprendizaje que aborde todo contenido desde perspectivas muy divergentes: visual (favorecedoras de la relación personal, perceptiva, del sujeto con el objeto de conocimiento), auditivo-tonal (mediante refuerzos puntuales que confirmen la corrección del desarrollo), auditivo-digital (que permitan centrar la atención y cinestésico (en los que sus movimientos expresen también su pensamiento). El éxito de la relación «tiene tanto que ver con las actividades programadas como con el ambiente generado», por lo que se nos sugiere prestar especial atención al lenguaje corporal, cuidar que haya armonía lingüística y evitar el conflicto.

258

La segunda parte de la obra la titula «¿Por qué debería aprenderlo?», preguntándose el autor, en el único capítulo que lo conforma: «¿Qué está sucediendo en las aulas?» Está claro que internamente, el deseo (objetivo) de todo profesor es crear un ambiente sosegado y propicio para el aprendizaje. Esto supone implicar una serie de habilidades, que han de comenzar por él mismo, que es quien gestiona la conducta. ¿Cuáles? Sin lugar a dudas, una buena relación y una comunicación clara. Pues incluso la psicología de la conducta y el aprendizaje, a la hora de abordar los enfoques que refiere una disciplina asertiva, sitúa en el centro de su atención estas dos estrategias.

La tercera parte se titula «¿Y cómo lo hago?» Cuenta con dos capítulos: uno titulado «*Todo está en la mente*» y otro «*los guiones*». La lectura del primero de estos capítulos, el cuarto del libro, nos ha resultado de gran interés, pues explica claramente cómo un uso adecuado de las palabras puede estimular las sensaciones y crear imágenes y sonidos en la mente de las personas. Eso es «comunicarse» en su más pura esencia. En lo que el autor denomina «metamodelo del lenguaje», clasifica los filtros que las personas empleamos en la comunicación y que pueden entorpecer una adecuada interpretación de los mensajes. Así se refiere a las supresiones, las generalizaciones o las distorsiones... que aplica cada uno en su particular procesamiento de la información. Para evitar estos filtros, la escuela debe hacer volver al niño a una descripción

conductual basada en los «sentidos» de lo que quiere comunicar. Para ello, recursos como las presuposiciones, o las nominalizaciones, entienden el autor que lo facilitan, y anima a los docentes a emplearse a fondo en el uso de los juegos del lenguaje, aprovechando la enorme imaginación con que cuentan los niños, estimulando su creatividad y desarrollando al máximo su potencial comunicativo. De este modo, además irá modelándose adecuadamente su lenguaje.

En el capítulo de los guiones, el autor nos invita a reflexionar acerca de las conductas que se establecen en los procesos de interrelación. Anima al docente a crear guiones de su actuación pero que sean abiertos, para que le permitan acomodarse a los destinatarios, a sus circunstancias e intereses. Por eso la comunicación ha de estar en constante proceso de construcción. Para explicarlo, Mahony recurre a la Gestalt, una teoría psicológica alemana de comienzos del siglo pasado, la cual explica cómo la mente configura, aplicando ciertas leyes, los elementos que llegan a ella a través de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas). Esta configuración tiene un carácter primario sobre los elementos que la conforman, y si bien la suma de estos últimos por sí solos no podría llevarnos a la comprensión, sí lo hará la conjunción de todos ellos, de ahí el axioma de «todo es más que la suma de sus partes», que ilustra perfectamente esta teoría gestáltica. Mahony nos invita a generar un lenguaje motivador, en base a los llamados «metaprogramas mentales», que en realidad, hacen referencia a las maneras que tenemos de configurar todo mensaje: el procesamiento de la información, la semejanza de ideas, focalizar el centro de atención, visualizar las ideas... Todos ellos determinan el uso de un lenguaje muy específico, con supresiones, generalizaciones o distorsiones (como nos indicaba al principio del libro) que contribuyen a conformar cada uno nuestro particular estilo de comprensión. Resultan muy interesantes los ejemplos que se presentan, referidos a los cambios que sufre el lenguaje cuando se personaliza, dado que no es lo mismo generalizar ideas, sentimientos o expresiones, que hacerlas propias y manifestarlas en primera persona. Incluso dándole tratamiento con la eliminación de expresiones que distorsionan el lenguaje, la generalización de las potencialidades del sujeto o las distorsiones que evitan rasgos de suspicacia en el oyente. Así es como la lengua se «purifica», y se optimiza el interés que pueda tener el oyente en su interpretación. Se trata pues, de una verdadera técnica de modelado que permite rentabilizar, educativamente la convivencia lingüística, y comunicativa, del aula.

El libro se cierra con la que es cuarta y última parte, titulada «¿Qué puedo hacer con lo que he aprendido?» Corresponde al capítulo sexto: «*Encajando todas las piezas*», que se centra más en el carácter neurolingüístico del tema. El autor establece el objetivo que debe dirigir al lector: mejorar la conducta de los alumnos en el aula, para lo cual será necesario aplicar a las interacciones cotidianas, las técnicas descritas; pero es necesario que se haga con convicción, con interés personal y curiosidad por descubrir las posibilidades que de cada aplicación es posible descubrir, y de este modo, enriquecerlo. Se sugiere huir de la artificialidad aplicativa, puesto que ésta, amén del limitado conocimiento que aporta, anula el carácter emocional que debe identificar toda forma de comunicación. Y más cuando ésta tiene lugar en el aula. Se nos propone además, una serie de experimentos, con los que garantizar el éxito al comenzar a experimentar los modelos lingüísticos, y algunos consejos muy prácticos que orientan su aplicación mediante referencias a la concisión de las expresiones, la disposición de escucha, el interés por mostrarse con los demás como uno mismo lo desea, la expresión real y sincera de los propios deseos,... Todo ello, teniendo muy presente la máxima que dirige esta metodología: *no se trata de lo que decimos, sino de cómo lo decimos*, por lo que se concluye la propuesta sugiriendo la necesidad de tamizar la comunicación escolar de un carácter eminentemente positivo, reforzando actuaciones y expresiones con sentido motivador, pero nunca permitiendo un atisbo de negatividad.

A propósito hemos querido dejar para el final de nuestro comentario un apartado que nos ha parecido fundamental para completar la comprensión de la obra. Se trata del prefacio. En él se nos sugiere interpretarla de una forma personalizadora, para lo cual, el autor nos anima a replantearnos nuestra propia forma de expresión, a mejorarla, a través de la reflexión y el constante interés (compromiso personal) de analizarla día a día. No interesa tanto adquirir automatismos, como el hecho de conformar un estilo de aprendizaje propio. Consecuentemente, los alumnos mejorarán, como ya decíamos en el análisis precedente, pero será nuestro propio cambio docente, el detonante que lo provoque. Ese diálogo interior ilustrará el camino que se deba seguir, para alcanzar una mejora general de la convivencia en el aula. Contribuye a este cambio de mentalidad el propio autor cuando nos lanza una propuesta reflexiva que él mismo ilustra muy oportunamente: dibuja una matriz (un cuadrado dividido en cuatro partes), cuyos ejes dirigen el pensamiento del lector en cuatro direcciones que se orientan como los puntos cardinales, situando en ellos las ideas clave de su pensamiento: el sentir, el actuar

y hacer, el ver y reflexionar y el pensar y conceptualizar; así, cuando uno se plantea qué debe hacer, a partir del propio sentimiento (primer cuadrante), sabrá cómo puede aplicar el contenido que transmite en ésta su actuación cotidiana del aula. Ahora bien, si este sentimiento lo matiza a través de la reflexión (segundo cuadrante), entenderá el por qué debe aprender el carácter que presenta la comunicación en los PNL. En el plano conceptual, su actuación le determinará cómo proceder para trasladarlo a su realidad (tercer cuadrante); y en el reflexivo, lo que es capaz de aprender con todo esto (cuarto cuadrante). Como decimos, lo consideramos un ejercicio de reflexión muy completo que contribuirá a «sentar» en el lector, la convicción que requiere el contenido de la obra, pues no se trata tanto de saber lo que son los PNL como el entender el sentido que cobran en la mejora de nuestra actuación pedagógica cotidiana. Como ya hemos dicho, la valoración de la obra la determinará el compromiso personal que se adquiera con el corpus de pensamiento que conlleva su contenido. De este modo, encontraremos sentido a PNL que el autor nos presenta y entenderemos los enfoques (sensorial, conceptual y simbólico) que puede (y hasta debe) alcanzar nuestra comunicación del aula. Pero esto último, ya es cuestión del lector, que será quien obtenga su máximo beneficio, y por ende de sus propios alumnos, que son los receptores, en última instancia, de la metodología.

Terminamos nuestro análisis valorando la contribución que la lectura de esta obra puede suponer para todo profesional de la educación. La PNL no tiene edad ni destinatario concreto. Son formas, modos de actuar, que contribuyen a la mejora de la comunicación interpersonal. Y ésta puede resultar beneficiosa para cualquier alumno o alumna. Lo que sí entendemos que su conocimiento resulta fundamental en el bagaje formativo de todo docente. Bien sea en su formación inicial, o en los programas de formación permanente del profesorado, los PNL deberían contar con una participación real, pues su conocimiento, y la reflexión acerca de la metodología que conllevan, suponen una mejora sensible de la convivencia escolar. Este nos parece motivo más que suficiente para justificar su necesidad. Además, aproximarse a su conocimiento a través de una obra como la que presentamos, resulta cómodo y sugerente, pues el propio autor proporciona oportunamente explicaciones consistentes de las causas de la ansiedad y de las conductas disfuncionales, especialmente útiles en las situaciones en que el alumno representa una potencial influencia disruptiva. Y se satisfacen las necesidades que aparecen en los últimos desarrollos en docencia efectiva, mediante la modificación del uso del lenguaje. Las habilidades

y estrategias de gestión de la conducta que se exponen en este libro harán que el aprendizaje resulte mucho más fluido y por tanto, que los alumnos obtengan como resultado una clase más feliz y productiva.

Sólo nos resta añadir que el lenguaje empleado resulta claro (no podía ser de otro modo), la lectura cómoda, y que el autor ha sabido ilustrar convenientemente las ideas que transmite, de modo que la comprensión no es que resulte fácil, sino que induce inexorablemente a la reflexión, con lo que estamos convencidos de que a todas estas cualidades con las que hemos caracterizado la obra, podremos añadir otra más: su efectividad. La mejor carta de presentación que pudiera tener.

José Quintanal Díaz

Facultad de Educación, UNED (España)



Ulisses F. Araújo y Genoveva Sastre (orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, 236 págs. ISBN: 978-85-323-0532-9.

Trata-se de uma obra que deixa evidente que «o sistema universitário não passa incólume pelas transformações sociopolítico-econômicas vivenciadas nas décadas recentes e precisa se "reninventar" para continuar ocupando o papel de destaque que as sociedades lhe destinaram nos últimos trezentos anos» (p. 7). Para tanto, o livro está organizado em nove capítulos que, por sua vez, estão divididos em dois grupos

coerentes com a temática abordada. O primeiro grupo temático – com seis capítulos – apresenta experiências internacionais de instituições de ensino e de pesquisa que adotaram a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como referência em sua organização curricular nos mais distintos campos do conhecimento. O segundo grupo temático tem três capítulos que buscam assentar as bases da autonomia do estudante nos processos de aprendizagem, diferenciando a Aprendizagem Baseada em Problemas e as metodologias de problematização, cujo foco é a sua introdução no Brasil. Ao final, uma visão histórica da implantação no mundo universitário, na década de 1960, preenche boa parte da lacuna bibliográfica (teórica, conceitual e metodológica) sobre este tema. Organizado por Ulisses F. Araújo – professor livre-docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste) e Genoveva Sastre – professora do Departamento de Psicologia Básica da Universidade de Barcelona, a obra certamente responderá à questão central e seus desdobramentos sobre o porquê e como adotar a ABP nos processos de ensino e aprendizagem da educação superior nesta primeira década do século.

O método PBL (*Problem Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP) é uma estratégia pedagógico/didática centrada no aluno. Como sua eficiência tem sido comprovada, nos últimos 30 anos por inúmeras pesquisas e avaliação de desempenho de profissionais, deixou de ser um método experimental. Adotado em

escolas médicas do Canadá, Estados Unidos, Holanda, África, Ásia e América Latina, bem como outras escolas da área da saúde como Enfermagem, Fisioterapia, Veterinária e Odontologia, pode-se, ainda, observar em outras escolas de outras áreas: Economia e Engenharia.

Inicialmente, cabe lembrar o sentido inovador da BP quando se observa que o currículo tradicional está fundamentado na divisão em disciplinas, abrangendo um ciclo básico e outro específico. Dado o elevado número de publicações e os meios de divulgação que tipificam a revolução informacional (Lojkine, 1995), sociedade informática (Schaff, 1995), sociedade em rede (Castells, 1999) ou, ainda, sociedade pós-industrial (Touraine, 1970), o resultado tem sido o acúmulo de informações nos primeiros anos de curso, com sobrecarga do cognitivo e pulverização do conhecimento.

Dois dos principais problemas deste método, hoje clássico, são a falta de integração das disciplinas, principalmente aquelas do ciclo básico em relação ao ciclo específico, bem como a excessiva autonomia do docente frente a sua disciplina. As formas de sistematização dessa autonomia, por meio das ementas e programas aprovados pelos órgãos colegiados, raramente conseguem impedir que os docentes incorporem, a cada ano, mais conteúdo desconectados das demandas para a formação dos sujeitos demandados pelos distintos setores da sociedade.

264

As avaliações, acompanhando esses problemas, são muito frequentes, geralmente restritas à esfera cognitiva, coordenadas apenas pelo docente que as faz segundo seu critério de importância, muitas vezes exigindo esforço descabido por parte do aluno e resultando na prática de estratégias pedagógicas ainda carregadas de um viés autoritário. Há, hoje, um consenso entre os educadores que o aprendizado deveria ser mais centrado no aluno, que deveria dispor de mais carga horária para atividades de pesquisa e de estudo. Parte dos conhecimentos desenvolvidos na década de 70 por Paulo Freire e as teorias de Jean Piaget – epistemologia genética, bem como a fisiologia da memória e seu desenvolvimento recente – favoreceram também a compreensão da importância da experiência prévia na aquisição de novos conhecimentos que são importantes fatores para a compreensão do objetivo desta obra.

Assim, um dos princípios do método é que devemos ensinar o aluno a aprender, permitindo que ele busque o conhecimento nos inúmeros meios de difusão do conhecimento. A diversidade, ao contrário da unicidade do conhecimento do professor, é o objetivo. Esta postura faz

sentido no mundo atual, pois, raramente, os assuntos aprendidos nos primeiros anos permanecerão intocados quando o aluno estiver se formando e a cisão teoria e prática parece se configurar. A agilidade é outro elemento que o aluno precisa aprender, ainda no período de formação assim como a criatividade e explorar novos métodos de organização profissional.

Esse *ethos* inovador perpassa todo o primeiro e segundo capítulos que tratam da mesma experiência – adoção da ABP na Universidade de Aalborg, na Dinamarca. Os autores discutem o desenho curricular adotado com base no trabalho com projetos, bem como o papel da flexibilidade e adaptação do currículo e dos estudantes na organização do conhecimento, e mostram como o processo de trabalho por meio de projetos permite «aprender pela ação». Mas, seria o papel do professor o elo de ligação entre o primeiro e o segundo capítulos que resultam nos complexos processos institucionais e acadêmicos demandados para a investigação, adoção, implementação e institucionalização dessa metodologia.

O terceiro capítulo trata da experiência da Universidade de Maastrich, na Holanda, a partir das experiências de duas faculdades com características bem distintas como a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Economia e Administração de Empresas. Esse prepara o leitor para o capítulo seguinte que trata da abordagem original feita pela Universidade de São Paulo (USP Leste) ao adotá-la como perspectiva para a formação científica de alunos do ciclo básico de dez cursos distintos.

Uma das críticas ao sentido inovador da adoção da ABP quanto à possível abordagem superficial do conteúdo a ser desenvolvido é respondida no capítulo escrito pelos professores da Universidade de Linköping, na Suécia, que apresentam dados referentes ao desenvolvimento de pesquisas sob o título «projetos de estudo profundo» cujo foco é, exatamente, a sólida formação teórica e científica dos alunos. Essa abordagem inovadora, sem se descuidar da fundamentação teórica, fica ainda mais evidente, ainda, no sexto capítulo, em que a autora organiza o texto norteado «por quatro problemas centrais: a) as origens: “como iniciamos a inovação?”; b) natureza das mudanças: “como se caracterizou o processo?”; c) níveis de mudanças na inovação: “o que representa para cada um?”; d) a gradação das mudanças estratégicas: “em que fase de desenvolvimento nos encontramos?”».

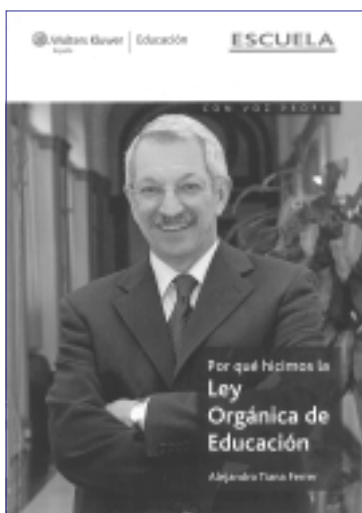
Considerando a autonomia como uma competência pessoal, o sétimo capítulo abre o segundo grupo temático no qual o embasamento teórico/conceitual é predominante sem, contudo, desvincular dos processos cotidianos e institucionais. Desse modo, até o conceito de autonomia apresenta um caráter inovador a partir de três grandes enfoques: o técnico, o cognitivo e o político. Historicamente, a autonomia é caracterizada pelo papel exercido na transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. Essa parece ser o diferencial da ABP para a metodologia da problematização pois, nessa, o aluno só inicia o processo de construção de hipóteses para a solução do problema após a aquisição dos novos conhecimentos ou informações, não sendo estimulado no início do processo a buscar soluções próprias. Na ABP, por sua vez, são as tomadas de decisão do aluno na fase inicial do processo que condicionarão o desenvolvimento do trabalho, condição essa que confere à autonomia um sentido com importantes decorrências.

266

Escrito de modo quase literário, o último capítulo retoma o processo histórico de surgimento da ABP no sentido de «acabar com a tirania do *status quo*» e deixa claro que «as instituições que pensam em utilizar a ABP certamente encontrarão inúmeras maneiras de inovar, todas elas interessantes e atraentes» (p. 234), e alerta que «poderíamos expressá-la em termos quase utópicos se a decisão produzisse virtudes heróicas aprazíveis, ou se em vez de vivermos em um entorno acadêmico brilhante nos contentemos com qualquer outro, próspero e bem confortável» (*idem*).

A obra contribui, de modo significativo, para a fundamentação teórico e prática da adoção da ABP. No entanto, cabe ressaltar a ausência de um capítulo que tratasse do «nó górdio» dos processos de ensino e aprendizagem, a saber, a avaliação. Sabe-se que, em um currículo baseado em ABP, a avaliação tem, em linhas gerais, duas finalidades, a avaliação do progresso do aluno, bem como da qualidade dos trabalhos pedagógico/didáticos. Tratar da avaliação modular, progressiva, de habilidades e, por fim, a avaliação informal demandaria, quiçá, um terceiro grupo temático nessa importante obra.

Márcia Lopes Reis
Instituto de Ciências Humanas
Universidade Paulista (Brasil)



Alejandro Tiana Ferrer. *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer España. 222 págs ISBN: 978-84-7197-911-7.

En el prólogo Manuel de Puelles nos introduce a esta obra definiéndola como un libro que hace «pedagogía política» (p.14). En efecto, su autor, Alejandro Tiana Ferrer, reúne en su persona una serie de características que le permiten, precisamente, hacer esa pedagogía política y hacerla de manera brillante. En primer lugar, su cátedra de Historia de la Educación (en laUNED) le confiere un

fundamento científico a la hora de tratar la educación española que no es habitual encontrar, demostrando que domina la trayectoria de nuestro sistema escolar y la evolución de la política educativa que lo ha configurado. Además, ha desempeñado distintos cargos de responsabilidad en centros de investigación y evaluación (ha sido director del CIDE y del INCE), por lo que su capacidad de análisis para interpretarla alcanza un rigor técnico muy poco frecuente. Por último, vital para situar este libro, Tiana posee toda la experiencia política de quien ha sido Secretario General de Educación durante todo el proceso de elaboración y aprobación de la LOE. Así, como protagonista destacado de quienes hicieron posible esa ley, tiene una perspectiva sobre la misma que le permite presentarla en primera persona, tanto desde lo formal (qué se hizo y cómo se hizo) como desde lo emocional (cómo interpreta esos procesos desde sus vivencias).

267

El libro, en palabras del propio autor, no es propiamente ni «un estudio académico, ni un documento de divulgación, ni una pieza testimonial, ni tampoco un libro de memorias» aunque es al mismo tiempo «un poco de todo eso: análisis divulgación, testimonio y memorias» (p. 17).

Bajo el propósito de «ofrecer un conjunto de informaciones y reflexiones acerca del proceso de transformación del sistema educativo emprendido durante el período 2004-2008, en el que participé directamente y en el que tuve capacidad de influir» (p.21), se agrupan una serie de textos preparados durante esa época, algunos de los cuales ya han visto la luz en distintas publicaciones, junto a un capítulo final

preparado expresamente para esta obra. Pero el lector no encontrará una mera yuxtaposición recopilatoria, sino un agrupamiento documental sistematizado con una brillante coherencia estructural que transita de manera ordenada por los temas que Tiana considera nucleares para entender el sentido último de la ley y su justificación, los procesos de su elaboración, sus temas más controvertidos, sus objetivos fundamentales, sus retos pendientes...

Así, la primera parte del libro se ocupa del difícil y necesario equilibrio entre la calidad y la equidad. Esta constituida por tres textos. El primero tiene un carácter reflexivo y en él, fundamentándose en datos objetivos sobre los que edifica sólidas argumentaciones, el autor ofrece un firme posicionamiento sobre cómo la integración puede ser una piedra angular para entender y construir, contemporáneamente y desde un sistema educativo democrático, el equilibrio necesario entre equidad y calidad para todos. Los otros dos textos de la primera parte suponen un riguroso análisis del informe PISA, imprescindible para todos aquellos que quizá en alguna ocasión han planteado de forma frívola inferencias desajustadas sobre los resultados de nuestra educación en dicho informe. Su experiencia como director del INCE, traducida en un dominio de la metodología que fundamenta el informe, queda inapelablemente demostrada a la hora de interpretarlo de forma extremadamente rigurosa y desde un amplio y complejo abanico de criterios. Según sus análisis, «los resultados españoles podrían calificarse como ligeramente inferiores a la media de la OCDE y claramente superiores a la media internacional» (p. 60); sin duda, una lectura más fiel a la realidad de los datos de la que muchas veces se dibuja en medios no especializados. Pero aún más interesante resulta el prisma de equidad desde el que mira Tiana los datos de PISA y que le permite concluir que «España ha alcanzado una equidad apreciable en materia de educación» (p.75).

La segunda parte de libro aborda la cuestión de la descentralización educativa española y el punto de equilibrio competencial que tiene actualmente nuestro sistema educativo. La lectura del único texto que compone esta parte regala al lector una información clara y muy bien presentada de cuál es ese equilibrio y de los mecanismos que han quedado constituidos desde la LOE para articularlo de una manera más eficaz, siempre en el marco del modelo territorial que establece nuestra constitución.

Ya en el ecuador de la obra, su tercera parte constituye a mi juicio el módulo nuclear. Se dedica a revisar la necesidad de introducir

la LOE en la agenda política, a explicar su sentido último, las decisiones sobre cómo materializarla, los procesos mediante los que se van consolidando sus formulaciones, y, por supuesto, a exponer sus contenidos más relevantes. Los tres textos que la constituyen convierten esta parte en un material de primer valor para entender la *política educativa* española de estos momentos: las fuerzas en juego, sus posicionamientos, sus objetivos más relevantes, sus renunciaciones y logros más destacados... Al margen de eso, tampoco es nada desdeñable la interpretación que presenta Tiana sobre los objetivos y novedades que a su entender son más decisivos.

Se dedica la cuarta parte del libro a dos cuestiones de alta repercusión mediática: la enseñanza de la religión y la educación para la ciudadanía. Para todos los que quieran saber, con rigor y profundidad, los planteamientos que a ese respecto defiende la Ley, la lectura de estos dos textos se hace inexcusable. Resulta loable la pulcra ponderación con la que el autor presenta estos temas, sin abandonar sus propios planteamientos.

Por último, cierra el libro el único texto que el autor escribe *ex profeso* para esta obra. Aparece ahora un Tiana menos académico, menos técnico, que se deja llevar más por lo emocional para testimoniar los que, a su entender, son los hitos más destacados de la ley (en cuanto a procesos y en cuanto a contenidos) y cuáles los desafíos que le quedan pendientes a nuestro sistema educativo para que, tras su posterior desarrollo, se convierta en un instrumento de modernización de la educación española en búsqueda de la calidad con equidad.

269

Destaco aquí, porque los considero realmente muy acertados, esos desafíos: un adecuado desarrollo normativo de ley, incluyendo el papel destacado que en este desarrollo normativo deben tener las leyes autonómicas de educación que se van aprobando; el alcance de los objetivos de la ley, tanto desde la perspectiva nacional como atendiendo a los indicadores internacionales; el dibujo de un nuevo marco para la formación del profesorado y para su desarrollo profesional; y el logro efectivo de un sistema de calidad para todos con el principio irrenunciable de la equidad.

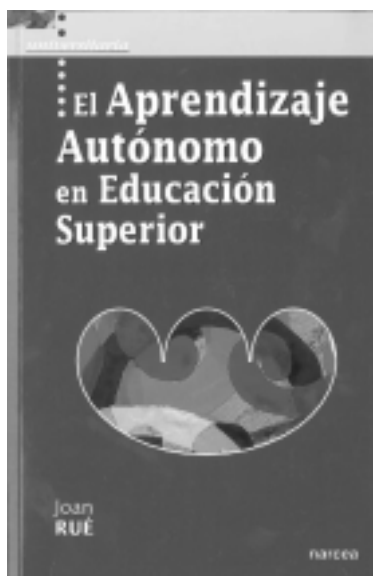
Entre los muchos valores de este libro, quiero resaltar el hecho de reunir en un solo volumen un conjunto de textos que estaban dispersos en publicaciones diferentes y que así agrupados se convierten en un *manual* de referencia para entender la LOE. Será muy útil, seguro, para

los profesores preocupados por conocer la política educativa *real* de la España de hoy, para todos aquellos especialistas en educación que quieran entender la LOE, y también para todos aquellos profesores de pedagogía, magisterio, etc., que encontrarán en esta obra un «libro de texto» muy didáctico para explicar a los que se preparan para el ejercicio profesional docente en el marco de esta nueva ley.

Si bien es cierto que sólo el capítulo final está expresamente redactado para el libro y que el resto son artículos ya publicados, lo que en alguna ocasión produce alguna reiteración explicativa en los párrafos iniciales de los textos, éste es un libro que, sencillamente, tenía que hacerse y muchos estábamos esperando.

Javier Manuel Valle López

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid (España)



Joan Rué (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea. Col. Universitaria, 270 págs. ISBN: 978-84-277-1632-2.

Son ya muchos los informes, los congresos científicos, las publicaciones, etc. que durante las últimas décadas se han centrado en delimitar y clarificar la misión y visión de la universidad en la emergente sociedad de la información y del conocimiento. Muchos los que determinan la transformación radical que debe acometer esta institución, tanto por la caducidad de la propia información, como por la necesidad de la educación a lo largo de la vida. Como

primer elemento de cambio, esta institución amplió su ámbito de intervención, por lo que, a partir de finales del siglo pasado, considera que su milenaria denominación como universidad es algo reduccionista, por lo que debe pasar a ser reconocida como educación superior, al entrar a formar parte de ella todas aquellas instituciones de formación de grado superior (nivel de referencia europeo 6, 7 y 8 de los Descriptores de Dublín).

271

Ya en un segundo lugar, destaca el cambio del centro de decisión de estas mismas universidades. Si antes eran ellas mismas las que decidían, bajo criterios académicos, qué se estudiaría en sus aulas, cómo se debía enseñar, quiénes accedían a cada titulación, ahora serán las demandas sociales las que plantearán los intereses de conocimiento de cada momento, a partir de los cuales se concretarán las ofertas formativas. A la vez, es la misma sociedad la que está reclamando una educación a lo largo de la vida para todos y todas, lo que conlleva la apertura de sus aulas, junto con la necesaria y estrecha interacción de estas instituciones con la sociedad, en todos sus órdenes.

Este nuevo espacio de educación superior abre nuevas perspectivas de innovación relativas a la nueva idea que se genera sobre el conocimiento; a las nuevas demandas y a su mayor diversificación en contenidos, tiempos, enfoques, etc. y a la exigencia de especialización. A la vez que se ve condicionada por el incremento tanto en cantidad como en diversidad de las personas que acceden a unos estudios superiores.

Todo esto nos indica que los rasgos del modelo universitario «[...] hasta ahora conocido han entrado en un proceso de severa transformación, del cual saldrán modelos nuevos de instituciones superiores, en el sentido de distintas a las conocidas hasta época muy reciente. En otras palabras, tenemos suficientes indicadores que vaticinan un cambio para la Universidad, el cual llevará a establecer otras relaciones y renovadas dinámicas entre universidad y sociedad» (p. 21).

De entre todas las transformaciones que se están exigiendo a las instituciones de educación superior destaca una por su especial implicación no sólo en la actuación docente, sino también en la configuración del nuevo enfoque de lo que supone la formación. Nos referimos, en concreto, al aprendizaje, punto clave sobre el que ha girado siempre toda formación, pero que en este momento ha sabido presentar su indudable papel en el proceso de innovación en el que está inmersa las nuevas instituciones de educación superior. Rué apunta que «el hecho de *aprender* supone, en sí mismo, un cambio cualitativo en las personas, en su modo de contemplar la realidad, en experimentarla, en su comprensión, en el modo cómo los sujetos conceptualizan la realidad [...]» (p. 33). Por ello, resulta lógico que al centrar la misión de toda institución de educación superior en el aprendizaje de sus estudiantes, ésta apunte necesariamente al diseño de sus prácticas formativas basadas en la participación de toda la comunidad universitaria. Y, de forma especial, se diseñe una formación basada en la acción del estudiante, ya que «todo aprendiz necesita herramientas para comprender [...], pero sobre todo necesita comprender y hacerlo en relación al hecho de actuar, [...] lo cual requiere saber seleccionar, comprender fenómenos en sus contextos y anticipar de algún modo los resultados de su actuación. Y ello no puede hacerse si no se ha aprendido de manera reiterada a “dar sentido”, si no se ha aprendido a comprender de manera más profunda la realidad, con la complejidad de sus opciones, de sus relaciones e interrelaciones» (p. 35).

Esta propuesta de aprendizaje se ve dirigida a promover un pensamiento crítico e independiente, a saber gestionar la información y los recursos donde obtenerla, a saber gestionar los espacios y los tiempos, a saber interaccionar diferentes capacidades cognitivas. En definitiva, aprender a gestionar un aprendizaje autónomo. Ahora bien, «¿la enseñanza caracterizada como “superior” se define simplemente en función del *locus* en el que se da, o bien lo es porque se desarrolla en función de una determinada orientación del acto educativo y de unas formas de actuar congruentes con aquella dimensión de la acción superior [...]?» (p. 44). Esta pregunta será la clave de este libro y, en torno a su respuesta,

girarán los siguientes capítulos. El autor ha sabido centrar perfectamente el problema actual de las instituciones de educación superior, y cómo recuperar su razón de ser a través de la formación para y en un aprendizaje autónomo de sus estudiantes, que supondrá a los docentes dejar de ser los actores protagonistas de esta actividad, abriendo un proceso de interacción con los estudiantes basado en el reto, la acción y la reflexión. Esto nos lleva a que «[...] toda acción docente que pretenda promover experiencias formativas en las que predomine la reflexión entre los alumnos, que promuevan la elaboración propia del conocimiento, a partir de los contenidos proporcionados, deberán cuidar no sólo el tipo de propuestas a realizar, sino también los tiempos y modos en la presentación de las actividades, seguir el proceso de su desarrollo y cuidar los criterios de su evaluación, atendiendo a que todos los pasos en este proceso proporcionen la necesaria autonomía en el aprendizaje y la fortalezcan» (p. 105). No se trata de que el docente disminuya su papel o que se ausente del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que diseñe su actividad de tal manera que enseñe a sus alumnos en un mayor dominio de los recursos con los que cuenta, que les enseñe a desarrollar un aprendizaje autorregulado.

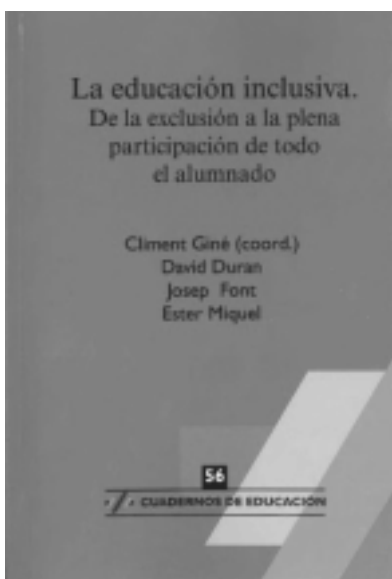
Pero, ¿cómo lograr un aprendizaje autónomo en nuestras aulas? A responder este interrogante Rué dedica los tres últimos capítulos de este libro. Si en los primeros ha justificado la necesidad de diseñar espacios de interacción que generen aprendizajes autónomos en los nuevos escenarios de educación superior, en los últimos propone diferentes estrategias para llevar a cabo una enseñanza basada en este tipo de aprendizaje. Así, modalidades de planificación, de gestión, de apoyo al proceso de aprendizaje y de evaluación deben estar claramente explicitados en todo diseño formativo. Y estos diseños se desarrollan principalmente dentro del aula, por lo que dependiendo de cómo perciben los aprendizajes que deben llevar a cabo, el estudiante desarrollará un determinado compromiso con él. «En este sentido, las aulas configuran espacios privilegiados para potenciar la autonomía del alumno, un aspecto descuidado, en buena medida, por la fuerte influencia que ejercen las preconcepciones examinadas de las representaciones de los profesores sobre su propia actuación docente» (p. 158), que llegan incluso a anular la autonomía de los estudiantes. O también debido al propio estudiante, dada la inseguridad, la sensación de mayor responsabilidad o complejidad de las situaciones que se desprenden de muchas de las propuestas de aprendizaje autónomo. «Por ello se argumenta sobre la necesidad de contar con diversos recursos, profesionales y materiales,

en los distintos contextos de aprendizaje, para que los alumnos puedan acceder a un mayor compromiso con aquello que se les proponen y hacen. La tesis en la que se sustenta este compromiso potencial es la de que los recursos que aquí se proponen se orientan hacia el fortalecimiento del alumno en tanto que persona en crecimiento y en tanto que aprendiz en un ámbito determinado del conocimiento. Conocer mejor a los estudiantes, conocerse éstos mejor a través de sus propias realizaciones, redundan en la calidad de lo que realizan» (pp. 223-224). En definitiva, todos los recursos y herramientas que el autor expone a lo largo de estas páginas se dirigen al logro de la formación de cada estudiante impulsándole hacia cotas de logro superiores a las que habitualmente les facilitamos en nuestras aulas universitarias.

274

He aquí el valor de esta obra en estos momentos en los que muchos docentes no saben bien cómo lograr realmente el cambio de perspectiva de la enseñanza al aprendizaje en su diseño formativo. Rué aporta una justificación del por qué de este cambio en la tarea docente en la que alega ideas sumamente valiosas que no dejará indiferente a ningún lector. Gracias a sus propuestas concretas, podremos revisar nuestras prácticas para reflexionar si a partir de ellas estamos realmente formando o sencillamente enseñando unos contenidos de un programa determinado. Porque, en definitiva, lo que deberíamos lograr es que cada estudiante egresado de las aulas universitarias hubiera «[...] adquirido una idea clara acerca de su propio proceso de aprendizaje, así como de sus puntos fuertes y de sus debilidades. Y sobre cómo mejorarlas» (p. 81). Y este es, sin duda, una de las finalidades de la educación superior la clave para que cada uno de los egresados sepan afrontar su futuro con compromiso y con garantías de éxito.

Marta Ruiz Corbella
Facultad de Educación, UNED (España)



Climent Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE/Horsori, 2009, 182 págs. ISBN: 978-84-96108-53-0.

Parafraseando al visionario Aldous Huxley «el bien de la humanidad debe consistir en que cada uno goce al máximo de la felicidad que pueda, contribuyendo a la felicidad de los demás»; pues bien, precisamente con la educación inclusiva se pretende el bienestar de todo el alumnado –y por extensión de la comunidad educativa– con la valiosa participación de los calificados como «especiales» o «diferentes».

La obra *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* es un excelente ejemplo de una búsqueda, nunca concluida, de optimización de las oportunidades de aprendizaje y de convivencia en centros educativos abiertos a la diversidad; de optimización a la ayuda dada y recibida; de promoción de oportunidades, no de homogeneización; de transformación de los centros para incrementar las oportunidades de participación y éxito de todo el alumnado, desde la comprensividad del sistema educativo, no desde políticas de integración excluyente o de exclusión invisible. En esencia, es un asunto de valores y de respeto por las diferencias y de equidad, que supera lo estrictamente normativo u organizativo, que sirve de enseñanzas colaborativas y aprendizajes cooperativos que responden al reto de una escuela –y a una sociedad– plural, cívica, heterogénea, intercultural, solidaria, etc., donde la inclusión de los diferentes sea mucho más que la simple no exclusión o la mera integración escolar.

Dicen que «la diferencia es un grado», desafortunadamente sólo suele serlo cuando se trata de la excepcionalidad valorada en positivo como tal, pero no de la desviación de la norma (concepto no sólo estadístico o psicométrico, sino eminentemente psicosociológico que tantos problemas socioeducativos ha acarreado a nuestras escuelas y a nuestra sociedad). Planteada la cuestión, este texto es un ejemplo de compromiso, un término infravalorado en una sociedad individualista con individuos que rozan el solipsismo en una escuela donde se siguen

priorizando los aprendizajes competitivos e individualistas en detrimento de otros más cooperativos de mayor eficacia contrastada. Aunque parece existir acuerdo en que la inclusión debe promover más y mejores oportunidades para todo el alumnado psicosociológico –y, en particular, para aquellos que pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso por diversas razones (inmigración, sociales, de género, discapacidad)– se plantean múltiples retos que implican a toda la comunidad educativa, padres, sociedad e instituciones.

Reconocidos expertos nacionales e internacionales colaboran en esta obra que se estructura en dos partes (aunque no formalmente como tal), en la primera de las cuales se abordan aspectos conceptualizados acerca de la inclusión, el posicionamiento de los organismos internacionales, así como la situación actual en nuestro país respecto a las políticas inclusivas, que se completa con un análisis de los fundamentos psicológicos, educativos y sociales de la escuela inclusiva. La segunda parte es eminentemente aplicada. Se ofrece un análisis de las dificultades más relevantes que experimenta el alumnado en los centros educativos y se explicitan propuestas de trabajo colaborativo entre el profesorado y del aprendizaje cooperativo entre el alumnado, junto a un exhaustivo análisis de la colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. Se completa con una revisión del uso del *Index for Inclusion*, tanto internacionalmente como en nuestro país y, finalmente, con una propuesta relativa al estado actual, iniciativas y retos de las políticas de educación inclusiva y de los marcos de referencias que la sustentan.

276

De la lectura comprensiva de este texto se extraen diversas ideas y se priorizan unos análisis que se exponen a continuación.

La definición y operacionalización del concepto «inclusión» es de suma importancia en aras de superar la confusión en torno a su uso tanto en publicaciones como en debates y prácticas profesionales. A semejante empeño se dedican los autores de los diversos capítulos que componen la obra, en mayor o menor medida. Una de las referencias más completas es la aportada por Ainscow y César (2006) y por Ainscow, Booth y Dyson (2006) que recoge el profesor Giné en el capítulo 1 y, en virtud de la cual, se diferencian seis maneras no excluyentes de conceptualizar la inclusión: a) Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; b) Inclusión como respuesta a los problemas de conducta; c) Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión; d) Inclusión como la promoción de una escuela para todos; e) Inclusión como educación para todos y, finalmente,

f) Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad. En este sentido, uno de los hitos más importantes fue la aprobación de la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) que afirmaba que los centros ordinarios con una orientación inclusiva «representan el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (p. IX)» (p. 10).

El «ya no, pero todavía tampoco» con el que magistralmente el profesor Echeita (capítulo 2) ilustra la situación actual de ambivalencia y expectación que describen las reorganizaciones de la realidad que acarrearán (como mera construcción social) los cambios de época, refleja el estado actual de la cuestión. No me resisto a citar, por similitud con la Viena de *fin-de-siècle*, las palabras de Dickens en su famoso arranque de *Historia de dos ciudades* «El mejor de los tiempos y el peor de los tiempos [...] la primavera de la esperanza, el invierno de la desesperación; todo lo tenemos por delante, nada tenemos ante nosotros; vamos directamente al bienestar o vamos todos directamente en sentido contrario [...]», seña inequívoca de que creemos vivir un periodo confuso y contradictorio, uno de esos momentos plagados de riesgo y pleno de oportunidades, una época de cambio e incertidumbre. Semejante relación dialéctica de una «historia interminable» también son aplicables, en opinión de Echeita a los procesos de inclusión y exclusión, a modo de avances y retrocesos.

El profesor Onrubia (capítulo 3) desde la necesidad de transformar para adaptar, adaptar para incluir, nos ofrece una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva, apostando por la reforma y la transformación global de la escuela y de los sistemas educativos, donde las políticas de educación inclusiva han de ser entendidas para que se incida en el carácter relativo y dependiente del contexto de las necesidades (no sólo especiales o específicas) de todo el alumnado. En tales circunstancias, la enseñanza adaptativa y su defensa de que los objetivos básicos han de ser los mismos para todos los alumnos, y el ofrecimiento de apoyos sistemáticos guiados por el principio de ajuste de la ayuda (Coll, 2001) para el logro de tales objetivos comunes, se ofrece como un instrumento eficaz para la educación inclusiva.

En ese proceso de optimización de las propuestas de escuelas y aulas más inclusivas se nos ofrece un análisis de las barreras más relevantes que lo entorpecen (didácticas, organizativas, sociales, actitu-

dinales y de valores), así como referencias al proceso de puesta en marcha de proyectos de fusión de realidades sociales, económicas y culturales distintas que impliquen una transformación a nivel de relaciones humanas, y que se sustenten y promuevan la cohesión social, tales como el proyecto CEIP Els Xipres (véase capítulo 4).

En aras del progresivo desarrollo e implementación de tales políticas inclusivas se demandan cambios sustanciales en las prácticas educativas en las aulas como microsociedades eminentemente relacionales. Para ello, se ofrecen propuestas de trabajo colaborativo entre el profesorado (capítulo 5) y de aprendizaje cooperativo entre alumnos (capítulo 6). La cultura docente no es muy propicia para el desarrollo de políticas educativas inclusivas, ni específicamente de dinámicas de colaboración entre docentes, máxime por la escasa tradición en rediseñar las estructuras escolares para favorecer el trabajo dentro de culturas colaborativas de enseñanza-aprendizaje. De este modo, en el texto se aboga porque los profesionales de la educación especial colaboren con otros docentes siendo profesores de métodos y recursos (Porter, 2001) que se comprometan en la búsqueda de soluciones a los retos que plantea la atención a la diversidad. Por otro lado, que la escuela es un universo de socialización, aparte de un escenario vital donde se enseña lo que el alumnado debe interiorizar, es un hecho incuestionable. Con cada ejercicio, técnica, problema o praxis, el alumno está interactuando con los iguales y con el profesorado, y está adquiriendo competencias, habilidades y destrezas, no estrictamente conocimientos. Convenimos plenamente con Monereo y Durán (2002) en que el aprendizaje cooperativo es una metodología para la inclusión ya que, no sólo reconoce las diferencias entre los alumnos, sino que optimiza sus resultados académicos y sus vínculos relacionales desde la valoración de la diversidad. A pesar de ello, la institución tiende a resistirse a superar ciertas metodologías de trabajo individualistas y competitivas en favor de otras más cooperativas, como ejemplo de una praxis psicopedagógica en la que se descuidan aspectos psicosociales de gran significación (potenciación de las relaciones horizontales, implicación activa mutua en el aprendizaje, apoyo y cohesión grupal, etc.).

La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión es puesta de relevancia en el capítulo 7, en el que no sólo se aporta una contextualización histórica y administrativa de estos centros (con el impulso de políticas integradoras), sino que se plantean dilemas relativos a la educación de alumnos con discapacidades (tales como la controversia de la diferencia, el propio concepto de necesidad educativa

especial y de discapacidad, el concepto e impacto de la inclusión, etc.), así como de la provisión de servicios y, finalmente, se reflexiona sobre el sentido de los centros específicos los cuales sólo tendrían sentido como centros de provisión de apoyos individualizados en el contexto de una escuela inclusiva y de sus perspectivas de futuro ante realidades socioeducativas cambiantes.

En este proceso de cambio el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) representa una guía de gran utilidad para crear culturas inclusivas en toda la comunidad educativa desde el diálogo y el compromiso con la comunidad, para elaborar políticas que tiendan al desarrollo de una escuela para todos y para el desarrollo de prácticas inclusivas mediante la adopción de un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, como resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y condiciones personales de los alumnos. En el libro se ofrece un exhaustivo análisis de la consolidación del uso del *Index for Inclusion* con la elaboración de planes de mejora escolar con una orientación inclusiva, tanto en Catalunya (capítulo 8) como en Inglaterra (capítulo 9).

Finalmente se ofrece una reflexión de los propios Mel Ainscow y Susie Miles (Universidad de Manchester) sobre las prácticas de desarrollo de los sistemas de educación inclusiva desde una perspectiva de acción internacional, guiada por el derecho humano elemental a la educación amparada en declaraciones de agencias como la UNESCO o la ONU. El desarrollo de un marco de referencia que involucre activamente a todos los agentes del *paradigma organizacional* de la educación inclusiva constituye un proyecto de compromiso personal, social y comunitario mediante el cual se responda eficaz y solidariamente a la diversidad de todo el alumnado.

En suma, la educación inclusiva representa el camino hacia el futuro, tal como se proclamaba en el lema de la *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* (25-28 noviembre 2008, Ginebra) en la que la UNESCO declaraba que «Más que ser una cuestión marginal relativa a cómo algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos».

Permítaseme concluir aludiendo alegóricamente a la diferencia desde el respeto a la diversidad:

Cuenta una historia que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso. El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir en perpendicular en los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela. Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un grande error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas. Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios.

Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él. Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara. El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos patas. No aprendió a volar, y además no pudo seguir corriendo como antes. Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió. Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiéndose su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo. La misma situación fue vivida por un pez, por una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos.

Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas. ¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes y también sus debilidades. Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que conseguiremos con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gusta. Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar.

Apostillamos que no sólo la aceptación o el respeto, sino el compromiso personal, social e institucional con la diferencia, nos posibilitará reabrir simbólicamente las puertas de esa escuela que responda

óptimamente a la diversidad humana. Más que una declaración de buenas intenciones o un desideratum la educación inclusiva (sus interfaces y transiciones, el nuevo marco de aprendizaje de educandos y docentes, el rol institucional en el desarrollo e implementación de políticas de educación inclusiva, etc.) representa una oportunidad para todos los que, de un modo u otro, somos comunidad educativa, así como un reto inexcusable para las sociedades del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y CESAR, M. (2006): «Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the Agenda», en *European Journal of Psychology of Education*, XX(3), pp. 231-238.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. y DYSON, A. (2006): «Improving Schools, Developing Inclusion?», en M. AINSCOW, T. BOOTH y A. DYSON, *Improving Schools, Developing Inclusion*, pp. 11-27. Londres: Routledge.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *The Index for Inclusion* (2nd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- COLL, C. (2001): «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje», en COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 157-186. Madrid: Alianza.
- MONEREO, C. y DURÁN, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- PORTER, G. L. (2001): «Elements critics per a escoles inclusive. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència», *Supports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 5(1), pp. 6-14.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Social Needs Education*. París: UNESCO.

María de la Villa Moral Jiménez
Departamento de Psicología / Área de Psicología Social
Universidad de Oviedo (España)



Ángel Mª Casajús Acosta. *Didáctica escolar para alumnos con TDAH*. Monográficos. Barcelona: Horsori, 2009, 199 págs. ISBN: 978-84-96108-67-7.

El aprendizaje de los alumnos con trastorno de déficit de atención (TDAH) no resulta una tarea sencilla de abordar, tanto por los procesos cognitivos que se ven comprometidos en el trastorno, como por los recursos personales y materiales que se demandan para guiar su didáctica.

Un libro como este, que se centre en la didáctica escolar de estos alumnos, contemplando las características del sistema educativo, así como las necesidades que plantean para poder acceder al currículum ordinario, es siempre bienvenido en nuestra comunidad educativa. El autor, Ángel Mª Casajús Lacosta, resume el sentido del volumen en la introducción general al mismo y estructura a continuación el texto en torno a dos grandes bloques de contenidos, compuestos cada uno de ellos por varios capítulos.

282

En la primera parte el autor se ocupa de la concepción teórica del trastorno, de los procesos psicológicos que en él se ven comprometidos y en la evolución y el estado actual en el que se encuentra este déficit. En el primer capítulo destaca la importancia que suponen los principios de atención a la diversidad en los centros educativos y la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos, dos pilares básicos del actual sistema educativo; para tal fin la obra va estableciendo las actuaciones que deben desarrollarse en los diferentes niveles de intervención educativa –centro, aula e individual– en los alumnos que puedan tener dificultades a lo largo de su escolaridad.

En el segundo capítulo se estudia el concepto de «déficit de atención» con o sin hiperactividad, así como su frecuencia. No hay duda de que se trata de un tema que preocupa y alarma a la comunidad educativa; «preocupa» ante el desconocimiento y su repentina aparición –es un trastorno relativamente desconocido y, por tanto, con estrategias de intervención poco consagradas–, y «alarma» como consecuencia del

aumento de casos que se diagnostican en las etapas escolares en edades cada vez más precoces. «La población española escolarizada durante el curso 2007-2008, comprendida entre la Enseñanza de Infantil y Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se cifra en algo más de siete millones doscientos mil alumnos. Si nos hacemos eco de la mayoría de los estudios, la afección del déficit en los alumnos se sitúa en torno al 5%, lo que supone una cantidad de unos 360.000 alumnos que padecen el trastorno» (p. 19).

A lo largo del tercer capítulo se analizan dos de los componentes cognitivos que más afectan a los alumnos conTDAH: la atención y la memoria. A pesar del conocimiento teórico, por parte de maestros y especialistas de ambos conceptos, no existen suficientes actividades y estrategias para trabajar en el aula con estos alumnos. Por ello, son muy sugestivos los ejercicios que nos ofrece el autor al final del capítulo para trabajar la memoria visual o la memoria auditiva, desde un enfoque global e integrador. Estas propuestas –juegos de diferencias, juegos de secuencias, encadenamiento de palabras– son muy útiles para aplicarlas en el aula o en pequeños grupos.

El primer bloque de contenidos se cierra con un cuarto capítulo en el que se reflexiona sobre la evolución y el estado actual del déficit. Su tesis básica es que a pesar de los avances, aún nos encontramos ante el reto de articular las características comunes con las profundas diferencias que existen en los niños conTDAH. Aunque existe un amplio consenso acerca de las alteraciones del déficit, el autor nos cita a Moreno (2001) quien afirma que «los niños hiperactivos están lejos de responder a un perfil clínico definido, con una etiología similar, una respuesta de tratamiento uniforme y un pronóstico predecible». Esta aseveración explica perfectamente el gran enigma y el reto educativo al que responden los niños con TDAH: a) comparten algunas características comunes, sin ser ninguna de ellas excluyente; b) las causas de su déficit residen tanto en componentes biológicos como ambientales, y c) las explicaciones psicológicas de su sintomatología se refieren a áreas tan diversas como la: *motora* –disfunción de la respuesta motora–, *cognitiva* –respuesta demorada alterada–, *fisiológica* –psicopatología desinhibitoria–, *social* –poca regulación del alumno– y *emocional* –fallos motivacionales–.

En la segunda parte del libro se explica la intervención directa del alumno en la escuela, focalizando las repercusiones que el trastorno tiene en las materias instrumentales básicas –lectura, escritura y matemática–. Así, desde una posición muy realista, se describe en el quinto

capítulo lo que ocurre cuando un alumno con TDAH se encuentra escolarizado en cualquiera de las etapas educativas. Evidentemente, el proceso es distinto en función de diferentes factores, tales como el momento del diagnóstico –previo o en un momento de la escolarización–, la experiencia del profesor y la etapa educativa en la que se encuentre escolarizado el alumno –infantil, primaria o secundaria–. No obstante, tal y como se señala en el capítulo y al margen de los factores anteriormente descritos, lo esencial es realizar una intervención coordinada desde el punto de vista psicológico, pedagógico y farmacológico, con la finalidad de poder trabajar con el alumno medidas dirigidas a mejorar su conducta, su estado emocional y sus relaciones sociales; todo esto con la finalidad primera de buscar su desarrollo integral y su equilibrio emocional, ya que serán el único camino para, así, poder optimizar su rendimiento.

Para la práctica educativa, del día a día en las aulas, son especialmente recomendables los tres últimos capítulos que tratan del aprendizaje de las materias instrumentales básicas. Además de delimitar las relaciones existentes entre los trastornos de la lectura, escritura y cálculo, los capítulos se centran en la exposición directa de «errores y dificultades reales» que tienen los alumnos con TDAH cuando se enfrentan a la lectura de un texto, la comprensión de un mensaje o la resolución de un problema matemático. Además de facilitar esta visión tan gráfica de la situación –con ejemplos claros y reales– se nos proponen distintas estrategias que puedan seguir tanto profesores como padres –sin necesitar una formación específica– para ser mediadores de sus aprendizajes. A modo de ejemplo, podemos destacar las dificultades en la realización de problemas matemáticos, no por el desconocimiento del proceso a seguir, sino por la falta de estrategias para «las llevadas», el olvido de las comas, la conversión de números decimales en naturales, o el cambio en el resultado final de las unidades de medida.

284

Ante estos «detalles» se proponen estrategias como la secuencia de pasos al inicio de cada problema matemático, de esta forma, antes del comienzo de la resolución de cualquier problema, el alumno debe: 1.º leer atentamente el enunciado; 2.º preguntarse qué datos le proporcionan; 3.º preguntarse qué le piden; 4.º plantearse qué operaciones debe hacer; 5.º realizar las operaciones que considere que debe realizar, y 6.º repasar todo el proceso llevado a cabo (p. 177).

Para terminar, considero esencial destacar el papel de todas aquellas familias que, sin saber el motivo, se encuentran ante unos niños que no evolucionan con la misma rapidez que sus compañeros de clase;

que no adquieren con el mismo ritmo los hitos evolutivos que sus primos y hermanos; que reciben mensajes contradictorios de médicos, especialistas y familiares; que desconocen el por qué de las dificultades; que se auto inculpan en numerosas ocasiones por ser demasiado flexibles o ser demasiado estrictos con ellos. Cuando estas familias comprenden la situación de sus hijos, conceptualizan sus dificultades y disponen de las estrategias adecuadas, las posibilidades de mejora se multiplican.

Por supuesto, este mensaje no pretende resaltar la importancia de «etiquetar o nombrar», sino de delimitar las dificultades, aceptarlas y partir de ellas para buscar las estrategias y las herramientas más eficaces que puedan hacer frente a las rutinas diarias y a las tareas escolares, de la misma manera que lo hacen el resto de sus compañeros, el resto de los niños. En la lectura de este libro he encontrado respuestas a muchas de las preguntas que los docentes que trabajan con alumnos con TDAH plantean en su práctica diaria, principalmente todas aquellas que hacen referencia a la metodología a seguir con estos alumnos. En este sentido he de destacar que la obra es especialmente recomendable tanto para padres, profesores como orientadores que intervienen con alumnos con dificultades de aprendizajes a lo largo de las distintas etapas educativas.

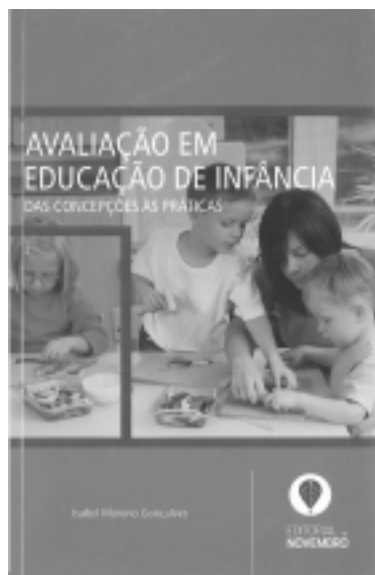
285

BIBLIOGRAFÍA

- BAÑOS, R. y FERPIÑA, C. (2002): *Exploración psicopatológica*. Madrid: Síntesis.
- GRAÑERAS, M. y PARRAS, A. (coord.) (2008) *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- HOUSE, A. (2003): *DSM-IV El diagnóstico en la edad escolar* Psicología Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. COLLS, C. y PALACIOS, J. (1990): *Desarrollo psicológico y educación III: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C (coord.) (2003): *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- MORENO, I. (2001). «Tratamiento psicológico de la hiperactividad infantil: un programa de intervención en el ámbito escolar», en *Revista de Psicología General y Aplicada*, n.º 54 (1), pp. 81-93.

Belén de la Torre

Orientadora de la Comunidad Autónoma de Madrid
y consultora especializada en inmigración y educación de la OEI



Isabel Moreno Gonçalves. *Avaliação em Educação de Infância das concepções às práticas*. Coleção Nexus. Penafiel, Portugal: Editorial Novembro, 2009, 285 págs. ISBN: 978-989-8136-26-8.

Avaliação Educacional é um tema cada vez mais presente nos debates da atualidade. Muitos países têm investido em sistemas de monitoramento, avaliações de larga escala e em programas de formação continuada de modo que os docentes se conscientizem da importância da avaliação no processo educativo.

Nos últimos anos uma maior atenção tem sido dada ao papel desempenhado pela avaliação na educação de infância. Essa mudança surge em consequência de uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e da própria forma de entender o processo de avaliação, como elemento fundamental para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

286

A Educação Infantil (ou Educação de Infância) é um momento de extrema importância no processo educacional. É a etapa inicial da educação básica, reconhecida como direito da criança e presente na legislação da maioria dos países. Devido ao seu caráter singular centrado no binômio educar-cuidar, a questão da avaliação nessa etapa merece atenção especial uma vez que não se busca apenas medir as competências adquiridas em termos cognitivos. Uma avaliação não pode ser desligada do contexto, nem dos seus atores, requer do avaliador uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta as particularidades de cada etapa da educação, de cada criança e do grupo como um todo.

A educação na primeira infância deve ser vista como um tempo e um espaço de aprendizagem com especificidades que requer instrumentos de avaliação adequados as suas características. Não existe consenso em relação ao modelo de avaliação a ser utilizado nessa etapa. Nesse sentido, o livro «Avaliação em Educação de Infância das concepções às práticas» da professora Isabel Moreno Gonçalves traz uma importante contribuição.

A obra é resultante da dissertação de mestrado da autora e busca compreender a relação entre os modelos curriculares adotados e as práticas de avaliação das educadoras de infância na educação pré-escolar em Portugal. Estruturada em cinco capítulos, realiza um estudo de caso múltiplo e por meio de análises qualitativas articula teorias e práticas, contribuindo para a compreensão de diferentes modalidades de avaliação existentes na Educação de infância.

O primeiro capítulo apresenta diferentes concepções sobre os modelos curriculares por meio de duas vertentes: os modelos construídos a partir da prática pedagógica e os modelos elaborados a partir de uma teoria. Sem perder o elo entre teoria e prática que permeia todo o estudo, a autora contextualiza a discussão e analisa os modelos curriculares de maior divulgação em Portugal desde a origem, passando por sua fundamentação teórica e chegando a forma de organização concebida em cada proposta.

O segundo capítulo aborda a evolução do conceito de avaliação ao longo de várias gerações que vão desde sua concepção como uma medida até a visão de avaliação como uma forma de intervenção complexa. Com o propósito de proporcionar diversos ângulos a partir dos quais se percebe as concepções de avaliação do educador/professor, diferentes modos de intervenção são apresentados. Introduce-se a figura do professor instrutor, o fiscalizador, o observador e o consultor. Cada uma dessas posturas gera um determinado ambiente de aprendizagem, em que o foco incide no desempenho, nos objetivos e nas tarefas, na resolução de problemas ou no questionamento e na comunicação.

O terceiro capítulo introduz a metodologia utilizada na investigação. Apresentam-se duas dimensões de análise: a das concepções sobre a educação pré-escolar e a das representações e práticas de avaliação. Opta-se por uma abordagem qualitativa e pela realização de um estudo de caso múltiplo com referência aos processos de intervenção educativa de três educadoras de infância que desenvolvem suas atividades profissionais em estabelecimentos de educação pré-escolar das redes pública e privada de Portugal.

O quarto capítulo traz os estudos de caso. A apresentação dos casos é organizada em diferentes momentos que vão desde a concepção das educadoras até a questão da organização do tempo e do espaço escolar passando pela observação dos procedimentos de resolução de conflitos, da relação adulto/criança, das atividades realizadas e do

processo de ensino-aprendizagem. Novamente a autora traz o debate do campo teórico para o prático por meio da exposição de situações do cotidiano das salas de aula observadas ao longo do estudo. Essa constante passagem da teoria a prática se constitui no ponto forte desse trabalho.

O quinto capítulo apresenta as convergências e as divergências encontradas na passagem das concepções para as práticas nos casos estudados. Observa-se que há consenso entre as profissionais no que concerne à necessidade de avaliar, o ponto de divergência situa-se nos modos de operacionalização da avaliação. Por fim, ressalta-se a importância de repensar os instrumentos de avaliação formal para que estes ultrapassem a função de diagnóstico e reflitam mais do que uma compilação de informações para que se possa de fato ter práticas de regulação da avaliação no pré-escolar.

O livro se constitui, portanto, num material de grande interesse para estudantes e educadores uma vez que contribui significativamente para a reflexão acerca da complexidade das relações entre os diferentes modelos curriculares, as concepções e as práticas de avaliação dos Educadores de Infância.

288

Fernanda da Rosa Becker

Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais (INEP), Ministério da Educação, Brasil

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS

LIVROS E REVISTAS RECEBIDOS

LIBROS

- BARREIRO, Telma (2009): *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 236 págs. ISBN: 978-987-538-246-6.
- BLANCO, Ascensión (coord.) (2009): *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Universitaria. Madrid: Narcea, 185 págs. ISBN: 978-84-277-1600-1.
- CALVO, Gloria, ORTÍZ, Ana María y SEPÚLVEDA, Elkin (2009): *La escuela busca al niño: Medellín (Colombia)*. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 129 págs. ISBN: 978-84-7666-209-0.
- CARRASCO, Luis (ed.) (2009): *Propuestas curriculares. Experiencias significativas*. Santo Domingo: Federación Internacional Fe y Alegría, 290 págs. ISBN: 978-9945-8654-3-1.
- GARCÍA AREITIO, Lorenzo (2009): *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Estudios de educación a distancia. Madrid: UNED, 419 págs. ISBN: 978-84-362-5879-0.
- GUTIÉRREZ, Marybell y PUENTES, Gloria (2009): *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad: Bogotá (Colombia): programas de aceleración*. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 167 págs. ISBN: 978-84-7666-206-9.
- KAPLAN, Carina (dir.) (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Nuevos enfoques en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila. 287 págs. ISBN: 978-84-92613-15-1.
- LOYO, Aurora, CALVO, Beatriz y GÓMEZ, Claudia Mireya (col.) (2009): *Programa de aulas comunitarias: Uruguay*. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 179 págs. ISBN: 978-84-7666-208-3.
- ORTIZ, Tomás (2009): *NeuroCiencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial. 263 págs. ISBN: 978-84-206-8262-4.
- PAGANO, Ana y BUITRON, Valeria (2009): *Reorganización de las trayectorias escolares: Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Programas de aceleración*. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 167 págs. ISBN: 978-84-7666-210-6.

- PERAZZA, Roxana, VAILLANT, Dense y ERIGI, Flavia (coord.) (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 167 págs. ISBN: 978-84-7666-211-3.
- PERPIÑÁN GUERRAS, Sonsoles (2009): *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Educación Hoy. Madrid: Narcea. 256 págs. ISBN: 978-84-277-1639-1.
- PICARDO João, Oscar y VICTORIA LIBREROS, Julián A. (2009): *Educación acelerada: El Salvador: programas de aceleración*. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 119 págs. ISBN: 978-84-7666-205-2.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Carmen (ed.) (2008) *La lengua escrita y los proyectos de trabajo: propuestas para el aula*. Estratègies. Valencia: Perifèrics Edicions, 207 págs. ISBN: 978-84-92435-05-0.
- SANTANA VEGA, Lidia E. (2009): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. 3.ª edición, 2003. Colección Psicología (Sección Pedagogía). Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya). 379 págs. ISBN: 978-84-368-2302-8.
- SANTOS REGO, Miguel A. (ed.) (2009): *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*. Universidad. Madrid: Octaedro: MEC, 235 págs. ISBN: 978-84-8063-362-8.

REVISTAS

- INDIVISA. BOLETÍN DE ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN, monografía XI y XII (2009). Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Madrid (España).
- REVISTA DE EDUCACIÓN, número extraordinario (2009). Educar para el desarrollo sostenible. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Madrid (España).
- REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA, PNA, vol 4, núm. 1 (2009). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).
- REVISTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, año XIII, NÚM. 14 (2009). Universidad de Morón (Argentina).
- REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE, núm. 48 (2009). Universidad de la Salle. Bogotá (Colombia).
- REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, núm. 52, vol. XX (2008). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia).
- REVISTA ETHOS EDUCATIVO, núms. 44 y 45 (2009). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos". Michoacán (México).
- TEMPS D' E DUCACIÓ, núm. 36 (2009). Publicacions i Edicions: ICE - Universitat de Barcelona (España).

PUBLICACIONES DE LA OEI / *PUBLICAÇÕES DA OEI***Metas educativas 2021**

La educación que queremos para la generación
de los Bicentenarios



Autores: OEI / SEGIB.

Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Número de páginas: 151

Encuadernación: rústica

Tamaño: 18 x 26 cm

Fecha de edición: 2008

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-192-5

291

En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008, los ministros de Educación aprobaron de forma unánime un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: acoger la propuesta «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y así iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario. Como desarrollo a este acuerdo alcanzado, la SEGIB junto a la OEI, han elaborado el texto de esta obra. Se trata de una primera versión cuyo objetivo es la de ampliar y profundizar el conocimiento compartido, e impulsar el debate para que sea posible llegar a un acuerdo entre todos los países sobre la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.

En el documento presentado en la Conferencia se establece que el inicio de la celebración de los bicentenarios, en varios países iberoamericanos, es un momento histórico propicio para reflexionar sobre la situación actual de la educación y elaborar, entre todos, un programa de actuación para los próximos doce años que destaque y fortalezca los espacios de cooperación e integración regional que vienen surgiendo últimamente. Es en este contexto donde se recrea la elaboración del primer capítulo de los nueve que conforman el material de este libro.

A través de los siguientes capítulos se van estableciendo las bases y los objetivos que la educación iberoamericana ha de alcanzar en el año 2021, reflexionando primero sobre cuál es el actual punto de partida, en cuanto a la situación educativa de Iberoamérica, para identificar y determinar, a partir de aquí, cuáles son las metas educativas que han de mejorar la educación, para ello se sugiere que es importante orientarlas e integrarlas en un marco común que aúna el esfuerzo de todos los países.

En este camino a seguir la obra nos presenta una serie de desafíos que debemos afrontar en un espacio de gran riqueza multicultural pero a la vez con mucha pobreza, desigualdad e inequidad educativa. A través de este itinerario se nos plantea el interrogante de «hacia dónde queremos ir juntos», y para tal propósito se identifica y enumera una serie de metas generales y específicas, con sus indicadores y los niveles de logro que hay que conseguir. También se nos explica que para su consecución es necesario «el compromiso de avanzar juntos» implementando programas de acción compartidos, que exigen no solo el esfuerzo sostenido de cada uno de los países, sino también el apoyo solidario de unos y otros para lograrlo. Estos programas vienen a constituir las líneas básicas de la programación de cooperación de la OEI.

El libro prosigue con la propuesta de recabar recursos económicos a través de un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa, también en este apartado nos presenta, a modo de ejemplo, lo que podría ser el estudio de la financiación de las diferentes metas a través del proyecto de Alfabetización, aprobado en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación. El noveno capítulo cierra la obra señalando que todo esto quedaría incompleto si no va acompañado de algún sistema o procedimiento que permita realizar su seguimiento y evaluar el grado de consecución de estas metas para sostener el esfuerzo.



Avances y desafíos en la evaluación educativa



Autores: Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Evaluación. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 181
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-194-9

En las últimas décadas se han producido notables avances en el ámbito de la evaluación. Sin embargo, son todavía escasos los sistemas educativos que cuentan con modelos asentados de evaluación de escuelas y de evaluación de la práctica docente. La evaluación de los aprendizajes en el aula necesita cambios profundos. La evaluación de las propias políticas educativas y de los programas de innovación que desde ellas se impulsa tiene también poca tradición en nuestro entorno.

293

El presente libro ofrece una panorámica de estos diversos niveles y ámbitos de la evaluación destacando los avances y los retos aún pendientes.

La evaluación de los sistemas educativos, de los programas, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación. La serie de libros sobre evaluación pretende ofrecer los principales modelos, indicadores, experiencias e innovaciones que se desarrollan en este campo.



Los desafíos de las TIC para el cambio educativo



Autores: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: TIC. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 181

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-197-0

294

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente con dotar a las escuelas de computadores. Hace falta abordar, al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas y en las competencias digitales de los profesores. También es necesario avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares para reducir la brecha digital.

Este libro ofrece distintas reflexiones y puntos de vista sobre el papel que desempeñan las nuevas tecnologías, y profundiza en el debate sobre el sentido educativo de las TIC.

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos enormes para los profesores -la mayoría de ellos inmigrantes digitales-, para las escuelas, para los responsables educativos y para las políticas públicas. La serie de libros sobre TIC pretende analizar estos desafíos y ofrecer sugerencias que yuden a enfrentarse a ellos.

La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro



Autores: Jesús Palacios y Elsa Castañeda (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Infancia. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 135
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-196-3

295

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. La serie de libros sobre la infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que los niños pequeños reciben en el ámbito familiar, educativo y social.

Existe acuerdo sobre la importancia de los años iniciales de la vida humana y el decisivo papel de las influencias educativas en esta etapa. La primera parte de este libro está dedicada a analizar las condiciones sociales y educativas de la infancia iberoamericana.

La segunda ofrece un completo panorama de las direcciones en que deben orientarse los cambios del futuro. Entre los argumentos esenciales de ese cambio están la perspectiva de los derechos de la infancia, las respuestas integrales que respondan a características y necesidades locales, la diversidad como bien que se debe cultivar, el uso de metodologías de trabajo adecuadas a la edad, la búsqueda de equidad y la exigencia de calidad

Retos actuales de la educación técnico-profesional



Autores: Francisco de Asís Blas y Juan Planelles Castañeda (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Educación Técnico Profesional. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 156

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-201-4

296

El fortalecimiento de la educación técnico-profesional (ETP) y la vinculación entre educación y empleo son retos exigentes para todos los países iberoamericanos. La serie de libros ETP busca analizar y ofrecer modelos que contribuyan a orientar las políticas públicas de este campo.

Las reformas de los sistemas de educación técnica y profesional tienen una indiscutible actualidad, tanto en los países europeos como en los iberoamericanos.

Explorar el cómo, con qué instrumentos, mediante qué medidas, a través de qué soluciones, de acuerdo con qué enfoques y estrategias deben implementarse estas reformas constituye el objeto de este libro y de cada uno de sus capítulos.

En ellos se pretende abordar el estado de la cuestión de algunos de los principales desafíos planteados, que conforman la agenda de los vigentes sistemas de educación técnica y profesional.



Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos



Autores: Mariano Jabonero y José Rivero (coord.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Alfabetización. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 230

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-193-2

297

Uno de los rasgos más definitorios de la educación iberoamericana es su permanente preocupación por la universalización de la alfabetización y la educación básica, confiando, mediante el logro de ese objetivo, superar o al menos aminorar la extrema situación de inequidad que caracteriza a Iberoamérica. Si bien los niveles de alfabetización y acceso a la educación alcanzados en nuestra región son más satisfactorios que los existentes en cualquier otro momento precedente, los retos pendientes son notables.

En este libro se abordan algunas de las cuestiones claves para hacer frente a esos desafíos de futuro, como son la coordinación y desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, la definición y aplicación de políticas integradas, las nuevas postalfabetizaciones, la atención educativa a colectivos diferenciados, la participación social en estas iniciativas, la evaluación de aprendizajes y proyectos y, entre otros, la formación de facilitadores y docentes.

Aprendizaje y desarrollo profesional docente



Autores: Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Profesión docente. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 190
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-198-7

298

El profesorado ocupa el papel central para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero las políticas orientadas a su desarrollo profesional deben tener en cuenta las condiciones y el contexto en el que desempeñan su trabajo. Desde este enfoque integral y contextual se plantea la serie de libros sobre la profesión docente.

Los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Este libro se ha centrado en el desarrollo profesional docente para, a través de él, ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica.



Lectura y bibliotecas escolares



Autores: Inés Miret y Cristina Armendano
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Cultura escrita. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 197
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-200-7

299

La sociedad de la información plantea desafíos enormes al aprendizaje de los alumnos y al papel que la lectura ocupa en la formación de las personas. La serie de libros sobre *cultura escrita* debate esta situación y ofrece modelos y estrategias para avanzar en la constitución de comunidades educativas lectoras en sociedades lectoras.

Este libro da la voz a una quincena de expertos para debatir algunos de los temas de mayor actualidad en relación con la lectura y las bibliotecas escolares: desde las nuevas culturas juveniles o el funcionamiento del lector en red, hasta la consideración de la escuela como una comunidad de estudio, el papel de los mediadores o las redes de lectura pública y de bibliotecas escolares. Contiene además un informe sobre las políticas públicas en curso, así como la descripción de algunas de las experiencias más destacadas en Iberoamérica para la creación de comunidades de lectores, la implantación de bibliotecas escolares o el lanzamiento de campañas públicas de lectura.

Calidad, equidad y reformas en la enseñanza



Autores: Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Reformas educativas.

Metas Educativas 2021

Número de páginas: 170

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-195-6

300

Hace falta una nueva visión sobre el sentido de la educación y sobre las reformas necesarias que contribuya a lograr una educación equitativa y de mayor calidad en sociedades más justas, cultas y libres. La serie de libros dedicada a las reformas educativas y a la calidad de la enseñanza se plantea con este objetivo central.

El análisis de los resultados obtenidos con las reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas ofrece resultados negativos. Es cierto que se han producido avances importantes, sobre todo en el acceso a la educación, pero no parece previsible que con la misma dinámica pueda lograrse el enorme salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos acumulados. Son precisos nuevos modelos y estrategias para lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales. El presente libro aborda los retos actuales de la educación en Iberoamérica, la orientación de los cambios necesarios, los desafíos que supone la diversidad, la interculturalidad y la equidad, el sentido de los aprendizajes escolares y su evaluación, la centralidad de una educación para la ciudadanía democrática y el papel de la institución escolar.

Educación artística cultura y ciudadanía



Autores: Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Educación artística. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 179

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-199-4

301

La educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios. La serie de libros sobre educación artística tiene la finalidad de contribuir a estos objetivos.

A pesar de los avances logrados, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos. Los retos en la educación artística son enormes: conocer su situación en los países iberoamericanos, actualizar los currículos educativos, impulsar la investigación y desarrollar programas de formación docente. Este libro ofrece una reflexión sobre el itinerario que deberían seguir las políticas públicas para impulsar la educación artística, orientándose hacia la creación de una nueva ciudadanía que fortalezca el conocimiento y el aprecio de las culturas de la región.

El estado de la ciencia

Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos



Autor: Mario Albornoz (coord. y dir.)

Edita: REDES / OEI / AECID

Número de páginas: 210

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27,5 cm

Fecha de edición: 2008

Edición número: 1

302

La presente edición de *El estado de la ciencia* ha sido elaborada conjuntamente por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) del Programa CYTED y el Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación, perteneciente al Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Cuenta también con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Este trabajo conjunto reafirma la vocación de la red por crear vínculos y sumar esfuerzos con entornos institucionales de amplio alcance regional, contribuyendo de esta forma a la conformación del espacio iberoamericano del conocimiento.

Este volumen incluye un estudio en profundidad del estado de la nanotecnología en los países de Iberoamérica proporcionando así un cuadro de situación muy útil para interpretar los procesos de emergencia de las nuevas tecnologías basadas en conocimiento básico en estos países. Se ofrece así un mapa de las fortalezas y debilidades, conformando un instrumento de gran utilidad para que los tomadores de decisión puedan diseñar políticas adecuadas para la consolidación de este campo.

El objetivo de la publicación es proveer un panorama cuantitativo y cualitativo de la ciencia, la tecnología y la innovación en los países de la región y brindar elementos para el análisis de las tendencias en este

campo. En tal sentido, comprende un relevamiento de los indicadores de ciencia y tecnología de los países de Iberoamérica y de la América angloparlante, tal como todos los años lo viene haciendo la RICYT. La estructura del informe, así como los instrumentos empleados para recoger la información que en él se expone, son producto de las recomendaciones elaboradas en los diversos talleres metodológicos organizados periódicamente por la RICYT y de las normativas internacionales en la materia, tales como las contenidas en el Manual de Frascati de la OCDE. Al igual que en las ediciones recientes, el presente libro incluye un CD que recoge los materiales publicados en la versión impresa, a los que se añaden tablas de indicadores por país y reseñas de los principales aspectos de los sistemas institucionales de ciencia y tecnología de los países participantes en la red.

Por otra parte, este volumen incluye un estudio en profundidad del estado de la nanotecnología en los países de Iberoamérica proporcionando así un cuadro de situación muy útil para interpretar los procesos de emergencia de las nuevas tecnologías basadas en conocimiento básico en estos países. Se ofrece así un mapa de las fortalezas y debilidades, conformando un instrumento de gran utilidad para que los tomadores de decisión puedan diseñar políticas adecuadas para la consolidación de este campo.

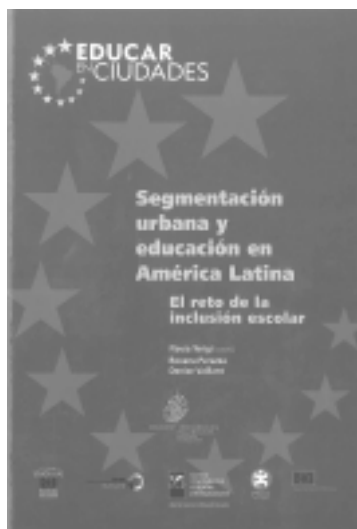
303

Esta edición incluye también un valioso trabajo que sintetiza las evidencias logradas en los últimos años sobre los procesos de innovación en Iberoamérica, a partir de las encuestas realizadas en distintos países. Este esfuerzo de sintetizar y comparar experiencias es también una herramienta de gran utilidad para perfeccionar la indagación sobre los procesos de innovación en estos países y contribuir así a diseñar políticas más adecuadas.

Finalmente, el informe presenta comparativamente cuarenta y seis indicadores, correspondientes al conjunto de los países de América Latina y el Caribe, Estados Unidos, Canadá, España y Portugal. De los veintiocho países contemplados en este informe, veinticuatro enviaron datos referidos al gasto, ya sea en investigación y desarrollo experimental (I+D) o en actividades científicas y tecnológicas (CT). Con respecto al número de investigadores, esta cifra fue informada por veintitrés países, mientras que veintiséis proporcionaron datos relacionados con las patentes. De esta manera, el número de países que aportan datos al informe ha venido creciendo de manera sostenida desde su primera edición en 1996.



Segmentación urbana y educación en América Latina El reto de la inclusión escolar



Autor: Flavia Terigi (coord.)
Edita: Fundación Iberoamericana
Número de páginas: 210
Encuadernación: rústica
Tamaño: 16,5 x 24 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1

304

El libro *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, coordinado por Flavia Terigi, recoge el informe final de seis estudios realizados, en otras tantas ciudades de Iberoamérica, sobre la especificidad de la educación en contextos urbanos. En ellos se describen las dificultades y posibilidades necesarias para la atención educativa de los sectores sociales más «vulnerabilizados», resaltando la importancia que tienen los procesos de segmentación urbana y su impacto en la educación.

En nuestra región apenas existen estudios sobre la problemática de la escolarización de las poblaciones «vulnerabilizadas» en las grandes ciudades, de aquí la relevancia de esta obra, en la que sus autoras, F. Terigi, R. Perazza y D. Vaillant, a través de los capítulos que componen el libro, incorporan los procesos desarrollados en seis grandes ciudades al debate político y académico, analizando, de forma general, los resultados de las investigaciones sobre políticas de aceleración de aprendizajes o (re)ingreso a la escuela. En este contexto nos proponen contribuir a la discusión de temas sustantivos que deben ser considerados cuando se procura caracterizar las problemáticas educativas que se plantean en las ciudades, definiendo políticas al respecto.

La relevancia de la temática de la inclusión educativa en las ciudades justifica ampliamente la realización de estudios de caso sobre políticas en curso, que nos permitan sistematizar problemas y saberes acumulados, establecer hipótesis para investigaciones ulteriores y formular sugerencias y recomendaciones para las políticas educativas. De ahí que la Fundación Iberoamericana a través de la OEI se propusiera editar dentro de EUROSOCIAL/Educación (programa de cooperación de la Unión Europea para América Latina) una colección de libros en la que se analizan las experiencias acaecidas, y se especifican los problemas educativos derivados de las peculiaridades propias que se desarrollan en estos escenarios urbanos con problemáticas demográficas, socio-ambientales y culturales.

Los otros seis libros de la serie son el resultado de los análisis más específicos, desarrollados sobre política educativa, identificados en las fases previas del programa EUROSOCIAL. Estos trabajos están desglosados en dos series de estudios: una abocada a las propuestas de aceleración de los aprendizajes realizadas en las ciudades de Bogotá (Colombia), Buenos Aires (Argentina) y San Salvador (El Salvador), y la otra a los programas de reingreso al sistema educativo en especial a la enseñanza básica, iniciativas en desarrollo en Medellín (Colombia), Ciudad de México (México) y grandes ciudades de la República Oriental del Uruguay. Éstas dieron como resultado la edición de seis volúmenes con títulos independientes¹.

¹ (1) *Aceleración del Aprendizaje de la población vulnerable con extraedad. Bogotá (Colombia)*, (2) *Reorganización de las trayectorias escolares. Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*, (3) *Educación acelerada. El Salvador*, (4) *La escuela busca al niño. Medellín (Colombia)*, (5) *Centros de Transformación Educativa. México, D.F. (México)*, (6) *Programa de Aulas Comunitarias (Uruguay)*.

Apropiación social de la ciencia



Autores: José A. López Cerezo y Fco. Javier Gómez González (eds.).

Edita: Biblioteca Nueva / OEI

Colección: Educación, Ciencia y Cultura

Número de páginas: 318

Encuadernación: rústica

Tamaño: 17x 24 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

306

Hoy día vivimos en un mundo artificial en la mayor parte del planeta. Como señalaba Ortega y Gasset a principios del siglo anterior, no vivimos con la tecnología sino que vivimos en ella. Este diagnóstico temprano describe a la perfección la sociedad contemporánea, en la que artefactos y sistemas tecnológicos modelan la forma de vida, marcan las pautas de interacción social y transforman el planeta en un mundo artificial ajustado a las necesidades y expectativas del ser humano. Este creciente protagonismo de la ciencia y la tecnología en las condiciones de vida, exige que la profundización en los procesos de *apropiación social de la ciencia* sea un objetivo prioritario para una gestión democrática y participativa de nuestra sociedad.

El presente volumen analiza las diferentes dimensiones y debates relativos a los procesos de apropiación social de la ciencia, partiendo para ello de las aportaciones de expertos nacionales e internacionales del campo de los estudios de *ciencia y tecnología y sociedad*, pertenecientes a universidades, organismos de investigación y administraciones públicas vinculados a la política científica.

La obra está estructurada en tres partes dedicadas, respectivamente, al campo de la cultura científica, la comunicación social de la ciencia y la participación social realizando una visión actualizada del contexto contemporáneo de las sociedades y sistemas de I+D

Los editores son José Antonio Cerezo, catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Oviedo y director de la Unidad de Investigación en Cultura Científica del Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT), y Francisco Javier Gómez González, doctor en Sociología por la Universidad de Valladolid.

Comunicar los riesgos

Ciencia y tecnología en la sociedad de la información




Autores: Carolina Moreno Castro (ed.).
Edita: Biblioteca Nueva / OEI
Colección: Educación, Ciencia y Cultura
Número de páginas: 349
Encuadernación: rústica
Tamaño: 17x 24 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1

307

La idea de editar un libro bajo el título *Comunicar los riesgos. Ciencia y tecnología en la sociedad de la información*, emergió de las conclusiones obtenidas en un seminario celebrado durante el mes de mayo de 2006 en la Universidad de Valencia (Estudi General), España. algunas de las proposiciones que se dedujeron de aquella reunión de trabajo fueron que los riesgos que alertan a las sociedades contemporáneas deben ser abordados por los medios de comunicación y por las instituciones con el máximo rigor y con la mayor rapidez posible para minimizar los efectos adversos. Por ello, este volumen recoge, desde enfoques interdisciplinarios, la actuación y el papel que desempeñan los medios de comunicación en situaciones que comportan riesgos para la salud o para el entorno ambiental, como por ejemplo las catástrofes naturales, la generación de la energía nuclear, los accidentes químicos,

las epidemias sanitarias, la seguridad alimentaria y las amenazas terroristas. Estos fenómenos son tratados en este libro por diferentes autores de ámbito internacional, expertos en la materia. La obra la componen trabajos de reflexión teórica junto con casos de estudio particulares, que manifiestan cuál es la situación actual de la comunicación de riesgos en la sociedad de la información.

Carolina Moreno es profesora titular de Periodismo de la Universidad de Valencia y miembro de la Unidad de Investigación en Cultura Científica del Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT).





N.º 12, vol. 4
Abril, 2009

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad

SUMARIO: **Editorial. Artículos:** «Sementes geneticamente modificadas: (in)segurança e racionalidade na adoção de transgênicos no Brasil e na Argentina», MARCOS PAULO FUCK y MARIA BEATRIZ BONACELLI; «La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades», ANA M. GONZÁLEZ RAMOS; «Capacidades científicas y tecnológicas de Colombia para adelantar prácticas de bioprospección», OSCAR DUARTE TORRES y LÉA VELHO; «Exploración de la relación universidad - medio en el ámbito de la producción orgánica en la Argentina», SILVIA DE BARGAS y CARLOS M. VIEITES. **Dossier:** «Presentación: El Espacio Iberoamericano del Conocimiento»; JUAN CARLOS TOSCANO; «Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios», ÁLVARO MARCHESI; «La relaciones universidad-entorno socioeconómico en el espacio iberoamericano del conocimiento», ELENA CASTRO MARTÍNEZ y JAIDER VEGA JURADO; «Espacio iberoamericano del conocimiento, estrategias regionales de colaboración. El caso de Andalucía», FRANCISCO ANDRÉS TRIGUERO RUIZ; «A construção do espaço iber-americano do conhecimento, os estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade e a política científica e tecnológica», ENATO DAGNINO. **Reseñas.**

309

redes

Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior
Universidad de Salamanca
Instituto Universitario de Estudios de la Ciencia y la Tecnología
www.oei.es/revistactsoei.htm

ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no se rebasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas y algunas palabras clave que le identifiquen.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas e algumas palavras chave que lhe identifiquem.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarem os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impresa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE ASSINAR-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.ª, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Avenida Bugarvillas N.º. R-6
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI. Servicio de Publicaciones
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Monográfico ■ *Monográfico*

**Escuela y fracaso
Niveles y territorios**

**Escola e fracasso
Níveis e territórios**

Gloria Ofelia Aguado López, Ángel Martín Aguilar Riveroll
y Neby Nicheá González Puch

El impacto de las representaciones sociales de los actores
educativos en el fracaso escolar

Concepción Sánchez Blanco

En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos
para la educación infantil

Valentín Martínez-Oteo Pérez

Diversos condicionantes del fracaso escolar
en la educación secundaria

Marta Romero Ariza y Miguel Pérez Ferrá

Cómo motivar a aprender en la Universidad: una estrategia
fundamental contra el fracaso académico en los nuevos
modelos educativos

Álvaro Rodríguez Alcá y Luis Alfredo González Moreoy

El fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana.
Una mirada desde el liderazgo formativo

Maria Figueiredo

A avaliação da satisfação com a profissão
em professores do ensino secundário em Portugal.
Contribuição para o estudo de sucesso escolar

Andrea Brito

Acercas de un desencuentro: la mirada de los profesores
sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina

Otros temas ■ *Outros temas*

Juan Carlos Orozco Cruz, Alfredo Claya Toro y Vivian Villase Duarte

¿Calidad de la educación o educación de calidad?

Una preocupación más allá del mercado

Rosa Vázquez Becio

El mosaico del tiempo de la acción directiva.

Conceptualización y problemática

Viviana González Maura

Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales
en la competencia para la elección profesional responsable

Josep Lobera

Reyes, brujos y filósofos: la educación en el cambio
y en la reproducción social

REVISTA
EA
de Educación
de Educação



Organización
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
o Ciência
e a Cultura

Para a Educação,
o Ciência
e a Cultura



Patrocinado por:

Fundación **Santillana**