

Enero-Abril ■ Janeiro-Abril 2009

Número 49

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

**Educación:
futuro en construcción**



***Educação:
futuro em construção***

Psicología de la educación ■ *Psicologia da educação*

Innovación educativa ■ *Inovação educativa*

TIC ■ *TIC*



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

**Educación:
futuro en construcción**



***Educação:
futuro em construção***



Patrocinado por:
Fundación **Santillana**

CONSEJO DE REDACCIÓN / *CONSELHO DE REDAÇÃO*

Director / *Diretor*: Roberto Martínez

Equipo de redacción / *Equipe de redação*: Deborah Averbuj, Linda Lehman, Gabriela Tijman, Andrés Viseras

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

Asesora de edición / *Assessora de edição*: Emilia Plaza

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*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

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)*

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)*

Alejandro Tiana, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / *COMITÉ CIENTÍFICO*

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

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

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

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

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

Luiz Carlos Gil Esteves, *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Estácio de Sá (Brasil)*

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

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

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

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

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

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

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

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

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Eliane Ribeiro, *Universidad Federal do Estado de Rio de Janeiro (Brasil)*

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)*

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

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

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

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

© OEI, 2009

Educación: futuro en construcción / *Educação: futuro em construção*

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

N.º 49

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid, OEI, 2009

334 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA: 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.rieoei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Tendencias educativas; Desarrollo educativo; Praxis educativa; Psicología de la educación; Innovación educativa, TIC.
Tendências educativas; Desenvolvimento educativo; Práxis educativa; Psicologia da educação; Inovação educativa, TIC.

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

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

CINDOC: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

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.



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

Número 49. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2009*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

| | |
|---|-----|
| Presentación | 9 |
| <i>Apresentação</i> | 13 |
| MONOGRÁFICO: Educación: futuro en construcción | |
| MONOGRÁFICO: Educação: futuro em construção | |
| Pablo Gentili, «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina» | 19 |
| Mariano Fernández Enguita, «Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado» | 59 |
| José Joaquín Brunner, «La universidad, sus derechos e incierto futuro» | 77 |
| Claudio de Moura Castro, «Mercado é coisa de Satanás?» | 103 |
| Ximena Dávila Yáñez, Humberto Maturana Romesín, «Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas» | 135 |
| Alberto Martínez Boom, «La educación en América Latina: un horizonte complejo» | 163 |
| António Nóvoa, «Educación 2021: para una historia del futuro» | 181 |

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

| | |
|---|-----|
| María de la Villa Moral Jiménez, «Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación» | 203 |
| Begoña Gros Salvat, Pablo Lara Navarra, «Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya» | 223 |
| José Penalva Buitrago, «Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional» | 247 |
| Edméa Santos, Marco Silva, «O desenho didático interativo na educação <i>online</i> » | 267 |

Autores / Autores

| | |
|---------|-----|
| Autores | 291 |
|---------|-----|

Novidades editoriales / Novidades editoriais

| | |
|--|-----|
| Recensiones / <i>Recensões</i> | 301 |
| Libros y revistas recibidos / <i>Livros e revistas recebidos</i> | 321 |
| Publicaciones de la OEI / <i>Publicações da OEI</i> | 327 |

PRESENTACIÓN

La planificación inicial de la sección monográfica del presente número respondía a dos propósitos de distinto, aunque convergente, orden. El primero, un objetivo institucional, buscaba acompañar la puesta en marcha de la iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)¹, que intenta definir las metas educativas para Iberoamérica con el horizonte en el año 2021. El segundo propósito, más ajustado a la línea editorial que ha mantenido la RIE, planteaba un ejercicio de prospectiva que permitiese ofrecer a los lectores una selección representativa de un teórico imaginario sobre el futuro, a mediano plazo, de la educación en nuestra área de actividad.

La respuesta obtenida a esa convocatoria resultó de una casi inesperada –aunque bienvenida– contundencia. La indudable representatividad y contrastada experiencia de los autores que se interesaron por la propuesta pone de manifiesto la necesidad del debate abierto en torno al futuro, esperado y esperable, de la educación iberoamericana y la oportunidad y pertinencia del proyecto de la OEI.

Por otra parte, el tratamiento que esos especialistas realizaron nos muestra la conveniencia de desertar de planteamientos que no tengan en cuenta los elementos tanto históricos como actuales, que dan sentido y concretan la realidad educativa desde la que se parte en la búsqueda de aquel horizonte que, como tal, resultará utópico de necesidad.

Los autores vienen a decirnos, desde cada una de sus formas de ver e interpretar esta realidad, que la educación, como toda actividad humana, es deudora de su pasado y que su porvenir está escrito en los posos de su hoy. Pero también nos recuerdan con unos pocos ejemplos, que los distintos componentes de ese hoy y su evolución serán algunos de los elementos que den forma y contenido a la educación de mañana.

¹ El proyecto lleva por título «Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios».

Lejos de toda intención determinista, los autores consideran la intervención humana (política, ética, pedagógica, económica, etc.) como el factor alrededor del cual seguirá desarrollándose el proceso educativo, y sobre el cual descansa la responsabilidad por la construcción de «la educación para la generación de los bicentenarios».

No vale, en esta tarea, el uso indiscriminado de la huería imaginación o la irreal construcción de inconsistentes fantasías. Se trata, en todo caso, de proyectar, sobre una definida temporalidad, los posibles y deseables estados de una realidad educativa inmersa en los procesos históricos de los que forma parte, y cristalizada, únicamente, por la tecnología aplicada a su análisis transversal.

Por su parte, los artículos que componen la sección «Otros temas» resultan un ejemplo apropiado de una de las características que definen a las publicaciones científicas: la incertidumbre sobre la disponibilidad de trabajos que, por su interés y calidad, hagan inexcusable la obligación de su publicación. Esta característica se combina con el inconveniente de que no siempre coincide, en el tiempo editorial, suficiente cantidad de material que responda a esos criterios.

10

En esta oportunidad se ha producido ese tan ansiado fenómeno, permitiéndonos ofrecer a los lectores cuatro artículos que, además de su interés temático y sólida elaboración, cuentan con el respaldo de la firma de autores de reconocido prestigio en los ámbitos académicos en los que actúan.

Así, desde la psicología social, María de la Villa Moral plantea y analiza la tesis de que las escuelas son un síntoma del aparente malestar que produce la contradicción y falta de correspondencia existente entre una institución de la modernidad y los alumnos, como individuos de una sociedad de condiciones posmodernas.

Begoña Gros y Pablo Lara investigan sobre el concepto de «innovación» en el ámbito de la formación en la educación superior, y lo hacen desde el modelo adoptado por la universidad en la que actúan profesionalmente.

El artículo de José Penalva viene a cuestionar que el discurso de la educación emocional, que se ha impuesto como un complemento superador del exceso cognitivista en la teoría de la educación, suponga una respuesta satisfactoria a la complejidad antropológica y a las necesidades educativas del ser humano.

No basta con que unos contenidos y situaciones de aprendizaje dispuestos en clases *on line* sean «asistidos», sino que deben ser operados individual y colectivamente para que lleven implícitos, entre otras, posibilidades de interactividad entre los actores. Desde esta premisa, Marco Silva y Edméa Santos construyen su exposición sobre el diseño didáctico de la educación *on line*.

Las ya habituales *Recensiones* de la sección «Novedades editoriales», completan un número que espera participar positivamente del proceso de construcción de la educación, del que tomó prestado su título.

Hasta la próxima.

Roberto Martínez Santiago

APRESENTAÇÃO

A planificação inicial da seção monográfica do presente número respondia a dois propósitos de distinta, embora convergente, ordem. O primeiro, um objetivo institucional: pretendia acompanhar a prática da iniciativa da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)¹, que tenta definir as metas educativas para a Íbero-América com o horizonte no ano 2021. O segundo propósito, mais ajustado à linha editorial que a RIE vem mantendo, propunha um exercício de prospectiva que permitisse oferecer aos leitores uma seleção representativa de uma teoria imaginária sobre o futuro da educação, em médio prazo, em nossa área de atividade.

A resposta a essa convocação resultou numa quase inesperada – embora bem-vinda – contundência. A indubitável representatividade e contrastada experiência dos autores que se interessaram por nossa proposta põe de manifesto a necessidade do debate aberto em torno ao futuro, esperado e esperável, da educação ibero-americana e a oportunidade e pertinência do projeto da OEI.

Por outra parte, o tratamento que esses especialistas realizaram mostra-nos a conveniência de desertar de propostas que não levem em consideração os elementos tanto históricos como atuais, que dão sentido e concretizam a realidade educativa da qual se parte na busca daquele horizonte que, como tal, resultará utópico de necessidade.

Os autores vêm nos dizer, a partir de cada uma de suas formas de ver e de interpretar esta realidade, que a educação, como toda atividade humana, é devedora de seu passado e que seu porvir está escrito na base do seu próprio presente. Mas também nos recordam, com alguns exemplos, que os diferentes componentes desse presente, e sua evolução, serão alguns dos elementos que darão forma e conteúdo à educação de amanhã.

¹ O projeto tem como título «Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários».

Longe de toda intenção determinista, os autores consideram que o fator ao redor do qual seguirá se desenvolvendo o processo educativo e sobre o qual descansa a responsabilidade na construção da «educação para a geração dos bicentenários» é a intervenção humana (política, ética, pedagógica, econômica, etc.).

Não vale, nesta tarefa, o uso indiscriminado da oca imaginação ou da irreal construção de inconsistentes fantasias. Trata-se, em todo caso, de projetar, sobre uma definida temporalidade, os possíveis e desejáveis estados de uma realidade educativa imersa nos respectivos processos históricos dos quais faz parte, e cristalizada unicamente pela tecnologia aplicada à sua análise transversal.

Por outro lado, os artigos que compõem a seções «Outros temas» são um exemplo apropriado de uma das características que definem as publicações científicas: a incerteza sobre a disponibilidade de trabalhos que, por seu interesse e qualidade, tornem inescusável a obrigação de sua publicação. Esta característica se combina com o inconveniente de que nem sempre coincide no tempo editorial, suficiente quantidade de material que responda a esses critérios.

14

Nesta oportunidade produziu-se esse tão almejado fenômeno, permitindo-nos oferecer aos leitores quatro artigos que, além de seu interesse temático e sólida elaboração, contam com o respaldo da firma de autores de reconhecido prestígio nos respectivos âmbitos acadêmicos em que atuam.

Assim, a partir da psicologia social, Maria de La Villa Moral propõe e analisa a tese de que as escolas são um sintoma do aparente mal-estar que produz a contradição e falta de correspondência existente entre uma instituição da modernidade e os alunos, como indivíduos de uma sociedade de condições pós-modernas.

Begoña Gros e Pablo Lara pesquisam sobre o conceito de «inovação» no âmbito da formação na educação superior e o fazem a partir do modelo adotado pela universidade em que atuam profissionalmente.

O artigo de José Penalva vem questionar que o discurso da educação emocional, que se impôs como um complemento superador do excesso cognitivista na teoria da educação, suponha uma resposta satisfatória à complexidade antropológica e às necessidades educativas do ser humano.

Não basta com que uns conteúdos e situações de aprendizagem dispostos em classes *on line* sejam «assistidos», devem ser operados individual e coletivamente para que levem implícitos, entre outras, possibilidades de interatividade entre os atores. Desta premissa Marco Silva e Edméa Santos constroem sua exposição sobre o desenho didático da educação *online*.

As já habituais Recessões da seção «Novidades editoriais», completam um número que espera participar positivamente do processo de construção da educação, do qual tomou emprestado seu título.

Até a próxima.

Roberto Martínez Santiago

M O N O G R Á F I C O

EDUCACIÓN: FUTURO EN CONSTRUCCIÓN

EDUCAÇÃO: FUTURO EM CONSTRUÇÃO

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)

Pablo Gentili *

El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad.
(Del Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

SÍNTESIS: El presente artículo analiza los complejos procesos de consolidación de la educación como un derecho humano fundamental en América Latina y el Caribe, desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sostiene, a tal efecto, que los enormes avances alcanzados en la universalización de la escolaridad –aunque sin derecho a la educación–, asociados a una muy significativa expansión de los sistemas nacionales de educación, se han producido en el contexto de un incremento de la desigualdad social, la cual se articula a la cada vez mayor y más compleja desigualdad educativa que, sumada a la falta de equidad, se producen en el interior de los sistemas escolares. Se analiza el hecho de que, aunque en la Declaración no hay una argumentación que asigne valor a la educación por su aportación a la generación de riquezas, sea precisamente esa la concepción que se ha impuesto, dando lugar a un binomio de objetivos opuestos entre la concepción socializante y la privatizadora: una interpretación mercantilizada de los bienes educativos que reduce la función del Estado, garante del derecho a la educación, a la subsidiariedad y al asistencialismo. El texto aborda críticamente los procesos de «exclusión incluyente» –la lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder– como dinámica que ha caracterizado el desarrollo educativo latinoamericano contemporáneo. Así, en el marco de las marchas y contramarchas que

19

* Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

definen la expansión de la escolaridad y la persistente negación del derecho a la educación a grandes sectores de la población, se apuntan diversas líneas de análisis para pensar algunos de los desafíos que se delinearán en el horizonte de las políticas educativas de la región.

Palabras clave: derecho a la educación; exclusión educativa; Declaración Universal de los Derechos Humanos; desigualdades educativas; neoliberalismo y educación.

SÍNTESE: *O presente artigo analisa os complexos processos de consolidação da educação como um direito humano fundamental na América latina e no Caribe, desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Defende, portanto, que os enormes avanços alcançados na universalização da escolaridade, associados à significativa expansão dos sistemas nacionais da educação, produziram-se no contexto do conseqüentemente incremento das desigualdades e das iniquidades produzidas no interior dos sistemas escolares.*

O texto aborda criticamente os processos de «exclusão incluyente» como dinâmica que tem caracterizado o desenvolvimento educativo latino-americano contemporâneo.

Assim, no marco das marchas e contra-marchas que definem a expansão da escolaridade e a persistente negação do direito à educação de grandes setores da população, apontam-se diversas linhas de análise para pensar alguns dos desafios que se vislumbram no horizonte das políticas educativas da região.

Palavras-chave: *direito à educação; exclusão educativa; Declaração Universal dos Direitos Humanos; desigualdades educativas; neoliberalismo e educação.*

ABSTRACT: *This article analyzes the complex process of consolidation that education as a basic human right has undergone since the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) in 1948.*

It claims that the huge progress achieved in the universalization of schooling (still not including the right to education) associated to a significant expansion of national education systems, has taken place in a context of increasing social inequality, which is articulated to an ever increasing and complex educative inequality that, together with lack of equity, is produced in school systems.

We analyze the fact that (despite the fact that there is not in the UDHR a line of reasoning that allocates value to education given its capacity to generate wealth) is exactly this mindset the one that has prevailed. This creates a binomial of opposite goals, one related to a socializing and another to a privatizing conception of education: a market-wise oriented interpretation of educative assets that reduces the role of the Commonwealth, guarantor of the Right to Education, to subsidy allocation and ill-conceived assistance.

The text critically approaches the processes of «including exclusion» (the struggle for knowledge is always a struggle for power) as a dynamics that has characterized contemporary development in Latin American education. Therefore, with a background of improvements and disimprovements that define the expansion of schooling and education rights that have been persistently denied to great portions of the population, different lines of analysis are suggested, in order to reflect on challenges that can be seen on the horizon of regional educative policies.

Key words: right to education; educative exclusion; Universal Declaration of Human Rights; educative inequality; neoliberalism and education.

1. INTRODUCCIÓN

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUHD). La ONU se había constituido solo tres años antes y esta sería, quizás, una de sus resoluciones más extraordinarias y ambiciosas. La organización habría de transformarse en una de las más elocuentes muestras de que, a pesar de los avances alcanzados, las aspiraciones igualitarias no se han visto concretadas pues los acuerdos, declaraciones y tratados internacionales sobre los derechos humanos que desde entonces esas aspiraciones han cimentado, están marcados por la asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y las prácticas que deberían consagrarlos. En efecto, se cumplen sesenta años de la Declaración que estableció la universalidad de los derechos humanos sobre la base de un contundente arsenal de valores y normas democráticas, mientras que en el Norte así como en el Sur, en las sociedades llamadas «avanzadas» así como en las que aspiran a serlo, estos derechos gozan de una potencia declamatoria bastante más contundente que su eficacia política para contribuir a organizar la vida de los pueblos, encauzar sus relaciones y resolver sus conflictos.

No hay cómo negar que, parafraseando a Paulo Sérgio Pinheiro toda celebración de un tratado o declaración por los derechos humanos suele ser un «ejercicio de frustración». La capacidad de estos arreglos o acuerdos jurídicos para modificar la intolerable cotidianeidad de quienes sufren la violencia del hambre, la exclusión, la segregación, el

¹ Experto independiente nombrado con el rango de Secretario General Adjunto por el Secretario General de las Naciones Unidas en febrero de 2003, para que preparara un estudio exhaustivo sobre la violencia contra la infancia.

racismo, la explotación, el maltrato y el martirio por la prepotencia de gobiernos, empresas o grupos más poderosos, suele ser bastante poco efectiva. La humanidad ha sido capaz de generar un diversificado arsenal de normas democráticas y justas para establecer, proclamar y fundamentar derechos humanos cada vez más amplios y complejos. Pero al mismo tiempo, parece también estar siempre dispuesta a crear, inventar o multiplicar otros arsenales capaces de volver estas normas y principios éticos a la categoría de aspiración minúscula frente a los desafíos y deudas que genera su persistente violación. A sesenta años de su proclamación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos sigue siendo tan poderosa en sus fundamentos como tenue en su aplicación.

Sin lugar a dudas, una de las conquistas democráticas más destacadas de esta proclama ha sido incorporar y reconocer la educación como un derecho humano fundamental, debiendo ser ella universal, gratuita y obligatoria. En su artículo 26.º, la DUDH establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Los principios de igualdad y libertad con los que se inicia la Declaración: «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros», no databan, claro, de 1948, y ya estaban reconocidos tanto en la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de 1776 como en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Asimismo, el reconocimiento de la educación como un derecho igualitario para todos había sido incorporado en diversas leyes y constituciones, tanto en Europa como en las Américas,

desde el siglo XIX, aunque el Estado prusiano lo había hecho ya en 1717 (Tomasevski, 2004, p. 68). Entre tanto, la Declaración de 1948 dotará el derecho a la educación de un elemento nuevo y altamente desestabilizador de todo poder totalitario, de importante impulso y potencia democrática: el alcance universal de este principio. Así, junto con los otros derechos humanos, la educación debe ser protegida «no solo en el ámbito del Estado, sino también *contra el propio Estado* [...], a partir del momento en el que el Estado falle en sus obligaciones constitucionales para con sus sujetos» (Bobbio, 2000, p. 485). La educación como derecho de cada ciudadano, garantizada por el Estado, pasará a ser parte del reconocimiento de la educación como un derecho de todos los seres humanos, más allá de sus fronteras nacionales, colocando a los Estados que violan este derecho como responsables de un delito contra sus propios ciudadanos y contra todos los ciudadanos de la humanidad.

La importancia que la DUDH posee para el diseño de una política educativa democrática no siempre ha sido debidamente reconocida y ponderada, particularmente entre aquellos grupos, movimientos y organizaciones que luchan por la defensa del derecho a la educación en los países más pobres del planeta. Sorprendentemente, tampoco lo es por los gobiernos que, en América Latina, durante la última década, han iniciado procesos de reforma y reestructuración que aspiran a revertir la herencia de exclusión y desigualdades dejada por sus antecesores neoliberales y conservadores.

Sin lugar a dudas, y en parte por las razones expresadas al comienzo de este artículo, hay sobrados motivos para desconfiar de la eficacia política de declaraciones y tratados internacionales cuya retórica jurídica grandilocuente contrasta de manera brutal con su mediocre desempeño práctico. Un razonamiento semejante, sin embargo, parece inevitablemente alimentar una profecía autocumplida que poco ayuda a consolidar una perspectiva y una práctica liberadora en el campo educativo. Dicho de otra manera, la evidente fragilidad de la DUDH para instituir de manera efectiva la educación como un derecho fundamental e inviolable, está lejos de ser una característica inevitable de todo artificio jurídico liberal en el siempre frágil e inestable espacio que la democracia burguesa le deja a la justicia social y a la igualdad. Por el contrario, la debilidad de la Declaración es parte constitutiva de un proceso de confrontación y disputa que debe ser enfrentado por todos los que asumen la defensa y la construcción de la educación como un

derecho de la humanidad. El desconocimiento o la desconsideración de la relevancia política que supone la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en dicha Declaración, principio ratificado y ampliado en otros dispositivos no menos importantes, como son el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1966), la Convención sobre Derechos del Niño (de 1989) y la Declaración del Milenio (del año 2000), limita más que amplía la lucha por la educación pública y democrática. Claro está que formalizar la inclusión de un derecho en un tratado o declaración internacional no garantiza la eficacia práctica de su implementación, ni protege a sus beneficiarios de las recurrentes violaciones a este derecho. Como quiera que sea, la inclusión de cualquier derecho en un tratado o declaración de esta naturaleza, amplía significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho y, al mismo tiempo, abre dos campos de disputa fundamental: el de la lucha por su implementación efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada. Se trata, sin lugar a dudas, de un espacio de disputa quebradizo, agrietado, inestable, aunque necesario si lo que aspiramos es a ampliar las condiciones efectivas de acceso de todos los seres humanos a los bienes educativos, al conocimiento socialmente producido y al derecho inalienable de contar con instituciones públicas que establezcan las condiciones efectivas para el ejercicio de esta experiencia de justicia e igualdad.

24

Me propongo aquí desarrollar algunas dimensiones del proceso de afirmación del derecho a la educación en América Latina y el Caribe desde la proclamación de la DUDH. Al mismo tiempo, pretendo analizar algunos de los factores que han limitado u obturado los avances democráticos que se produjeron en este campo. Entiendo que la discusión acerca de las marchas y contramarchas que ha enfrentado, y que enfrenta, el derecho a la educación en nuestros países constituye un requisito para poder pensar su futuro, ayudando a diseñar estrategias que permitan superar aquellas barreras que han impedido que vivamos en sociedades donde el conocimiento sea un bien público y no una mercancía a ser apropiada o expropiada por aquellos sujetos u organizaciones que detentan el poder económico y político.

2. MARCHAS

Sin lugar a dudas, una de las evidencias más consistentes del avance del derecho a la educación en América Latina, desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ha sido la progresiva y sostenida expansión de los sistemas escolares en todos los países de la región. El crecimiento de los sistemas nacionales de educación fue extraordinario y, aunque aún persisten mecanismos de negación de las oportunidades de acceso y permanencia en las instituciones educativas para los sectores más pobres, la universalización de la escolaridad ha sido progresiva y sistemática durante toda la segunda mitad del siglo xx. De tal forma, este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los mismos.

No puede dejar de observarse, sin embargo, que las diferencias regionales han sido y continúan siendo, en rigor, muy grandes, hecho que explica por qué las tasas de crecimiento y el impacto de la expansión de la matrícula en los diversos países de América Latina y el Caribe no siempre han aumentado al mismo ritmo ni con la misma intensidad. Entre tanto, desde 1948, especialmente en el caso de las naciones menos desarrolladas de la región, la expansión del derecho a la educación ha estado indisolublemente unida a la promoción de mejores condiciones de ingreso y permanencia de los más pobres en las instituciones escolares, así como en la fuga hacia adelante de las oportunidades educativas de aquellos sectores medios y altos cuya escolaridad no estaba amenazada en el pasado. La medición del desempeño del derecho a la educación a partir del incremento en la esperanza de vida educativa, asociado a una mayor y mejor distribución de las oportunidades de progreso dentro del mismo sistema escolar, superando relativamente las barreras que separan o inhiben el pasaje de los más pobres a los niveles de escolarización más elevados, constituye, en cierta forma, la evidencia más contundente de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no supuso, en Latinoamérica, solo la formulación de una bella proclama.

El cuadro 1 muestra el avance en los niveles de alfabetización de la población adulta, así como su progresiva disminución en casi todos los países de la región hasta el año 2015.

CUADRO 1
Tasas de analfabetismo en América Latina y el Caribe (1950-2015)
(expresadas en %)

| País | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Antillas Neerlandesas | - | - | 7,0 | 5,6 | 4,4 | 3,9 | 3,5 | 3,1 | 2,8 | 2,5 |
| Argentina | 14 | 8,6 | 7,0 | 5,6 | 4,3 | 3,7 | 3,2 | 2,8 | 2,4 | 2,1 |
| Bahamas | - | - | 9,0 | 6,9 | 5,6 | 5,0 | 4,6 | 4,2 | 3,8 | 3,4 |
| Barbados | - | - | 2,1 | 1,2 | 0,6 | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 0,2 |
| Belice | - | - | 25,0 | 17,5 | 10,9 | 8,4 | 6,8 | 5,3 | 4,0 | 3,2 |
| Bolivia | - | - | 42,5 | 31,3 | 21,9 | 17,9 | 14,6 | 11,7 | 9,4 | 7,3 |
| Brasil | 51 | 39,4 | 31,6 | 24,0 | 18 | 15,3 | 13,1 | 11,1 | 9,6 | 8,2 |
| Chile | 20 | 16,4 | 12,4 | 8,6 | 6,0 | 5,1 | 4,2 | 3,5 | 2,9 | 2,3 |
| Colombia | 38 | 27,1 | 22,2 | 16,0 | 11,6 | 9,9 | 8,4 | 7,1 | 5,9 | 4,9 |
| Costa Rica | 21 | 15,6 | 11,8 | 8,3 | 6,1 | 5,2 | 4,4 | 3,8 | 3,2 | 2,6 |
| Cuba | - | - | 10,7 | 7,5 | 4,9 | 4,1 | 3,3 | 2,7 | 2,1 | 1,6 |
| Ecuador | 44 | 32,5 | 25,7 | 18,1 | 12,4 | 10,2 | 8,4 | 7,0 | 5,8 | 4,8 |
| El Salvador | 61 | 51,0 | 42,1 | 34,2 | 27,6 | 24,1 | 21,3 | 18,9 | 16,6 | 14,6 |
| Guatemala | 71 | 62,0 | 54,9 | 47,0 | 39,0 | 35,1 | 31,5 | 28,2 | 25,2 | 22,5 |
| Guyana | - | - | 9,3 | 5,4 | 2,8 | 2,1 | 1,5 | 1,0 | 0,7 | 0,6 |
| Haití | - | - | 78,0 | 69,5 | 60,3 | 55,3 | 50,2 | 45,2 | 41,1 | 37,2 |
| Honduras | 65 | 55,0 | 49,4 | 40,1 | 31,9 | 28,3 | 25,0 | 22,0 | 19,4 | 17,1 |
| Jamaica | - | - | 31,9 | 23,7 | 17,8 | 15,2 | 13,1 | 11,3 | 9,8 | 8,4 |
| México | 43 | 34,6 | 26,5 | 18,7 | 12,7 | 10,5 | 8,8 | 7,4 | 6,2 | 5,2 |
| Nicaragua | - | - | 45,5 | 41,2 | 37,3 | 35,4 | 33,5 | 31,9 | 30,3 | 28,8 |
| Panamá | 30 | 23,3 | 20,7 | 15,1 | 11,0 | 9,4 | 8,1 | 7,0 | 6,0 | 5,1 |
| Paraguay | 34 | 25,4 | 20,2 | 14,1 | 9,7 | 8,1 | 6,7 | 5,6 | 4,7 | 4,0 |
| Perú | - | 38,9 | 28,5 | 20,6 | 14,5 | 12,2 | 10,1 | 8,4 | 7,0 | 5,7 |
| Puerto Rico | - | - | 14,7 | 11,1 | 8,5 | 7,2 | 6,2 | 5,4 | 4,6 | 4,0 |
| R. Dominicana | 57 | 35,5 | 32,8 | 26,0 | 20,6 | 18,3 | 16,3 | 14,5 | 12,9 | 11,6 |
| Trinidad y Tobago | - | - | 9,0 | 5,3 | 3,2 | 2,3 | 1,7 | 1,2 | 0,9 | 0,7 |
| Uruguay | - | 9,5 | 6,7 | 5,0 | 3,5 | 2,9 | 2,4 | 2,0 | 1,7 | 1,4 |
| Venezuela | - | - | 23,7 | 16,1 | 11,1 | 9,1 | 7,5 | 6,0 | 4,8 | 3,9 |
| A. Latina y el Caribe | - | - | 26,3 | 20,0 | 14,9 | 12,8 | 11,1 | 9,5 | 8,3 | 7,1 |

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de, Nassif, Rama y Tedesco, 1984; y CEPAL / CEPALSTAT, Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de América Latina y el Caribe: <<http://websie.eclac.cl>>.

Las tasas brutas y netas de escolaridad, en todos los niveles, han crecido de forma sostenida en los últimos sesenta años, superando, en algunas naciones, el intenso ritmo de su crecimiento demográfico. Países como Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela experimentaron, desde los años cincuenta, una expansión significativa de sus tasas de escolarización en todos los niveles, multiplicándose, en cada uno de ellos, década tras década, la esperanza de vida educacional de manera exponencial. Particularmente, en los países más pobres de la región la esperanza de

CUADRO 2
Esperanza de vida escolar (1970-2005)
(expresada en años)

| País | 1970 | 2005 |
|-----------------|------|------|
| Argentina | 10,3 | 15,2 |
| Bolivia | 7,6 | 13,8 |
| Brasil | 7,1 | 14,2 |
| Chile | 10,1 | 16,1 |
| Colombia | 8,6 | 12,1 |
| Costa Rica | 8,3 | 11,7 |
| Cuba | 8,8 | 14,8 |
| Rep. Dominicana | 8,0 | 12,3 |
| El Salvador | 6,5 | 12,0 |
| Guatemala | 4,3 | 10,3 |
| Guyana | 8,8 | 13,8 |
| Honduras | 6,6 | 11,3 |
| México | 7,9 | 13,2 |
| Nicaragua | 5,3 | 10,7 |
| Panamá | 9,1 | 13,4 |
| Paraguay | 7,2 | 12,0 |
| Perú | 8,9 | 13,9 |
| Venezuela | 8,0 | 12,7 |

FUENTE: UNESCO, 2008.

vida escolar se duplicó en un cuarto de siglo (entre 1970 y 2005). Tal el caso de países como Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Situación semejante a la vivida por los dos países más desarrollados e injustos del continente: Brasil y México, cuyo tiempo promedio de permanencia de los alumnos en el sistema escolar se duplicó en los últimos veinticinco años.

Los planteles docentes también aumentaron de forma significativa, consolidando el crecimiento cuantitativo de los sistemas escolares, proceso que, en algunos países, fue particularmente intenso. Cuba es, sin lugar a dudas, el caso más emblemático. En 1970, la isla del Caribe disponía de un docente por cada 27 alumnos mientras que para el año 2005, la ratio es de 1 por cada 10. Menos intenso, aunque no menos significativo, ha sido el crecimiento de los planteles docentes en países como República Dominicana, Ecuador, Granada, México, Surinam, Trinidad y Tobago y Venezuela.

CUADRO 3
Cantidad de alumnos
por cada docente (1970-2005)

| País | 1970 | 2005 |
|-------------------|------|------|
| Cuba | 27 | 10 |
| R. Dominicana | 55 | 24 |
| Ecuador | 37 | 23 |
| Granada | 38 | 18 |
| México | 46 | 28 |
| Surinam | 37 | 19 |
| Trinidad y Tobago | 35 | 17 |
| Venezuela | 35 | 19 |

FUENTE: UNESCO, 2008.

El proceso de ampliación y expansión del sistema escolar se produjo en un contexto de disminución, también progresiva, de las brechas de género dentro del sistema. En efecto, durante el último siglo, la desigualdad educativa entre hombres y mujeres, que marcó buena parte del sigloXX, tendió a hacerse más difusa en términos cuantitativos.

CUADRO 4
Tasa de escolarización por sexo (2006)
(expresada en %)

| | | | | | |
|----------------|---|------|---------------|---|------|
| Argentina | H | 77,1 | Guatemala | H | 62,5 |
| | M | 77,8 | | M | 56,4 |
| Bolivia (*) | H | 79,4 | Honduras | H | 61,7 |
| | M | 75,6 | | M | 64,0 |
| Brasil | H | 70,7 | México | H | 71,4 |
| | M | 71,2 | | M | 68,1 |
| Colombia | H | 70,7 | Nicaragua (*) | H | 59,7 |
| | M | 69,0 | | M | 64,8 |
| Costa Rica (*) | H | 71,6 | Panamá | H | 72,3 |
| | M | 73,1 | | M | 73,8 |
| Chile | H | 76,8 | Paraguay | H | 68,9 |
| | M | 76,1 | | M | 68,2 |
| Ecuador | H | 70,9 | Uruguay | H | 73,5 |
| | M | 71,9 | | M | 77,7 |
| El Salvador | H | 66,9 | | | |
| | M | 65,4 | | | |

FUENTE: SITEAL, 2007: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.

(*) Cifras correspondientes al año 2005.

La disminución de la brecha de género en el campo educativo se ha hecho muy significativa, particularmente en el nivel superior del sistema. Mientras la participación de las mujeres en la educación superior apenas estaba por encima del 35% en 1980, a comienzos del año 2000 superaba el 50%, y, actualmente, en buena parte de los países de América Latina y el Caribe, la matrícula femenina ha superado a la masculina en ese nivel educativo. Según Aponte-Hernández (2008) (véase cuadro 5).

Por otra parte, el proceso de expansión y universalización en el acceso a la educación se ha visto reflejado, en casi todos los países de la región, en cambios sustantivos operados en sus correspondientes legis-

CUADRO 5
Matrícula femenina en el nivel superior

| País | Porcentaje (%) | País | Porcentaje (%) |
|-------------|----------------|----------------------|----------------|
| Argentina | 59,3 | Nicaragua | 54,3 |
| Barbados | 71,8 | Panamá | 60,6 |
| Brasil | 56,4 | Paraguay | 51,1 |
| Colombia | 57,6 | Puerto Rico | 64,4 |
| Cuba | 61,8 | República Dominicana | 55,0 |
| El Salvador | 54,8 | Trinidad y Tobago | 61,1 |
| Guatemala | 55,9 | Uruguay | 61,0 |
| Honduras | 55,0 | Venezuela | 60,2 |
| Jamaica | 69,9 | | |

30

laciones educativas. En efecto, solo cinco naciones latinoamericanas poseían, a comienzos del nuevo siglo, leyes de educación promulgadas antes de la década de 1990 (Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras y Uruguay), mientras que veinte de ellas habían modificado o reformulado sus marcos jurídicos nacionales en el campo educativo entre 1990 y 2006. Tal como afirma Néstor López:

Una tendencia clara de las nuevas leyes [de educación] es la de ampliar la obligatoriedad, abarcando la educación secundaria (excepto Nicaragua), y parte o la totalidad del nivel inicial (excepto Chile). Es así como en estos países se llega a ciclos obligatorios de 12, 13 o 14 años. [...] En el tránsito desde metas educativas que apuntaban al acceso y permanencia en el nivel primario, y que eran las que prevalecían antes de los años noventa, hasta estas nuevas metas, se describe una clara redefinición de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones (López, 2008, pp. 30-31).

Así, por ejemplo, la obligatoriedad escolar se ha expandido en Argentina a 13 años, en Bolivia y en Perú a 14, mientras que en Guatemala lo ha hecho a 10. El nuevo Proyecto de Ley General de Educación del Uruguay, remitido al Parlamento en junio de 2008, además de introducir el reconocimiento del derecho a la educación como un bien público y social, determina, en su artículo 10.º, la obligatoriedad de la educación para los niños de cuatro y cinco años, la educación primaria

y la educación media básica y superior (14 años), con un mínimo de actividad curricular de novecientas horas anuales.

El proceso de expansión de la escolaridad, de hecho y de derecho, ha sido una constante en toda América Latina y el Caribe desde la promulgación de la DUDH. Sin embargo, la realidad regional pone en evidencia ciertas tendencias que en algunos casos debilitan y en otros obstaculizan los avances democráticos aquí presentados.

Antes de enunciar algunas de estas tendencias, resulta importante destacar dos aspectos que pueden prevenirnos de interpretaciones maniqueas o simplistas. Por un lado, no parece ser una contribución analítica relevante reducir la expansión de los procesos de escolarización, tanto en términos cuantitativos como jurídicos, a simples procedimientos de cosmética social sin efectos inmediatos en la transformación de las condiciones de vida de las personas. No hay dudas de que la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en las constituciones y leyes nacionales vigentes, son factores insuficientes para festejar la plena realización de los principios que guiaron la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en la Declaración de 1948. Sin embargo, aun siendo insuficientes, estos dos factores han sido fundamentales para dotar a toda demanda y a toda lucha por la ampliación del derecho a la educación de una proyección y una relevancia sin precedentes en cada uno de nuestros países. Las evidencias acerca de la importancia atribuida a la educación por parte de toda la sociedad y, particularmente, por los más pobres, ha movilizó demandas y conflictos de diverso grado de intensidad en las últimas décadas, inclusive durante los períodos en que algunos países latinoamericanos atravesaron brutales dictaduras. Más allá de las infundadas señales de alarma acerca de la existencia de un supuesto desinterés en la educación por parte de las familias y de las comunidades con menos acceso a recursos económicos, lo que, desde el punto de vista de algunos organismos financieros internacionales, explicaría la actual crisis educativa, parece simplista y ligero atribuir el mérito del limitado, aunque significativo, proceso de democratización de la educación latinoamericana a la generosa actitud de algunos gobiernos con el bienestar de sus ciudadanos o a la necesidad de distribución de un bien cuya socialización permite aumentar la tasa de explotación de los poderosos sobre las mayorías. Por otro lado, la evidencia de que el sistema educativo atraviesa una profunda crisis y de que la legislación social posee un impacto limitado para garantizar de forma efectiva la democratización

de naciones marcadas por el clientelismo político y la corrupción pueden quizás obscurecer más que aclarar el análisis sobre las mediaciones que atraviesan los procesos de disputa hegemónica existentes en nuestras sociedades. El desempeño democrático de los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, si se lo observa correctamente desde las aspiraciones fundacionales de la citada Declaración, parece bastante modesto y, en algunos casos, francamente mediocre. Las evidencias cuantitativas o el formalismo jurídico de este proceso de expansión no parecen siquiera rozar las aspiraciones emancipadoras y libertarias que plantea una doctrina democrática basada en el reconocimiento inalienable de la educación como un bien universal. Aun con sus límites y con sus exiguos resultados, esta democratización ha sido producto de intensas luchas, demandas y movilizaciones, muchas veces silenciosas y anónimas, de los sectores populares y sus organizaciones. Lejos de ser un generoso beneficio de los gobiernos, concedido a las masas ignorantes, la universalización y la expansión de los sistemas escolares que aceleradamente se produjeron en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX, han sido, en buena medida, resultado de estas luchas y movilizaciones, las que tuvieron a los sectores populares rurales y urbanos, a sus organizaciones, sindicatos y movimientos como agentes activos, no como platea indolente.

32

Destacar, por lo tanto, los límites de este avance no supone la pretensión de desenmascarar un supuesto engaño incrustado en la falsa democratización de una expansión meramente cuantitativa o formalmente jurídica del sistema escolar, sino llamar la atención, justamente, sobre las marchas y contramarchas que siempre encierra la lucha por hacer de los derechos humanos una realidad activa.

Así las cosas, sesenta años después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación enfrenta fuertes limitaciones para constituir un derecho efectivo en las sociedades latinoamericanas. Sin pretender desarrollar exhaustivamente el conjunto de contramarchas que inhiben o bloquean el derecho a la educación en América Latina, me detendré en tres de ellas que considero fundamentales, ya que la persistencia de las mismas condicionan seriamente la posibilidad de que los avances alcanzados en materia de expansión y universalización escolar consoliden y amplíen una concepción democrática de la educación como bien público y como derecho humano fundamental.

3. CONTRAMARCHAS

Diversas tendencias han caracterizado la historia contemporánea de la educación latinoamericana, poniendo en evidencia los serios límites que enfrenta y enfrentará la posibilidad de consolidar y ampliar las fronteras del derecho a la educación en el sentido que ya lo proclamaba la DUDH en 1948. La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de *exclusión incluyente*; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001). El concepto de exclusión incluyente pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, alertando que, a partir de esta multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles.

33

Este último aspecto es fundamental, en especial cuando analizamos los procesos de exclusión e inclusión en el campo educativo. En efecto, una de las dimensiones mediante las cuales se ha producido históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres ha sido no reconocer este derecho en la legislación nacional, o reconocerlo de forma débil, indirecta o restricta, así como impedir el acceso de grandes sectores de la población a los niveles más básicos de la escolaridad, aun cuando la legislación nacional así lo exigiera. Excluidos de hecho y de derecho, los pobres han visto diluirse sus oportunidades educativas en un arsenal de dispositivos y argumentaciones mediante las cuales se justifica su baja o nula presencia en los ámbitos educativos. A comienzos del siglo XXI esta situación ha cambiado de manera notable. Como hemos visto en el apartado anterior, hoy:

La probabilidad de que los niños y niñas que tienen menos de cinco años terminen sus estudios primarios en el 2015 es igual o superior a un 95% en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, y se sitúa entre un 90% y un 95% en el Brasil, Costa Rica y Venezuela (UNICEF, 2006, p. 44).

No puede sino resultar curioso que países que enfrentaron, o aún enfrentan, el rigor de políticas neoliberales de ajuste y privatización, especialmente durante los años noventa, alcanzaron niveles de universalización en las oportunidades de acceso a la educación básica iguales o muy semejantes a los de Cuba, cuya reforma educativa ha sido producto de un proceso revolucionario que ya lleva cinco décadas. Un análisis más detallado, sin embargo, revela que el problema es bastante más complejo; conclusión a la que es posible llegar cuando se estudia el conjunto de factores que produce socialmente la exclusión educativa en las sociedades latinoamericanas².

El análisis de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión en el campo educativo permite observar las marchas y contramarchas recorridas para superar los límites que enfrentan las posibilidades de hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las grandes mayorías. Por este motivo, es fundamental reconocer que:

34

- *La exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad³. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones*

² Ver al respecto los diversos estudios sobre el derecho a la educación en América Latina promovidos por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (LAPE): <www.foro-latino.org>.

³ Dos importantes compilaciones que contribuyen a una comprensión dialéctica de los procesos de exclusión pueden encontrarse en Karsz, 2004; Paugan, 1996).

efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Estas condiciones bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia.

- *La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.* Por tal motivo, indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho, así como todo avance en la lucha contra la alienación, segregación o negación de oportunidades –aunque, como hemos afirmado, siempre suponen grandes conquistas populares–, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos y que condicionan o niegan este derecho. Es apresurado, por lo tanto, considerar que un derecho se consagra por la superación parcial de las condiciones que lo negaban en el pasado. En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso. En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar a estas experiencias y oportunidades de ciertas condiciones políticas, revirtiendo tendencias que, como las que indicaremos a continuación, limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho. Cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así, «inclusión por la mitad». La suma de las «porciones» de un derecho no garantizan la realización de las condiciones que le dan sentido y le atribuyen necesidad histórica, aunque el haber avanzado en

la conquista de las posiciones y ámbitos que definen un derecho sean siempre una necesidad y un imperativo democráticos. No podemos dejar de reconocer que hemos avanzado notablemente en la conquista del derecho a la educación en América Latina y el Caribe, aunque esta marcha democrática depende de las posibilidades que en el futuro tengamos de revertir el sentido de las contramarchas que cuestionan o nos alejan de las condiciones y oportunidades efectivas para hacer de este derecho algo más que una estadística que adorna la propaganda gubernamental a la hora de mostrar el cumplimiento de metas y objetivos definidos para las próximas décadas, siglos o milenios.

Es este apartado, pretendo mostrar que existen al menos tres tendencias que se orientan a revertir y contrarrestar los avances alcanzados, haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso a la escuela, una «universalización sin derechos», y de la expansión educativa de la segunda mitad del siglo pasado, una «expansión condicionada».

36

Entiendo por «universalización sin derechos» al proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. Afirmar que el proceso de universalización de la escuela en América Latina no cumple con los requisitos de la DUDH es algo bastante más grave que anunciar una inconsistencia jurídica bastante evidente en el ejercicio de frustración que supone las efemérides de cualquier pacto o tratado internacional de derechos humanos. Ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización.

Por «expansión condicionada» entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos son:

- La combinación y articulación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades.
- El desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y las enormes diferencias de oportunidad que ofrecen las escuelas.
- La promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo se produce no solo, pero en parte, gracias a la combinación de estos tres factores.

3.1 POBREZA Y DESIGUALDAD

37

3.1.1 La pobreza

La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha permitido que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tuvieran acceso a él. Entre tanto, los altos niveles de pobreza y exclusión, por un lado, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracterizan el desarrollo latinoamericano contemporáneo, han limitado de forma combinada el potencial democratizador de dicha expansión. Los altos niveles de miseria, asociados al hambre y a la desnutrición, a las pésimas condiciones de vida y de salud de la población más pobre, conspiran contra la posibilidad de que el tránsito por las instituciones escolares sea la oportunidad efectiva de democratización de un derecho humano⁴. Actualmente hay en América Latina algo más de 180 millones de pobres. Y, aunque ha habido una tendencia a la disminución de los

⁴Sobre los efectos del hambre en el aprendizaje, véase el relevante estudio del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (2006). También, sobre el impacto que las pésimas condiciones de salud y las débiles políticas públicas del sector generan en la población infantil y juvenil más pobre, véase el último informe sobre la Salud en el Mundo (OMS, 2008), dedicado a la atención primaria de salud.

índices de pobreza, todo indica que la crisis y la recesión económica mundial, que impacta en la región de manera muy intensa, producirán un aumento de estos indicadores como consecuencia de la precarización de las condiciones de vida de buena parte de la población⁵. Esta precarización, sin lugar a dudas, estará asociada a la crisis del mercado de trabajo, ya visible en casi todos los países, al intenso aumento del desempleo y, consecuentemente, a la reducción de los ingresos de la población más pobre, ya que, como es bien sabido, estos sectores obtienen sus ingresos tanto del mercado de trabajo formal como del informal, por lo que cualquier deterioro produce, subsecuentemente, crisis en las condiciones de vida de la población. Los años ochenta y noventa constituyeron un período de intensificación de los índices de pobreza y de indigencia, situación que comenzó a revertirse de manera tenue, aunque progresiva, en los últimos años⁶. Todo parece indicar que la recesión y la inestabilidad que ha detonado en los mercados hacia fines del 2008 preanuncia una regresión en los índices de pobreza e indigencia para los próximos años⁷.

38

La situación heredada y las perspectivas futuras son particularmente graves, dado que en nuestros países la pobreza tiene un impacto bastante más contundente en la población infantil y juvenil que en la adulta. O sea, la intensificación o la persistencia de altos índices de pobreza y de indigencia tienden a condicionar seriamente las oportunidades de vida y los derechos de la población con menos de 18 años. En

⁵ El número de pobres, aunque ha disminuido en términos relativos, ha aumentado en términos cuantitativos con relación a 1980, cuando los mismos no llegaban a 140 millones de personas en toda la región.

⁶ En algunos países, la reducción de los niveles de pobreza e indigencia ha sido muy significativa. Entre 2002 y 2006, por ejemplo, Argentina redujo sus índices de pobreza en 18% y de indigencia en 22%. Venezuela, entre 2002 y 2007, lo hizo en 12% y 17% respectivamente. En casi todos los países, con excepción de Uruguay, donde entre 2002 y 2007 la pobreza creció un 3% y la indigencia un 4%, la disminución de estos índices ha sido inferior a 5% (CEPAL, 2008).

⁷ Los datos sobre las oscilaciones que ha generado la actual recesión mundial en los mercados de trabajo de América Latina son aún inciertas, aunque, por ejemplo, en Brasil, la economía más poderosa de la región, los datos son devastadores. En diciembre de 2008, el país había perdido más de 600 mil empleos, casi el doble del año anterior más que en cualquier otro año de la década. Se estima que en el primer trimestre del 2009 las pérdidas serán aún mayores. Mientras tanto, el empleo informal ha crecido significativamente durante el año 2008, aumentando las condiciones de precarización del mercado de trabajo. Una pésima noticia en una economía donde la participación del empleo formal en la población ocupada no supera el 45%. (Datos del Ministerio de Trabajo de Brasil *O Globo*, ediciones del 11 y 12 de enero de 2009).

todos los países de América Latina la incidencia de la pobreza es mayor, o significativamente mayor, entre los niños y jóvenes que en el resto de la población (CEPAL, 2008)⁸. De tal manera, toda situación de pobreza estructural o de intensificación de la misma, inevitablemente impacta en el sistema escolar, cuestionando, interfiriendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Desde la primera infancia hasta la adolescencia, las condiciones de pobreza e indigencia interfieren de manera intensa en las oportunidades educativas de los más pobres. El ciclo que va del nacimiento al prematuro ingreso en el mercado de trabajo, acompañado, en el caso de las niñas, por el ejercicio también prematuro de una maternidad signada por los riesgos y la precaria asistencia médica, condiciona seriamente las oportunidades educativas de la infancia latinoamericana y caribeña, cuestionando su propio derecho a la vida. El último informe de UNICEF (2008b), *Progreso para la infancia. Balance de la mortalidad materna*, pone en evidencia cómo las tasas de mortalidad infantil y el riesgo de morir por causas relacionadas con la maternidad son, en América Latina, inmensamente más altas entre los sectores más pobres de la población, particularmente en algunos países como Haití, Bolivia, Honduras y Perú. En tal sentido, «las desigualdades económicas han reducido el avance de los progresos hacia la educación universal, pues el riesgo de abandonar la escuela es mayor en los estratos sociales más bajos» (UNICEF, 2006, p. 46).

Las consecuencias de la pobreza no solo son particularmente graves en la población infantil y juvenil, sino que también ejercen especial impacto en la población indígena y afrolatina. Ambas dimensiones, claro, se combinan de forma inevitable. Gran parte de la población indígena y negra, un poco más de 200 millones de latinoamericanos, son pobres e indigentes, y, entre los pobres e indigentes, los que sufren de forma más intensa esta condición, son los negros y los indígenas. Al mismo tiempo, la mayoría de los pobres e indigentes, considerando el total de ellos, son niños y jóvenes, así como la mitad de los afrolatinos y de los indígenas son también niños y jóvenes. Las condiciones de pobreza e indigencia aumentan significativamente para la población entre 0 y 18 años y para la población indígena o negra. En los países con altos índices de esta población, como Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México,

⁸ En países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Uruguay y Venezuela, los índices de pobreza entre la población de 0 a 18 años llega a ser casi el doble que el de la población con 19 a 64 años (CEPAL, 2008).

Paraguay y Perú, los niveles de pobreza e indigencia de la población indígena o afrolatina, en algunos casos, se duplican con relación a los niveles de pobreza e indigencia entre la población no indígena o negra, mientras estos niveles llegan a aumentar notoriamente cuando se trata de niños, tal como hemos señalado anteriormente.

- **Brasil:** la tasa de alfabetización para la población blanca urbana con más de 25 años es de 93,7% y la de la población negra de 85,7%. En el medio rural, los blancos con más de 25 años poseen una tasa de alfabetización del 79,5% y los negros, del 62,2%. El promedio de años de estudio en el medio urbano para la población blanca es de 8,1 y de 6,2 para la población negra; en el ámbito rural las cifras son de 4,3 y 2,9 respectivamente.
- **Ecuador:** la tasa de analfabetismo de la población blanca es del 4,7%, de los afro-ecuatorianos, del 10,3%, y de los indígenas del 28,1% (Paixão y Carvano, 2008).
- **Colombia:** según datos del Censo General de 2005, el índice de analfabetismo entre la población negra es del 10,92% y entre la población no negra, de 6,91%. En los Departamentos de Nariño y Choco la diferencia es todavía mayor: 22,23% - 9,24% y 18,24% - 12,74%, respectivamente ⁹.
- **Bolivia:** la población indígena tiene casi 4 años menos de escolaridad (5,9 años) que la no indígena (9,6 años). Un tercio de los niños indígenas bolivianos entre 9 y 11 años trabajan, proporción cuatro veces superior a la de los niños no indígenas.
- **Guatemala:** los guatemaltecos indígenas de entre 15 y 31 años presentan un promedio de 3,5 años de escolaridad mientras que el de los no indígenas es de 6,3 años. Solo la mitad de los primeros sabe leer y escribir, en tanto que respecto de los segundos un poco más del 82% lo hace. Casi

⁹Observatorio de la Discriminación Racial: <<http://odr.uniandes.edu.co/pdfs/Cifras/Analfabetismo.pdf>>.

el 45% de la población indígena guatemalteca abandona durante el primer año de su proceso de escolarización.

- **México:** la población indígena adulta posee menos de 4,6 años de escolaridad, mientras que la no indígena posee 7,9 años. El 25% de dicha población es analfabeta, mientras que un 6,4% de los no indígenas lo son.
- **Perú:** los indígenas peruanos poseen 6,4 años de escolaridad, mientras que los no indígenas poseen 8,7. En el caso de las mujeres indígenas esta diferencia es aún mayor: ellas poseen casi 5 años menos de escolaridad que las mujeres no indígenas (Hall y Patrinos, 2006).

No resulta, por lo tanto, un ejercicio de cartomancia sociológica reconocer que las oportunidades educativas de los niños y jóvenes indígenas y afrolatinos son bastante más limitadas que las de los niños y jóvenes en general y del resto de los pobres en particular. La mayor probabilidad de estar excluido de la escuela o de tener acceso a una escolaridad profundamente degradada en sus condiciones de desarrollo pedagógico, es haber nacido negro o indígena en cualquier país de América Latina o el Caribe.

3.1.2 La desigualdad

Lo anterior se articula a un aspecto relacionado con la pobreza, aunque de especificidad propia: la desigualdad. La distribución del ingreso es, en América Latina, la más injusta del planeta. En la región, aun cuando la pobreza disminuye, los niveles de desigualdad se mantienen inalterados o bajan más lento que los niveles de miseria e indigencia. En otras palabras, aunque algunas sociedades consiguen reducir la pobreza, la injusticia social continúa, por décadas, de forma constante, especialmente, cuando comparamos la apropiación de los beneficios económicos por el 10% más rico de la sociedad y el que le corresponde al 40% más pobre.

Este panorama de inequidades tiene diversos impactos en el campo educativo, y permite comprender las dimensiones del idiosincrático proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación que se ha producido en América Latina durante las últimas décadas. De manera general, en la región ha habido una enorme correspondencia entre la pobreza en términos sociales y la pobreza en

términos educativos, situación que tendió a profundizarse a medida que los pobres conseguían superar más y más barreras de acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Resulta significativo asociar esta observación con un fenómeno no menos antidemocrático en nuestros países: la persistente desigualdad social se articula a una también persistente, y cada vez más compleja, desigualdad educativa. De tal forma, la escuela se universaliza, pero lo hace en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que ahora sí han conseguido ingresar a ella, multiplicando las inequidades y polarizando aún más las oportunidades educativas del 10% más rico con relación al 40% más pobre. Un sistema educativo pobre y desigual es el correlato inevitable de sociedades que avanzan sustentadas en un modelo de desarrollo generador de un enorme número de pobres y de una brutal y desigualdad estructural. Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías, un verdadero privilegio. La desigualdad en el campo educativo hace que, si bien aumentan las oportunidades de los más pobres, y, aunque lo hagan, en condiciones también de extrema pobreza, tiendan igualmente a aumentar las condiciones y las oportunidades de educación de los más ricos. Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un también progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, se incrementa o se mantiene constante¹⁰.

El trato desigual en las oportunidades educativas, asociado al trato desigual en todas las oportunidades sociales, resulta mucho más severo en aquellos grupos de la población que, como los indígenas y los afrolatinos, sufren de manera más intensa la discriminación y la exclusión. Una de las evidencias más elocuentes y perversas de la desigualdad educativa en América Latina es la persistencia del racismo dentro del

¹⁰ En nuestros países se suele estudiar mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, a la cual, está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que, en el campo educativo adquieren particular relevancia. Una excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008) y en las de Almeida y Nogueira (2002).

sistema escolar, contracara de sociedades que se galardonan herederas de un providencial mestizaje y devotas de una supuesta democracia racial que la realidad se esfuerza día a día por desmentir. El racismo educativo persiste en América Latina mediante procesos de discriminación pedagógica y curricular, como han puesto en evidencia diversos estudios e investigaciones, así como en una constante y tenaz segregación que sufren estos grupos en la calidad y la cantidad de sus oportunidades educativas¹¹. Las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena y negra han aumentado sustantivamente en América Latina. Entre tanto, la distancia que separa las condiciones educativas entre estos grupos y los más favorecidos no ha disminuido y la producción institucional del *apartheid educativo* se ha vuelto más compleja, aunque no menos contundente.

3.2 SEGMENTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación han sido interferidos por intensos procesos de diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, señalados con gran regularidad en los estudios regionales sobre esta materia. Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, altamente diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales. Un proceso que, ya en las investigaciones del célebre Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe» promovido por la UNESCO, la CEPAL y el PNUD hacia fines de los años setenta y comienzos de la década siguiente, había sido identificado con pertinente profundidad analítica. En rigor, la propia definición de «sistema educativo» choca con la realidad de aparatos institucionales altamente heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones de acceso a recursos, en el perfil de los docentes que en ellos actúan, en el tipo de alumnado que convocan así como en el tipo y la calidad de los conocimientos que imparten. El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, y seguramente ampliará, el reconocimiento jurídico del derecho

¹¹ Diversos estudios acerca de los procesos de discriminación racial en el campo educativo pueden encontrarse en el centro de documentación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas PED/LPP: <www.olped.net>.

a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, el grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios –o la falta de ellos–, etc. Así las cosas, la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición «pública»; esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado y atravesado por una radical aspiración a mejorar de forma permanente la socialización de sus beneficios. Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que hace sesenta años, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pero, también, se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.

44

Las oportunidades educativas se vuelven más desiguales en un sistema escolar institucionalmente más complejo y heterogéneo, menos igualitario y más polarizado, segmentado y diferenciado. Constituido en una telaraña de circuitos donde los bienes educativos, lejos de constituirse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una elite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado le propina a los diferentes seres humanos en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. Dicho de otra manera, la supuesta coherencia entre la afirmación de la igualdad ante la ley y la brutal desigualdad de condiciones de vida que cada uno de nosotros enfrenta para el usufructo de las oportunidades que el mercado ofrece.

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha alargado sus

fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismo José K., protagonista de la célebre novela de Franz Kafka, *El proceso*: un laberinto de interminables vericuetos, donde solo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores –negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social– se embarcan en el recorrido de una trayectoria pedagógica marcada por un fracaso anunciado al que solo aspira contradecir la suerte.

Sistemas educativos divididos en sociedades divididas, esa parece ser la fisonomía de una estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual como se distribuyen los bienes económicos. No hay dudas de que en las sociedades contemporáneas hay más riqueza y bienes acumulados. Tampoco hay dudas de que en las sociedades contemporáneas hay más conocimientos socialmente disponibles. Nuestro derecho a la educación debería volver esos conocimientos un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.

45

Las condiciones observacionales de este proceso son bien conocidas y estudiadas en América Latina¹². Algunas ya las hemos mencionado. Otras, no menos importantes, han sido motivo de diversas investigaciones:

- Diferenciación en el acceso y progresión educativos.
- Discriminación pedagógica y logros escolares desiguales en virtud de criterios de género, desigualdades regionales, raciales y étnicas.

¹² Importante aportes en esta dirección pueden encontrarse en Tedesco (2005); Azevedo (2008) y Tenti (2008).

- Heredad de las oportunidades educativas.
- Desigualdad en la calidad educativa.
- Injusticia curricular.
- Desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas: docentes diferentes, escuelas diferentes, recursos pedagógicos diferentes, competencias diferentes, aprendizajes diferentes, expectativas educativas diferentes; éxitos y fracasos diferentes.

En América Latina, la expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación, expresa, quizás, el resultado de un trueque perverso, cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deberían tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilitara como la institución en cuya permanencia este derecho se garantiza. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que «pertenecer», ya que, como dice la propaganda de una exclusiva tarjeta de crédito, «pertenecer tiene sus privilegios».

3.3 SENTIDOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Tal como hemos afirmado al comienzo de este artículo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue probablemente una de las proclamas más poderosas y ambiciosas en la lucha por la igualdad y la justicia social. Hace ya sesenta años, la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental presupuso el reconocimiento de una serie de cuestiones asociadas e indisolublemente unidas a este derecho, todas ellas con un enorme potencial democratizador e inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social. En tal sentido, más allá de los componentes que definen el derecho a la educación en el artículo 26.º de dicha Declaración, resulta significativo observar que, transversalmente, el conjunto de derechos que conforman la proclama de 1948 están fundamentados y ganan relevancia en la medida en que el derecho a la educación se vuelve una realidad efectiva. Hay en ella, sin lugar a dudas, un inevitable iluminismo prometeico y esperanzador, una confianza en la razón y en el entendimiento humanos que hoy, con fundamentados motivos, podríamos poner entre signos de interrogación. Lo que resulta incontestable es que la afirmación del derecho a la educación como un derecho humano fundamental estaba

asociada al reconocimiento de las condiciones indispensables para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

No dispongo del espacio suficiente para presentar cada artículo analizando sus claras implicaciones y formas de articulación con la promoción del derecho a la educación, aunque, una rápida lectura de los mismos permitiría apreciar que la relevancia democrática de la educación reside, desde el punto de vista de los derechos humanos, en que la misma constituye un bien que abre, construye, potencia y afirma otros derechos. La DUDH reconoce que la educación es un derecho humano, un bien público y social, porque ella nos ayuda a comportarnos y a reconocernos como seres humanos libres e iguales en derechos, a tratarnos fraternalmente, a luchar contra toda forma de esclavitud y de servidumbre, contra toda forma de discriminación, de tortura y tormento, de aspiración colonial o imperial; la educación nos protege –y es salvaguarda– de nuestra identidad, de nuestra privacidad y de nuestro honor, de nuestra libertad y de la libertad de todos, de la dignidad, de la felicidad –ella misma, un bien común–, de toda libertad de pensamiento, del bienestar, del acceso a la riqueza acumulada, a la salud, a la vivencia plena de nuestra sexualidad, nuestra cultura y nuestra moralidad. La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y, al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad. De toda lucha contra la humillación y el desprecio al que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres (Gentili, 2007). Así, al menos, parecía prefigurarse en los principios que guiaron la célebre Declaración.

47

No debe ser motivo de alegría que sesenta años después esto suene tan estrafalario como utópico, atributo que se le asigna a toda aspiración inalcanzable y supuestamente engañosa en la vida de las personas y los pueblos.

Una de las causas que quizás explica este proceso no reside tanto en la desmedida ambición de quienes formularon la antigua y aún poco estrenada Declaración, sino en el hecho de que, durante la última mitad del siglo XX hasta nuestros días, la educación fue sometida a una dura disputa acerca de los motivos que la fundamentan y de las razones que la dotan de sentido. En efecto, fue justamente a mediados de los años cuarenta que los estudios sobre los efectos económicos de la educación comenzaron a desarrollarse, particularmente bajo la dirección de Theodore Schultz como director de la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, cargo que ejerció desde 1946. El enfoque

que tendió a atribuir a la educación un valor económico fundamental en el desarrollo estuvo amparado en un arsenal de investigaciones empíricas que rindieron, al menos, tres premios Nobel en economía: Milton Friedman (1976), el propio Theodore Schultz (1979) y Gary Becker (1992). Este último, el más célebre formulador de la teoría del capital humano cuyo poder normativo y preformativo de los discursos políticos acerca de la educación ha sido aplastante antes, durante y, trágicamente, después de las administraciones neoliberales. Desde esta perspectiva, la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado. Así, los portadores de los bienes educativos aumentan sus ganancias en la medida en que, haciendo un uso racional de los mismos, desarrollan estrategias competitivas que les permiten maximizar sus beneficios en un mercado cada vez más selectivo. La educación aumenta la productividad y las oportunidades educativas aumentan las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para competir en el mercado, ocupando los mejores puestos y apropiándose de los más disputados beneficios.

48

Más allá, y en contraposición a la perspectiva humanista de la DUDH, desde la segunda mitad del siglo XX, este ha sido el argumento utilizado con espantosa regularidad por griegos y troyanos para dar cuenta de por qué la educación está en crisis, así como para explicar por qué, una vez superada dicha crisis, la educación podría conducirnos por la senda de la felicidad y del bienestar general. La relación lineal e inequívoca establecida entre educación y desarrollo económico, asociada a la también supuestamente inequívoca relación entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual y social no solo entraban en contradicción con los principios éticos que dotaban de sentido a la educación como derecho humano, sino también, fundamentalmente, fueron utilizados como los argumentos que condenaban al desván de la historia toda asociación entre educación y ciudadanía, educación y política, educación e igualdad. El razonamiento ha sido siempre, desde este punto de vista, bastante simple y contundente: a más educación más desarrollo; a mejor educación mejores empleos; a un aumento de los bienes educativos, un consecuente aumento de los ingresos personales. Y todo lo contrario. Así las cosas, si la educación «funciona» bien, la sociedad también lo hace, presuponiendo que las sociedades funcionan mejor cuando aumenta la riqueza acumulada. Si la educación «funciona» mal, también lo hace la sociedad y, en un marco de pobreza, el desarrollo se vuelve una aspiración lejana y tenue. Bonito, si no fuera parcialmente falso y peligrosamente engañoso.

Mientras que la Declaración que nos ocupa reafirmaba la dimensión pública de la educación y su poder instituyente de una nueva sociedad basada en los principios del reconocimiento, la igualdad y la justicia social, el economicismo educativo iba impregnando y contaminando los discursos de sociedades y gobiernos, para los cuales el sentido de la educación se afirma en las ventajas económicas que la misma puede producir. Es notable que en la proclama de la ONU no hubiera ninguna referencia directa hacia argumentos que justificaran el valor de la educación a partir de su aporte a la producción de riquezas. Sin embargo, ha sido esta la concepción que ha tendido a imponerse, contra la interpretación política, tendencialmente igualitaria y radicalmente democrática que ha encerrado, desde hace sesenta años, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental. Una concepción democratizadora, pública e inherentemente igualitaria, política y sustentada en la doctrina de los derechos humanos, al tiempo en que, ella misma, sustenta toda comprensión crítica sobre la vocación siempre desestabilizadora de la educación como derecho que construye y amplía otros derechos. Una concepción socializante versus una concepción privatizadora, plataforma desde la cual es posible construir los principios y las prácticas de una educación liberadora. Una concepción socializante versus una interpretación mercantilizada de los bienes educativos. Una concepción trágicamente derrotada versus una concepción trágicamente vencedora.

Atribuir como principal mérito de la educación sus virtudes para ampliar los retornos económicos de la inversión educativa ha supuesto en estos últimos sesenta años enfatizar los beneficios privados que ella genera y, en consecuencia, reducir el papel del Estado a una función subsidiaria periférica o meramente asistencial. La Declaración de 1948 abre, sin embargo, una dimensión diferente al papel de la educación y al rol del Estado en toda sociedad democrática. Por un lado, atribuye a ella la condición de derecho colectivo que, aun dejando márgenes a la libertad de elección individual, tiene al Estado como su principal responsable y garante. Por otro, como se sostuvo al comienzo, afirma el derecho inalienable de los individuos de defenderse del Estado cuando este no cumple sus funciones, exigiendo por la fuerza del derecho violado, la restitución de esta garantía y estos beneficios. La educación es así un derecho de todos y la violación del mismo a un único individuo supondrá el cuestionamiento de este derecho a todos los individuos. Antes afirmábamos que no hay inclusión social que pueda ser parcial, siendo esta más que la suma de los fragmentos de espacios inconclusos

donde se conquista un pedazo de la promesa integradora. Un principio semejante se aplica a los derechos humanos. No hay derechos por la mitad y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de los mismos. En otras palabras, no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos: no porque un gran número de personas tenga derecho a la educación, el derecho a la educación es un derecho colectivo. El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, o pertenece a todos, o no pertenece a nadie. Y si no pertenece a nadie, el principio democrático sobre el cual se debe sustentar todo proyecto de sociedad igualitaria y emancipada de poderes arbitrarios y totalitarios, se debilita o desvanece. Esto es lo que diferencia el valor público y político de la educación como derecho de todos, contra el principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que solo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado.

La lucha por los sentidos de la educación e, indisolublemente, la controversia por los sentidos del derecho que debe garantizarla es parte de una lucha más amplia por el modelo de sociedad que queremos, imaginamos y aspiramos a construir.

50

4. FUTURO

El recorrido hasta aquí realizado aspira a poder contribuir a analizar no solo un pasado de conquistas modestas y de frustraciones recurrentes, sino, fundamentalmente, a pensar espacios de intervención y de disputa que permitan consolidar y ampliar las fronteras de la educación como un bien público y social, como un derecho humano fundamental.

Naturalmente, la disminución de los índices de pobreza y desigualdad, la reversión de las tendencias a la segmentación y a la diferenciación de los sistemas escolares y la afirmación de la naturaleza pública de los bienes educativos constituyen condiciones necesarias para que la universalización y la expansión de los sistemas escolares tienda en América Latina a consolidar las bases de sociedades democráticas e incluyentes. Proclamar a la educación como un derecho y dar continuidad o, inclusive, ampliar estas tendencias parece una combinación

desastrosa. Los desafíos parecen, pues, enormes, considerando que, aunque las condiciones políticas han cambiado sustantivamente en la región, los niveles de pobreza pueden tender a crecer en el marco de la crisis recesiva que enfrenta la economía mundial. En efecto, la desigualdad no ha disminuido significativamente en las últimas décadas, los sistemas continúan fragmentándose y los sentidos de una cultura política que desprecia el valor de los derechos y se refugia en las profecías autocumplidas del mercado como agencia redentora, parecen no estar mostrando signos convincentes de agotamiento o debilidad.

Siendo así, no parecen buenas las perspectivas del derecho a la educación en América Latina.

La cuestión, sin embargo, lejos de estimular cualquier forma de desencanto, debe ser el motor de una renovada esperanza en el valor que el derecho humano a la educación posee y deberá poseer en el futuro, abriendo espacios de realización y de legitimidad a otros derechos. La negación de nuestros derechos no debe llevarnos a disminuir nuestras aspiraciones de emancipación, relegadas bajo un manto de excusas aparentemente realistas que acaban siendo el eufemismo de la derrota. La mejor forma de contrarrestar la negación de los derechos humanos es exigir más derechos, no menos.

51

Debemos, entonces, redoblar la apuesta, ampliar y radicalizar la herencia que nos deja la Declaración de 1948, ahora que ya han pasado sesenta años de proclamas y que ella está más roída y envejecida por su retórica enunciación que por su persistente aplicación en las instituciones democráticas.

Sin ánimo alguno de formular recetas providenciales, presentaré aquí dos cuestiones que, junto con las anteriores, considero de fundamental importancia para tornar efectivo el derecho humano a la educación en nuestras sociedades latinoamericanas. Dos cuestiones que ganan relevancia en el marco de las grandes perspectivas democráticas que hoy se abren en América Latina. En efecto, los gobiernos neoliberales han sido derrotados electoralmente en muchos países de la región y, aunque este tipo de políticas aún goza de buena salud en el continente, resulta innegable que el ciclo que enaltecía las virtudes de la privatización generalizada y del ajuste estructural, parece haberse agotado. Actualmente, tienden a ampliarse los gobiernos democráticos que en la región aspiran a superar la funesta herencia neoliberal, haciéndose eco de una voluntad popular que exige cambios sustantivos en las políticas públicas

(Sader, 2009). Es en el marco de esta nueva coyuntura regional e internacional que ambas cuestiones ganan sentido y legitimidad.

4.1 DEFENSA Y PROTECCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TRIBUNALES NACIONALES E INTERNACIONALES

Durante los últimos años se ha producido un negativo proceso de judicialización de las protestas y de las movilizaciones sociales, llevando a los tribunales a organizaciones y movimientos democráticos que luchan por la defensa de los derechos fundamentales. Judicializar la protesta ha significado así el uso y el abuso de la ley para condenar a aquellos que se movilizan para que las leyes se cumplan y los derechos se respeten. Sé, por lo tanto, que el concepto de judicialización no goza de prestigio entre los defensores de las causas democráticas. Sin embargo, a contramano de cierto rechazo a llevar a los tribunales causas sociales, me permito darle a este procedimiento un sentido radicalmente diferente del que le han consignado, en la práctica, gobiernos y administraciones conservadoras tanto en el Norte como en el Sur. En efecto, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental, desde la Declaración de 1948, constituye el punto de partida para la construcción de toda política educativa que aspire a sustentar los fundamentos de una democracia efectiva y duradera. Así, el cumplimiento de los principios que fundamentan el carácter de la educación como derecho humano en dicha proclama y en la Convención sobre Derechos del Niño, resulta una obligación jurídica y ética por parte de los 192 estados miembros de las Naciones Unidas. Violar este derecho significa violar un derecho humano fundamental y, de esta forma, poner en cuestionamiento el orden jurídico sobre el cual se sustentan los principios de una sociedad libre e igualitaria, solidaria y democrática. Si todo esto es correcto, deberíamos asumir sin medias palabras que negar el derecho a la educación a un pueblo constituye un delito de contra la humanidad. También deberíamos reconocer que todo niño, sea del origen que sea y posea la nacionalidad que posea, se encuentre donde se encuentre y profese la religión que profese, no puede tener negado su acceso y su permanencia en las instituciones educativas, las que deben ofrecerle una educación de calidad, pertinente y gratuita. No menos importante resulta reconocer, en estos tiempos de guerra y brutalidad imperial, que el ataque militar a una escuela o institución educativa, sea del país que fuera, constituye un delito de lesa humanidad que debe ser llevado a las cortes internacionales como cualquier delito contra los

derechos humanos¹³. Los estados, en todas sus jurisdicciones, deberían ser juzgados y condenados por violar este derecho, tanto en ámbitos nacionales como internacionales. Tendemos a enfatizar con vehemencia que los gobiernos deben ser responsables por la educación de sus ciudadanos, pero no solemos ir más allá de una queja mansa y frustrada, al observar que algo tan elemental suele ser cotidianamente violado y menoscabado por los estados de un significativo número de naciones. El extraordinario trabajo que han realizado Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz, en su condición de relatores especiales por el Derecho a la Educación de la ONU, ha puesto de manifiesto no solo las complejas formas de atropello a este derecho, sino también las limitadas oportunidades y condiciones de defensa y protección que poseen los individuos, inclusive en algunas naciones democráticas, para garantizar que el mismo se cumpla y se traduzca en un conjunto de acciones efectivas que las constituciones y las leyes garantizan formalmente¹⁴. La necesidad de ampliar y consolidar espacios institucionales de reconocimiento del derecho a la educación, por un lado, y de defensa jurídica de los ciudadanos ante la persistente violación del mismo, por otro, son caras de una misma moneda: la afirmación de este derecho y la generación de mejores condiciones para su cumplimiento efectivo.

4.2 AMPLIAR LOS SENTIDOS DEMOCRÁTICOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Como hemos visto, subyace en la DUDH una perspectiva radicalmente democrática de la educación como derecho que crea condiciones y amplía las oportunidades para el ejercicio de otros derechos. Tal como ha sido indicado, el conjunto de derechos proclamados por esta Declaración parecería ganar sentido y potencialidad en la medida en que la educación se expande y las oportunidades educativas se socializan. Aunque aún poco de esto hemos logrado, de lo que se trata es de redoblar el desafío, no de menguarlo. Katarina Tomasevski (2004) ha realizado un

¹³ Mientras escribo estas líneas, el ejército israelí se retira temporariamente de la Franja de Gaza, dejando más de un millar de muertos, una decena de escuelas, algunas de ellas bajo responsabilidad de la ONU, destruidas y una universidad en ruinas. Bajo los escombros de Gaza se sepulta el derecho a la educación de una humanidad que se ha acostumbrado con sorprendente parsimonia a la barbarie.

¹⁴ Los diversos informes de Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz están disponibles en: <<http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm>>. Véase también: Tomasevski (2004) y Muñoz (2006).

esfuerzo en esta dirección al definir los contenidos centrales del derecho a la educación en su ya célebre esquema de las cuatro «A»: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Además de estas dimensiones, creo que es importante destacar un aspecto que dota al derecho a la educación de un poder democrático de fundamental importancia y de extraordinaria potencia emancipadora. Es verdad, como afirmara Bobbio (1991), que lo que dota de poder a un derecho humano no son sus fundamentos, sino su eficacia. Sin embargo, como el propio Bobbio observara, el debate acerca de los fundamentos no es nunca un problema menor o que se justifica solo en el espacio académico de la filosofía política o de la filosofía del derecho. De allí que la necesidad de ampliar las fronteras del derecho a la educación, consolidando un conjunto de prácticas, instituciones y políticas que hacen efectivo este derecho, supone también revisar sus fundamentos y radicalizarlos.

54

En tal perspectiva, lo que justifica y torna imprescindible el derecho a la educación en toda sociedad democrática es la necesidad de impedir que el conocimiento sea monopolizado y expropiado de forma privada por aquellos individuos, grupos u organizaciones que disponen del poder y de los recursos, de la fuerza y de la superioridad técnica para acumularlo, alienando o enajenado a otros de sus beneficios. El monopolio del conocimiento constituye una de las más brutales formas de monopolización del poder y, por este motivo, debe ser democráticamente evitado en toda sociedad justa. La apropiación privada de un bien común, de imprescindible importancia para el presente y el futuro de nuestras sociedades, constituye un serio riesgo para la humanidad. El conocimiento se produce socialmente, mediante complejos dispositivos de acumulación, reproducción y creación, cuyo resultado es patrimonio de todos. La ruptura de todo monopolio del conocimiento es una de las bases de sustentación de cualquier sociedad donde la libertad y la igualdad no entran en contradicción mutua, sino que se fortalecen y se consolidan entre sí. De tal manera, el derecho a la educación nos concede la oportunidad de vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público, siendo sus frutos imprescindibles para la construcción del bienestar y de la felicidad de todos.

Al mismo tiempo, el derecho a la educación se fundamenta en el derecho que todos tenemos a vivir en una sociedad donde conviven formas de conocimiento plurales, multi e interculturales. El derecho a la educación supone el derecho que cada sociedad, así como diversos

grupos dentro de la misma, posee de participar activamente en la definición del conocimiento oficial. Lejos de propiciar una perspectiva relativista en relación con el valor de la ciencia y del conocimiento científico, esta posición nos previene de ciertas arbitrariedades políticas y culturales que se suelen ocultar por detrás de un discurso epistemológico supuestamente incontaminado y aséptico. La lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder y, de tal forma, el propio conocimiento está atravesado por uno de los atributos que define una de las formas dominantes de ejercicio del poder: el colonialismo. De allí que a la colonialidad del poder, le corresponde una colonialidad del saber que el derecho humano a la educación cuestiona (Lander, 1993). Tenemos, pues, derecho no a cualquier educación y menos a la educación que los poderosos interpretan que nos merecemos, sino a una educación liberadora, basada en el reconocimiento y en el respeto a los saberes que nos han constituido como comunidad, como nación, a nuestras lenguas, nuestra historia y nuestras tradiciones, nuestras comprensiones y macrovisiones acerca del mundo y de la sociedad. También tenemos, o deberíamos tener, derecho a compartir estos conocimientos con otras comunidades y naciones, y al reconocimiento de que esta pluralidad de saberes consolida nuestra convivencia y asegura el respeto por nuestras diferencias. Convivencia y respeto que nos acercan a un mundo de iguales, al principio de fraternidad y solidaridad que debe estructurar la «razón y la conciencia» a las que apela la DUDH en su primer artículo. Una razón y una conciencia que se reconocen ahora plurales, interculturales, contrarias a toda forma de colonización o imperialismo epistemológico.

Ampliar las formas de protección y defensa del derecho a la educación, redefiniendo y radicalizando sus sentidos y alcances es una forma posible y necesaria de consolidar y extender nuestra ciudadanía, recorriendo juntos los caminos que siembran la justicia social y la igualdad entre los pueblos. Si conseguimos hacerlo, quienes festejen los próximos sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos recordarán con satisfacción que, alguna vez, este tipo de aniversarios no pasaba de ser un melancólico ejercicio de frustración.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, A. M. y FIGUEIRA, M. A. (orgs.) (2002) *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

- APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008): «Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos e el horizonte 2021», en A. L. GAZZOLA y A. DIDRIKSSON (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO / IESALC.
- AZEVEDO, M. L. N. (org.) (2008) *Políticas públicas e educação. Debates contemporâneos*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM).
- BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos* Madrid: Sistema.
- (2000): *Teoria geral da política. A filosofia política e as lições dos clássicos*. Río de Janeiro: Campus.
- CEPAL (2007): *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile.
- (2008): *Panorama social de América Latina 2008*. Santiago de Chile.
- CONNELL, R. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- GENTILI yALENCAR, C. (2001): *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, P. (1998): *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- (2007): *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.
- HALL, G. y PATRINOS, H. A. (2006): *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial / Mayol.
- KARSZ, S. (coord.) (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa: Barcelona.
- LANDER, E. (ed.) (1993): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LÓPEZ, N. (2007): *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: CLADE / IIPE-UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS DE BOLIVIA (2007): *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. La Paz.
- MUÑOZ, V. (ed.) (2006): *El oro por las cuentas. Miradas a la mercantilización de la educación*. San José: Luna Híbrida.
- NASSIF, R., RAMA, G. y TEDESCO, J. C. (1984): *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz, UNESCO / CEPAL / PNUD.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2007): *Informe sobre la salud en el mundo 2007. Un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI*. Ginebra: OMS.
- PAIXÃO, M. y CARVANO, L. M. (2008): *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008*. Río de Janeiro: Garamont.

- PAUGAN, S. (ed.) (1996): *L'Exclusion. L'État des savoirs*. París: La Découverte.
- PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS, ONU (2006): *Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006. El hambre y el aprendizaje*. Roma. Disponible en: <http://www.wfp.org/policies/introduction/other/documents/pdf/EI_hambre_en_el_mundo_2006_Es_Panorama_general.pdf>.
- SADER, E. (2009): *A nova toupeira, os caminhos da esquerda latino-americana*. San Pablo: Boitempol.
- TEDESCO J. C. (comp.) (2005): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).
- TENTI, E. (comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- THERBORN, G. (ed.) (2006): *Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*. Londres: Verso.
- TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. (2008): *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- TOMASEVSKI, K. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNESCO (2008): *Global Education Digest 2008. Comparing Education Across the World*. Montreal: Institute for Statistics (UIS).
- UNICEF (2006): *Logros y perspectivas en materia de género en educación*. Informe GAP (Gender Achievements and Prospects in Education), primera parte. Nueva York. Disponible en: <[http://www.unicef.org/lac/informe_gap_1parte\(7\).pdf](http://www.unicef.org/lac/informe_gap_1parte(7).pdf)>.
- (2008a) *Estado mundial de la infancia 2009. Salud materna y neonatal*. Nueva York. Disponible en: <<http://www.unicef.org/spanish/sowc09/docs/SOWC09-FullReport-ESP.pdf>>.
- (2008b) *Progreso para la infancia. Un balance sobre la mortalidad materna*. Nueva York. Disponible en: <http://es.sitestat.com/unicef/unicef-es/s?unicef.documentacion.ampliado.progreso_para_la_infancia_un_balance_sobre_la_mortalidad_materna&ns_type=pdf&ns_url=http://documentacion.unicef.es/doc_download.php?iddocumento=68&descarga=1>.

MÁS POR MÁS. PARA UN JUEGO COOPERATIVO ENTRE LA SOCIEDAD Y EL PROFESORADO¹

Mariano Fernández Enguita *

SÍNTESIS: Si en cada institución hay una o varias profesiones que ocupan el núcleo y le dan forma, en las pertenecientes al ámbito educativo esto sucede con mayor motivo, dada la asimetría fundamental entre el profesorado y el alumnado o las familias. Los profesores latinoamericanos consideran, como los de todo el mundo, pero quizá con algo más de justificación, que su situación es mejorable.

En todo caso, las autoridades deben responder a ese anhelo, y los profesores perseguirlo, en un juego cooperativo de «más por más», en el que todos –la sociedad, los alumnos, los profesores– ganen, en vez de un juego de suma cero en el cual solo se gana a costa de que otro pierda. Pero la combinación de la retórica izquierdista con que los profesores envuelven sus intereses corporativos y el miedo de las autoridades al conflicto empujan a una dinámica distinta, de más por menos, de mejora del profesorado y deterioro de la enseñanza.

Hay mucho que aprender, para no repetirlo, del ejemplo español, con el objetivo de que ese «más por más», teniendo en cuenta que el presente siglo es el de la explosión del conocimiento, se convierta en una propuesta insoslayable, que les permita entablar, como ya se dijo, a la sociedad y al profesorado una nueva relación orientada a que la escuela pueda responder al salto que se está dando en la esfera del conocimiento.

Palabras clave: juegos cooperativos; juegos de suma cero; mejora educativa; profesorado; reforma educativa.

SÍNTESE: *Se em cada instituição há uma ou várias profissões que ocupam o seu núcleo e lhe dão forma, naquelas que pertencem ao âmbito educativo isto sucede com maior motivo, dada a assimetria fundamental entre o professorado e o alunado ou as famílias. Os professores latino-americanos, como os do mundo todo, mas aqueles, talvez, com algo mais de justificativa, consideram que sua situação é melhorável.*

¹ Este trabajo se basa en los resultados de los proyectos de investigación BSO2002-02284 y SEJ2005-06445, patrocinados por los Planes Nacionales del+D+i 2002-2004 y 2005-2007 respectivamente.

* Catedrático de Sociología en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca, España.

Em todo caso, as autoridades devem responder a esse desejo, e os professores devem persegui-lo, em um jogo cooperativo de «mais por mais», em que todos – a sociedade, os alunos, os professores – ganhem, em vez de em um jogo de soma zero em que só se ganha à custa de que o outro perca. Mas a combinação da retórica esquerdista com que os professores envolvem seus interesses corporativos e o medo das autoridades ao conflito conduzem a uma dinâmica diferente, de mais por menos, de melhoria do professorado e de deterioro do ensino.

Há muito que aprender, para não repeti-lo, do exemplo espanhol, com o objetivo de que esse «mais por mais», tendo em conta que o presente século é o da explosão do conhecimento, torne-se uma proposta iniludível, que lhes permita implicar, como já foi dito, a sociedade e o professorado numa nova relação orientada a que a escola possa responder ao salto que se está dando na esfera do conhecimento.

Palavras-chave: jogos cooperativos; jogos de soma zero; melhoria educativa; professorado; reforma educativa.

ABSTRACT: *If every institution has one or many professions that shape it and that fill its core, in those belonging to the educative area, this happens with more reason, given the fundamental asymmetry that exists between faculty and students or their families. Latin American professors consider, like those all over the world but maybe with more reason, that their situation can improve.*

In any case, authorities must answer that desire, and teachers must follow it, in a cooperative win-win situation, in which everybody (the society, the students and the teachers) improves, instead of a zero-sum game in which you can only win when others loose. But the combination of the left-winged rhetoric that teachers surround their corporative interests with, and the fear authorities have of conflict, lead to a different dynamics, a zero-sum one, of improvement of faculty and of deterioration of teaching. In order to avoid repeating it, there is a lot to learn from the Spanish case, with the aim on making the win-win situations, considering that this century is the century of the knowledge explosion, an unavoidable proposal that will allow the society and the teachers to have a relationship oriented at making the school ready for the step that it is being taken in the sphere of knowledge.

Key words: cooperative games, zero-sum games, educative improvement, faculty, educative reform.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué es importante el profesorado y qué conclusiones debemos extraer de la respuesta? A primera vista el asunto no tiene demasiados secretos. Por un lado, a diferencia de lo que sucede en la agricultura moderna, la industria y muchos servicios altamente tecnifi-

cados, la relación capital / trabajo es baja, lo que implica que la mayor parte del coste de la educación se aplica a los salarios de los educadores, tanto si están bien pagados como si no, aunque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están comenzando a modificar esto. Por otro lado, el contacto entre el profesor y el alumno es extensivo e intensivo: se extiende cinco, seis o más horas al cabo del día, cinco días a la semana, más de treinta semanas al año y un número creciente de años; alcanza no solo a la transmisión y producción de información o conocimiento, sino también a aspectos mucho más amplios y difusos de la socialización, y a menudo con una fuerte carga emocional. Solo la división del trabajo en asignaturas, en la enseñanza secundaria, despersionaliza a la vez que *institucionaliza* esa relación, es decir, debilita la relación interpersonal profesor-alumno, pero sin que por ello deje de consistir en un cara a cara extenso e intenso, aunque, a partir de ese momento, también disperso. Esto podría bastar para justificar la necesaria atención de la sociedad y de las autoridades a la situación, las condiciones de trabajo, la cultura profesional y el estado de ánimo del profesorado, o para fundamentar toda serie de afirmaciones al uso, como que la educación depende ante todo de los profesores, que no puede haber reformas sin el profesorado, y un largo etcétera.

2. LA SINGULARIDAD DE INSTITUCIONES Y PROFESIONES

Pero la importancia del profesorado tiene raíces más profundas. La escuela, suele decirse en otro sentido, no es una empresa. La escuela es, sin duda, una organización, pero hay varios tipos de organizaciones. Las empresas son, ciertamente, uno de ellos, y se distinguen de los demás porque su objetivo es la producción de bienes o servicios, lo cual tiene a su vez toda una serie de implicaciones, la principal de las cuales es que el poder dentro de ellas está en manos del empleador (público o privado), no de los empleados. La segunda clase de organizaciones la integran las asociaciones, que persiguen la defensa de algún tipo de intereses –que pueden ser particulares, lo más común, pero también generales, o más bien una interpretación de estos–, algo entre cuyas implicaciones se cuenta que el poder dentro de la misma esté distribuido de forma más o menos igualitaria entre todos sus miembros. El tercer tipo de organizaciones, y el que aquí nos interesa en particular, son las instituciones, cuyo objetivo es la modificación de unas personas por otras, o de ciertas características de unas por medio de la acción de otras. La implicación más importante de esto es que se trata de

organizaciones estamentales, con dos tipos de miembros: en la base, los institucionalizados (alumnos, pacientes, presos, internos, concriptos, etc.), que, en mayor o menor grado, son puestos en una posición de dependencia; por encima de ellos, los agentes de la institución, los profesionales (profesores, médicos, guardianes, mandos militares, etc.), con autoridad y capacidad de intervención sobre los primeros. A diferencia de las asociaciones, pues, las instituciones no son organizaciones formadas por un grupo numeroso de miembros más o menos homogéneo, sino por dos, uno de los cuales se ve situado en una relación de dependencia respecto al otro; y, a diferencia de las empresas, no son organizaciones en las que el grueso de los miembros –en particular su núcleo operativo, el que mantiene la organización funcionando–, depende de alguien al que se subordina el conjunto organizacional, del empleador, sino que es él mismo el que concentra la mayor parte del poder².

62

El centro de gravedad de la institución es el profesorado, como el de cualquier otra es la profesión o el grupo de profesiones correspondiente: medicina y enfermería en los hospitales; judicatura, fiscalía, abogacía y demás en los tribunales; milicia en los cuarteles, etc. Este grupo no solo es el que ejerce la acción de la organización sobre su objeto, que en este caso, a diferencia de empresas y asociaciones, son directamente otras personas integradas en la organización, sino también el que ostenta el grueso del poder dentro de ella, con una dependencia muy limitada tanto del público –a diferencia de las asociaciones, donde al menos en parte está integrado en la propia organización–, como del empleador –a diferencia de las empresas, donde conserva el poder decisivo. Eso es, en definitiva, lo que distingue a las profesiones del resto de las ocupaciones: una amplia autonomía respecto de sus empleadores (las profesiones organizacionales) o de la sociedad que les dio el mandato (las profesiones liberales), así como de su público. No estamos hablando, pues, de una ocupación cualquiera, y menos aún de una ocupación en posición de desventaja (como podría desprenderse de alguna vieja expresión española del tipo de «pasar más hambre que un maestro», o de los cuadernos de quejas habituales en el gremio), sino de un grupo dotado de mecanismos de poder político (micro y macro, dentro y fuera del centro) que intentará, como cualquier otro, traducir en privilegios sociales.

² Sobre esta tipología analítica de las organizaciones ver Fernández Enguita, 2000.

El profesorado presenta, no obstante, algunas peculiaridades dentro del abanico de las profesiones. Por una parte, es una profesión masiva, muy numerosa, con un nivel de cualificación bajo en comparación con el de otros grupos profesionales (bajo de entrada en el caso de los maestros, que solo poseen estudios superiores cortos, pero podría decirse lo mismo, en cierto modo, de los profesores de secundaria, que aun poseyendo como formación inicial estudios superiores largos pueden no volver a pasar jamás por un proceso de formación sistemático y selectivo) y fuertemente feminizado, todo lo cual contribuye a que la sociedad se resista a reconocerle los mismos privilegios que a otras profesiones minoritarias, masculinas, selectivas o con alto nivel de cualificación. Por otra, no obstante, se enfrenta a un público cautivo y desarmado: cautivo por cuanto que, a diferencia no ya del comprador de mercancías sino incluso del paciente del médico o el cliente del abogado, no puede renunciar a los servicios del profesor ni, en la mayoría de las ocasiones, elegir los de otro, y desarmado porque, al fin y al cabo, se trata de niños o de padres temerosos de los efectos que sus acciones puedan tener sobre sus niños –quizá sea por eso que, a medida que dejan de ser niños, la relación se vuelve difícil para el profesor–, lo cual hace que este no sea en ningún caso un contrapeso. Además, la fuerte presencia, sea en potencia o en acto, de la subjetividad del alumno en todo el proceso de aprendizaje hace que la actuación del docente aparezca como algo poco menos que imposible de evaluar.

3. LOS INTERESES CORPORATIVOS Y EL INTERÉS SOCIAL

Como todas las profesiones, la docente vive de atender, bien o mal, una necesidad pública, cuya satisfacción está en gran medida públicamente regulada. Como en el caso de buena parte de ellas, esta necesidad es reconocida además como un derecho universal, es decir, como una necesidad cuya satisfacción la sociedad debe garantizar a todos. Como en el caso de ninguna otra, este derecho es también una obligación igualmente universal, lo que convierte a todo individuo en cliente forzoso. Como pocas profesiones, la docente suministra un servicio, la escolarización, que tiende a ser identificado sin mucho esfuerzo con el interés no solo individual, ni común por la mera agregación de lo individual, sino general en sentido estricto, pues la educación es un *bien público*, lo que supone que la educación de cada individuo, su formación como mejor trabajador o como mejor ciudadano, beneficia también a los demás; y un bien colectivo, pues contribuye a la

productividad económica general, la paz social, el progreso, etc., así como enfocado al futuro y no solo al presente, puesto que se concentra precisamente sobre la infancia, la adolescencia y la juventud y pretende preparar a sus integrantes para una vida adulta más plena.

La conjugación de dos circunstancias: una posición subprivilegiada en comparación con otras profesiones –aunque no con todas, ni mucho menos con el conjunto de las ocupaciones– y una fácil identificación de los intereses propios con el interés público, han hecho que la profesión docente encontrara en la ideología y el lenguaje de la izquierda una retórica útil para la defensa de sus reivindicaciones. Por un lado, la autoidentificación como *trabajadores de la enseñanza*, el uso de una letanía victimista en sociedades donde abundan la pobreza y el apalancamiento en potentes estructuras sindicales frente a los vulnerables poderes públicos, que solo pueden perder legitimidad cada vez que se desata un conflicto en la enseñanza, resultan instrumentos tremendamente útiles para la obtención de los intereses del colectivo, cuya justicia nadie se detendrá a analizar. Por otro, nada más fácil que una cadena de legitimaciones del tipo: «lo que es bueno para la educación es bueno para la sociedad, y lo que es bueno para el profesorado es bueno para la educación» (Fernández Enguita, 2008). Marx indicó que en la lucha de clases triunfa aquella que logra hacer pasar sus intereses particulares por intereses universales: *mutatis mutandis*, lo que explica mucho del éxito del profesorado en la persecución de sus objetivos.

64

Sin embargo, puede ser real, y a veces lo es, que el profesorado no cuenta con unas condiciones de trabajo ni recibe unas contrapartidas adecuadas. En el caso de Iberoamérica, son numerosos los países que nunca tuvieron un sistema educativo realmente universal y con una provisión procedente, mientras que aquellos que lo habían puesto en pie casi desde su fundación los vieron deteriorarse de forma espectacular a lo largo de la llamada «década perdida». En toda América Latina se da por sentado que las condiciones de trabajo de los profesores son poco favorables y sus salarios bajos, algo que los sindicatos y los interesados afirman sin fisuras, no obstante lo cual esto no se traduce en una tendencia centrífuga, es decir, en abandonos hacia otras profesiones. Los pocos estudios con los que contamos, empero, no apuntan en este sentido. Uno realizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1991) llegó a la conclusión de que los salarios de los profesores en Asia, África y América Latina a principios de la década de los ochenta eran, en promedio, la mitad que los de otros grupos profesionales con un nivel de formación similar.

Pero otro estudio de 1993 (Psacharopoulos, Valenzuela y Arends, 1993) con datos de finales de la década anterior encontró resultados ambiguos, concluyendo que no cabía concluir, valga la flaubertiana redundancia, que los profesores latinoamericanos estuvieran ni mejor ni peor pagados que los demás empleados de la administración pública con los cuales se establecía una comparación. Planteaba, eso sí, la existencia de enormes diferencias entre los propios profesores, por ejemplo, entre los pertenecientes al ámbito rural y al urbano, así como que el colectivo había perdido capacidad adquisitiva relativa en los países que habían sufrido procesos inflacionarios más agudos, quizá por carecer de cláusulas de actualización adecuadas. Este estudio señalaba que la formación de los profesores era muy superior a la del conjunto de los empleados de la administración pública, lo cual reforzaría la tesis de la infrarremuneración (en relación con la cualificación), pero también que su horario de trabajo era notablemente más reducido, lo cual sustanciaría la tesis opuesta de la sobrerremuneración (en relación con el horario).

Estudios posteriores indican también que, en la práctica totalidad de países iberoamericanos y caribeños, los salarios brutos de maestros y profesores son no solo superiores al salario medio de la población sino también iguales o superiores al salario medio de los profesionales, tanto en términos absolutos como por hora trabajada. Un trabajo realizado sobre datos de mediados de la década de los noventa para una docena de países (Liang, 1999) mostró que los profesores ganan salarios inferiores a los de otros trabajadores de cualificación igual o equivalente, pero cuando se controla la diferencia en la carga de trabajo calculando el salario por hora para el tiempo de trabajo nominal (35 horas para el profesor, y hay que repetir que nominales, frente a una media de 50 para los otros sectores) y compensando por las vacaciones, las diferencias desaparecerían en todos los casos e incluso se invertirían en once de doce países estudiados.

En otro estudio posterior, Hernani-Limarino (2005) se llegó a conclusiones parecidas para diecisiete países iberoamericanos: los profesores reciben salarios inequívocamente más altos que el salario medio, próximos al doble; no obstante, cuando se compara con dos muestras de referencia más limitadas, la de los empleados con educación secundaria o más (téngase en cuenta que la formación media del profesorado no universitario en los países latinoamericanos es de solo doce años, frente a los dieciséis de los países de la OCDE) o la de los empleados en trabajos profesionales, técnicos o de oficina, la diferencia cae de manera radical, pero sigue siendo favorable a los profesores (excepto para cuatro países

frente al primer grupo de referencia mencionado y para uno frente al segundo, siempre sobre diecisiete), y la diferencia media favorable para los casos estadísticamente consistentes se reduce del 93% al 39% y al 33% respectivamente.

Esto puede resultar sorprendente, dada la unanimidad del profesorado y de sus organizaciones al expresarse en sentido contrario, pero no debería ser así. La experiencia española es exactamente la misma: una combinación de victimismo imaginario y privilegios reales, si bien en un nivel de condiciones de trabajo y salariales mucho más favorables. Pero nuestro objetivo no es tanto discutir lo que ya ha sucedido, como plantear alguna advertencia sobre lo que puede avenir a la luz de lo acontecido. Aceptemos, simplemente, que las condiciones de trabajo y salariales del profesorado en Iberoamérica deban ser mejoradas en diversos aspectos, en parte por ser de justicia y en parte porque así lo quiere el colectivo y cuenta con la fuerza y la convicción necesarias para lograrlo. La cuestión es: ¿cómo podría esto beneficiar a la educación, es decir, al sistema escolar, al servicio público educativo –y entiendo aquí por tal tanto el que proporcionan entidades públicas como el que proporcionan entidades en el marco de una regulación y bajo una supervisión pública–, a los titulares del derecho a la educación, es decir a los alumnos e, indirectamente, sus familias, y a la sociedad en su conjunto? La experiencia española, desde la que escribo, indica no el camino a seguir, sino los errores a evitar. Desde la década de los setenta hasta hoy, desde los estertores de la dictadura pasando por más de treinta años de democracia, la situación de los profesores no ha dejado de mejorar, hasta el punto de situarlos a la cabeza de Europa tanto por sus condiciones de trabajo como por su salario y otras contrapartidas.

66

4. LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA... A EVITAR

La experiencia española es inequívoca. En los cuatro últimos decenios el profesorado ha conseguido notables mejoras en ambos aspectos, trabajo y salario, pero sin que ello se haya traducido *per se* en una mejora ni de la calidad de la educación (esta mejora ha tenido lugar en muchos aspectos por otros motivos, aunque también hay cosas que han ido a peor) ni, casi con seguridad, de la contribución del profesorado a la misma. De hecho, ni siquiera puede decirse que esto haya mejorado su satisfacción en el empleo o su autoestima profesional, quizá precisa-

mente por ello, o al menos en parte³. En conjunto podría decirse que ha sido claramente *un juego de suma negativa*, en el que el profesorado ha conseguido, una vez tras otra, obtener «más por menos». Por un lado, han mejorado las contrapartidas salariales y otras. Por otro, ha habido un constante avance –avance del profesorado, pues no creo que pueda calificarse de tal ni para los alumnos, ni para las familias, ni para el sistema educativo o la sociedad– en el acortamiento del calendario y la reducción de la jornada escolar, así como en la disminución de las horas presenciales (las que deben cumplirse en el centro) dentro del conjunto de las horas pagadas y de las horas lectivas (las dedicadas a la clase) dentro de las presenciales. No me parece descabellado afirmar que la combinación de mejores contrapartidas por peor trabajo, es decir, de más por menos, está en la base de la falta de satisfacción y de autoestima de la profesión –no se puede tener todo.

Las reducciones del horario y el calendario escolares se han llevado a cabo o de forma más o menos subrepticia o bajo la bandera del bienestar de los alumnos. La primera modalidad consistió en apurar una y otra vez la legalidad comenzando el curso lo más tarde posible y terminándolo tan pronto fuera viable, ampliando al máximo los períodos vacacionales, para luego adaptar la ley a la nueva realidad y volver a apurar aquella modificando esta, en un ciclo recursivo y de sentido único. Cabe recordar que la legislación española establece siempre *márgenes* de fechas para el comienzo y el final del curso, interpretados por los centros como *límites* y como *posibilidades* por los privados. La segunda, en hacer pasar los objetivos del profesorado por interés de los alumnos o de las familias, como en el lamentable proceso de sustitución de la jornada partida (mañana y tarde) por la continua (solo mañana) en la escuela pública, que ha hecho que los alumnos de esta cursen en la práctica el equivalente de horas igual a un año menos que los de la privada durante su periodo obligatorio⁴.

Por supuesto que puede hacerse una razonable defensa de la reducción de las horas lectivas dentro del conjunto de la jornada del profesor. Nadie podría aguantar 50, 40 ni 35 horas lectivas; por lo tanto, no se trata de eso. Por lo demás, parece lógico pensar que, cuanto más tiempo tenga el docente para preparar sus clases y otras actividades de

³Sobre la depresión existencial del profesorado español pueden verse las encuestas de laFUHEM de 2000 a hoy <www.fuhem.es> o en Fernández Enguita (2009a, b).

⁴ Sobre la larga marcha hacia la «jornada continua» del alumnado y el trabajo a tiempo parcial del profesorado, véase Fernández Enguita, 2001.

enseñanza con los alumnos, mayor será la calidad de estas, aunque sin olvidar que el presupuesto público no es ilimitado. El problema está en el supuesto de que el tiempo que no se dedica a las clases se va a dedicar a prepararlas, o que el tiempo pagado que no se pasa en el centro se dedica a otras actividades vinculadas al trabajo en este. Liberar tiempo lectivo *puede* ser una condición necesaria para lograr un mayor nivel profesional, pero de ningún modo es una condición suficiente. La razón es obvia: no existe garantía alguna de que el profesor vaya a dedicar esas horas liberadas a su trabajo, en vez de al ocio o a otras actividades laborales o domésticas. Se ha querido aplicar a la enseñanza primaria y secundaria la misma lógica de la universitaria, donde el profesor dedica igual o mayor parte de su tiempo a la investigación que a la docencia y cuenta con un horario docente comparativamente reducido, pero se han olvidado dos cosas: la primera, que el alumno universitario, mayor de edad y en una posición más activa ante el conocimiento, está en condiciones –a diferencia del de niveles inferiores– de detectar y desafiar una enseñanza deficiente; la segunda, que el profesor universitario si bien tiene un pie en el Estado y en la burocracia como docente, tiene el otro en el mercado y en la competencia como investigador, un mercado que mueve dinero –no necesariamente mucho, pero dinero al fin–, poder –quizá simplemente influencia, pero al fin y al cabo *soft power*– y, ante todo, prestigio –nombre, currículum, distinciones, fama, etc., más las interacciones entre ellos–, a través de publicaciones, conferencias, intervenciones en los medios, actividades de consultoría, etc. Este mercado paralelo y complementario es inexistente o apenas se vislumbra para los profesores de primaria y secundaria. De hecho, si existe es más bien en contraposición a la actividad profesional principal, es decir, como empleo alternativo –por ejemplo las clases particulares o en otro centro, o la dedicación a otras actividades–, y las pocas veces que se desenvuelve en forma complementaria y sinérgica, tal es el caso de las actividades de asesoramiento en el propio campo profesional, resulta, paradójicamente, denostado desde la propia cultura profesional, como queda de manifiesto en la aversión de muchos profesores hacia los asesores, inspectores y cualesquiera otros considerados «desertores de la tiza».

5. DEMOCRACIA Y SOCIEDAD DÉBILES, PROFESIÓN FUERTE

¿De dónde viene la situación comparativamente favorable del profesorado en países como España, Portugal o Grecia, en el contexto europeo, y, aunque de manera muy desigual, en Iberoamérica? No parece fácilmente explicable si la educación ha sido en muchas de estas

sociedades descuidada durante decenios, los salarios medios de la población son bajos, los cargos públicos se han distribuido durante largos periodos de forma arbitraria, etc. La hipótesis más razonable, creo, está en el desarrollo comparativamente temprano del Estado y unos pocos grandes monopolios industriales frente al desarrollo tardío de la sociedad civil y el resto de la economía. Sin duda no es el carácter especialmente avanzado de los sistemas escolares ibéricos, ni lo consolidado de la democracia en sus sociedades, por volver a Europa, lo que hace que sus profesores sean los únicos en el continente que tienen el privilegio de elegir a los directores (con o sin una participación testimonial de los padres), sino que la capacidad que han mostrado de imponer sus intereses y apropiarse de esa competencia decisoria frente a las administraciones, el público y la sociedad, debe buscarse en algún otro lugar. Cuando se analiza el caso español puede encontrarse otra constante reveladora: el profesorado es incomparablemente más fuerte y más combativo, y ha impuesto en mayor medida sus intereses y objetivos, cuanto más al sur nos movemos. Pero la industria, la sociedad civil, la cultura y las tradiciones democráticas no se distribuyen así, sino al contrario, más abundantes y sólidas cuanto más al norte. Lo que hace fuerte al profesorado es precisamente la debilidad de la sociedad y de la democracia. La debilidad de la sociedad convierte a los funcionarios en su conjunto, y muy especialmente a los de la educación pública por su número y capacitación, por su tiempo libre y disposición a pasar de las aulas a la esfera pública, en la élite local, lo que se traduce en una fuerte presencia en la clase política, sobre todo rural, y en una desmesurada influencia social. La debilidad de la democracia hace que las autoridades electas se muestren especialmente temerosas de los conflictos con el funcionariado, tanto más con los de los trabajadores de los servicios públicos (educación, sanidad, transporte, energía, etc.), que suelen tener el coste de un fuerte desgaste político, a la vez que dificulta que el público general y los usuarios (padres de alumnos, administradores, usuarios de los servicios, etc.) puedan convertirse en un contrapeso al dominio de los profesionales sobre los servicios.

La traducción del modelo temporal «clases + actividades organizadas + actividad autónoma» en un modelo espacial «aula + sala de profesores + hogar» ha resultado ser, simplemente, un fiasco. Un círculo vicioso en el que la penuria de equipamiento y la burocratización de las actividades cooperativas empujan a abandonar lo antes posible el centro, mientras que la falta de control y las presiones externas empujan a no dedicar tiempo al trabajo cuando se está fuera de él. Un buen equipamiento de los centros, con lugares de trabajo individualizados

para todos los profesores, y una máquina de fichar harían más por la mejora de la enseñanza y por la dignificación de la profesión que todas las campañas gubernamentales o sindicales juntas. Por supuesto que existen buenos, muy buenos y óptimos profesores, que muchos dedican a su trabajo tanto tiempo como se les paga y algunos mucho más, pero también los hay malos, muy malos y pésimos, y los hay que evitan sus responsabilidades tanto como pueden. Estas actitudes negativas son posibles, como en cualquier otro medio, desde la falta de ética, pero también desde una pseudoética que, al afirmar que todo está mal -salarios, condiciones de trabajo, autoridades administrativas, políticas públicas...-, viene a justificar indirectamente todas las formas de resistencia. Pero la desigualdad en el trabajo de los profesores es el tabú de las organizaciones gremiales y la bestia negra de las autoridades educativas. Las primeras tienen que negarlo contra toda evidencia, porque su estrategia se basa en ignorarlas; las segundas tienen que aguantarlo contra toda lógica, porque temen el conflicto con el profesorado.

70

Los estilos de dirección, las políticas de personal y los modelos de carrera docente que tratan a todos los profesores por igual favorecen a los de menor capacidad, rendimiento y compromiso y desmoralizan a los más preparados, eficaces y dedicados, porque su mensaje implícito es que da igual hacerlo bien que hacerlo mal, que incluso da lo mismo hacerlo que no hacerlo. Pero la piedra angular de las políticas educativas es la política de recursos humanos, con mayor y mejor motivo que en cualquier otra actividad económica y que para cualquier otra política pública. Hay muchas y muy distintas maneras de aprender lengua, matemáticas, geografía o ciudadanía en la escuela, pero todas ellas requieren un profesorado capacitado, dedicado y comprometido, a la altura de su trabajo. La cuestión es cómo mejorar el sistema educativo partiendo de una situación caracterizada por el doble hecho de que, en primer lugar, su funcionamiento y sus resultados son manifiestamente deficientes y, en segundo, el profesorado cree estar soportando unas condiciones de trabajo y salariales inadecuadas e injustas. En mi opinión, esto requiere dos condiciones: claridad en el debate público y una actitud cooperativa entre las partes. No pretendo indicar cuáles sean las medidas a adoptar en tal o cual país o sistema educativo, en un nivel o un área del sistema, sino tan solo señalar lo que los países iberoamericanos pueden aprender de la tortuosa experiencia española, que consiste sobre todo en no repetir nuestros errores. En la política, como en la tecnología, el que llega después sufre, ha sufrido y sufrirá por ello, pero tiene a cambio la ventaja de poder aprender en cabeza ajena.

6. LLAMAR A LAS COSAS POR SU NOMBRE, SIN EUFEMISMOS

Claridad en el debate público quiere decir que este no puede sustentarse sobre supuestos, en el mejor de los casos no demostrados y, en el peor, totalmente ajenos a la realidad, como los que llevan a afirmar en cualquier momento y en cualquier lugar del mundo que el profesorado está mal pagado, soporta unas condiciones de trabajo inaceptables, etc. El mundo profesional siempre ha sido, en todo lo que concierne a sus intereses y, con frecuencia, también en lo relativo a sus acciones, un mundo de mistificaciones. La mayor parte de la terminología de la que se sirven las profesiones para definir su posición y sus relaciones con la sociedad y con el público no tienen otra función que esa: la «profesión» como *vocación o llamada*, es decir, elección de la ocupación por una indicación de lo más alto, o al servicio de los demás, en vez de por su atractivo intrínseco o su interés material para quien la ejerce; profesión «liberal», esto es, ejercida de manera liberal, no venal, por el bien de los demás y no por interés propio; que se aviene a recibir solo «honorarios» por medio de los cuales el cliente tiene *el honor* de intentar agradecer los servicios que no podría pagar, porque no tienen precio; que califica de venal o mercantil cualquier intento de medir su rendimiento, con lo cual jamás podría ser evaluada... y así podríamos continuar recorriendo toda su jerga autorreferencial⁵.

71

Las profesiones más masivas, generalmente asalariadas, vinculadas a los grandes servicios públicos crecidos al amparo del Estado social; las que también han sido llamadas «semiprofesiones» (Etzioni, 1969) por su posición dependiente, la brevedad de sus estudios superiores, cuando es el caso, su función *de cuidado personal*, su feminización frente a unas profesiones clásicas antes masculinas, no pueden utilizar de la misma manera esa retórica y la han reemplazado por la retórica clásica de la izquierda. Como no venden sus servicios en el mercado, no necesitan decir «honorarios» donde tendrían que decir «precios», pero como sí venden su trabajo al Estado –o a agencias y empresas privadas que a menudo actúan financiadas por este–, sí que pueden y prefieren decir «dignificación profesional» donde deberían decir «salarios y horarios» porque a la hora de la negociación, por supuesto, es esto lo que se pone sobre la mesa, no menciones, placas, galones, medallas ni otras formas posibles de reconocimiento. En conjunto, la retórica liberal de las

⁵La expresión más completa de esta autocomplacencia puede encontrarse en los «análisis» de las profesiones por Hughes (1958) o Parsons (1939).

profesiones clásicas deja paso a la retórica de la izquierda, pues nada más fácil que justificar los intereses del colectivo profesional con los del servicio y los del servicio con los de la sociedad. Así, en el caso que nos ocupa, lo que es bueno para los profesores es bueno para la educación, y lo que es bueno para esta también lo es para la sociedad, una cínica ingenuidad que recuerda la de Charlie Wilson en 1955, cuando, al pasar de presidente de la empresa automovilística a secretario de Defensa del país e interrogado sobre un posible conflicto de intereses proclamó: «Lo que es bueno para la General Motors es bueno para América». Lo mismo podríamos encontrar, por supuesto, en los ámbitos del trabajo social o de la salud, por mencionar otros dos grandes pilares del Estado social, de los cuales no nos ocuparemos aquí ni ahora. Es una de las paradojas del capitalismo informacional que el lenguaje, la ideología, el discurso y la retórica de la izquierda, que nacieron para expresar y promover los intereses de los trabajadores manuales, de la industria, empleados por el capital, sometidos a las peores condiciones de trabajo y salario y reducidos a la mayor precariedad hayan perdido espectacularmente terreno entre estos al tiempo que se han convertido en instrumentos de lucha por el estatus y los privilegios colectivos de los intelectuales, los trabajadores de los servicios cuaternarios y quaternarios, los funcionarios (Fernández Enguita, 2000).

72

El agujero negro del debate público sobre la educación, capaz de absorber y hacer desaparecer cualquier idea que se le aproxime, es hoy la dificultad de llamar a las cosas por su nombre. No habrá un debate sano y productivo mientras el profesorado, sus organizaciones y sus «intelectuales orgánicos» den por sentado que sus reivindicaciones son invariablemente justas y que, por tanto, no precisan de justificación alguna, como cuando se admite de entrada la bondad de cualquier aumento salarial o cualquier reducción horaria; mientras existan tabús que no pueden ser discutidos sin provocar una reacción corporativa del género «gato panza arriba», como las desmesuradas vacaciones del gremio, las limitaciones de su formación, las enormes diferencias de capacidad, dedicación y rendimiento entre sus miembros, etc. Mientras se hagan pasar intereses de los profesores por intereses del público, como en el viciado debate español sobre la reducción y concentración de la jornada escolar; mientras se parta del supuesto de que todo el mundo lo hace mal –alumnos, familias, políticos, medios de comunicación, sociedad– menos los sufridos profesionales del gremio, que hacen todo lo que pueden y más en las peores condiciones imaginables.

7. MÁS POR MÁS: ACUERDOS EN LOS QUE TODAS LAS PARTES GANEN

Pero, digámoslo de nuevo, esto no significa que no haya aspectos mejorables en las condiciones de trabajo y las contrapartidas que reciben los profesores, menos aún en los sistemas educativos todavía no suficientemente desarrollados o recién salidos de largos periodos de deterioro en Iberoamérica, ni que no vayan a ser mejorados otros sencillamente porque el profesorado tiene la voluntad y la fuerza suficientes para no renunciar a ello. La cuestión, más bien, es esta: ¿se hará a cambio de nada o como parte de compromisos que mejoren el sistema escolar y su funcionamiento y, en definitiva, la satisfacción del derecho universal a la educación y el empoderamiento de los ciudadanos y la cualificación de los trabajadores? Desde el punto de vista habitual en las organizaciones del profesorado, lo que debería ocurrir es lo primero. Como parten del supuesto de que el profesorado está mal pagado, explotado, oprimido y todo lo demás –tanto si alguna vez lo estuvo como si no, el caso es que se seguirá diciendo lo mismo cualquiera que sea, o llegue a ser, su situación: por eso se ha adoptado con tal fervor la retórica de la izquierda–, ninguna conquista requiere compensaciones. Pero la sociedad, las organizaciones de los otros sectores implicados en la educación, en particular alumnos y padres, y las autoridades democráticas deberían concentrar su esfuerzo en exigir otra lógica y otro lenguaje. No los de un *juego de suma cero*, en el que tiene que haber un perdedor para que haya un ganador, y en la que tendrán que perder los alumnos, los padres o la sociedad para que el profesorado pueda ganar o viceversa (lo que, por cierto, nunca sucede), sino la de un *juego cooperativo*, un *juego win-win*, un *juego de suma positiva*, en el que no debe resultar aceptable ninguna solución que no presente la característica de que *todos ganan*.

73

Aclaremos esto un poco más, pues el agujero negro podría, de no hacerlo así, tragarse este argumento como cualquier otro. No es una solución cooperativa, por ejemplo, aumentar la ratio profesor / alumno bajo el mero e interesado supuesto de que más profesores representan una mejor educación y una mejor educación beneficiaría a los alumnos y a la sociedad. En primer lugar, aunque el argumento parece sensato, y aunque sabemos que podría disminuir –no necesariamente– la carga de trabajo del profesorado, está por demostrar que una mejora de la ratio suponga una mejora de la educación (si hacemos caso a muchos críticos, entre los cuales muchos profesores, la educación camina hacia el abismo al mismo tiempo que mejora la ratio). En segundo lugar, mejorar la ratio

supone invertir en el profesorado recursos que podrían ser necesarios en otros frentes dentro y fuera de la educación, por ejemplo para adquirir equipamiento o mejorar las instalaciones escolares, o tal vez para atender a las necesidades no menos importantes ni perentorias de otros colectivos sociales como los ancianos, los marginales, los discapacitados, las mujeres maltratadas, etcétera.

Entre las soluciones cooperativas podrían estar, por ejemplo, que el profesorado cobrara más por trabajar más, que se ofrecieran mejoras salariales u otras, tales como permisos, formación, reducciones horarias, apoyo a proyectos, entre otras, a quienes hacen más y mejor trabajo, etc. Vista en conjunto, una solución cooperativa supone que ambas o todas las partes ganen. Vista desde la perspectiva de cualquiera de las partes singulares, y a no ser que los *jugadores*, que no son sino las partes implicadas, se estén apropiando un recurso ilimitado o abundante (por ejemplo, si los judíos del Éxodo se apropian el maná caído del cielo), o estén expoliando a un tercero (por ejemplo, si los ocupantes del Nuevo Mundo se reparten las tierras de los nativos, o los profesores y los padres el presupuesto público), una solución cooperativa es aquella en la que dicha parte recibe más y da más al mismo tiempo.

74

«Más por más» debería ser la máxima irrenunciable en las relaciones entre la sociedad y el profesorado y, por tanto, en las negociaciones entre las administraciones y la representación del público, por un lado, y los sindicatos y cualquier organización representativa del profesorado, por otro. En un juego de suma positiva todas las partes pueden ganar al mismo tiempo, todas iguales como ganadoras aunque, como en la granja de Orwell, algunas sean más iguales que otras o, para ser exactos, algunas ganen más que otras. En un juego de suma cero (y así es como contemplan sus relaciones con el sistema educativo muchos profesores y muchas de sus organizaciones), un jugador solo puede ganar si algún otro pierde; y esto, si está explotado, será su liberación de la explotación, pero, si ya no lo está, y generalmente así es, solo podrá hacerlo convirtiéndose a sí mismo, cada vez más en explotador: explotador del público, del resto de los trabajadores y de la sociedad.

El siglo XXI será el de la explosión del conocimiento, como eXX lo fue del trabajo y elXIX del capital. La divisoria que hoy se cierne sobre individuos, clases, naciones y civilizaciones no es ya la de poseer más o menos territorio, población o capital acumulado –aunque estos no dejen de tener su importancia–, sino la relacionada con su capacidad de adquirir, crear y aplicar el conocimiento. El papel del sistema escolar en

ello será menos exclusivo, pero seguirá siendo determinante, y el papel de conjunto de la educación y el aprendizaje, sea de forma institucionalizada o autónoma, será cada vez más relevante. Pero no está claro cuál será el papel del profesorado en este proceso.

El anterior gran salto de la humanidad en relación con el conocimiento, y el único comparable, fue la invención de la imprenta y la alfabetización universal –la galaxia Gutenberg–, cuyos instrumentos fueron precisamente la escuela y el profesorado. La diferencia es que entonces el profesorado dominaba por entero las nuevas técnicas de manipulación (lectura y escritura) y el grueso del conocimiento (las artes liberales) en las que, en mayor o menor medida, debía introducir a la población, mientras que hoy, a la hora de introducirnos en la sociedad de las nuevas tecnologías y del conocimiento –la galaxia Internet–, no lo hace mejor que esta, o quizá incluso lo haga peor. La capacidad de adaptación y respuesta de cada sociedad nacional al nuevo siglo será, en gran medida, la de su sistema educativo, y esta la de su profesión docente. Si la escuela no responde, tampoco lo hará la sociedad, o habrá de servirse de otras instituciones para ello; y, para que la escuela lo haga, habrá de hacerlo sin duda el profesorado. La sociedad y el profesorado deberán entrar, pues, en una nueva relación, tal vez similar a la del arranque de la modernidad, cuando aquella veía en este su sacerdocio laico y este se consideraba entregado sin reservas al servicio de aquella, y en todo caso será muy distinta a la combinación de desconfianza y corporativismo que marcan el desencuentro actual.

BIBLIOGRAFÍA

- ETZIONI, A. (1969): *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nueva York: Free Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000): «Empresas, instituciones y asociaciones. Un estudio tipológico de las organizaciones según su objeto de actividad», en *Papeles de Sociología*, Salamanca: Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Disponible en <<http://papelesdesociologia.usal.es>>; <<http://oscykla.usal.es/contadorpapers/Enguita2008b.pdf>> [consulta: febrero de 2009].
- (2001): *La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.

- (2008): «Conócete a ti mismo..., o mejor no», en VV. AA., *Sociología y realidad social. Libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Disponible en <<http://oscyala.usal.es/contadorpapers/mariano14.pdf>> [consulta: febrero de 2009].
- (2009a): «Cuadernos de quejas», en *Revista de Libros*, en prensa.
- (2009b): «El anti-Cándido: todo va mal, pero irá a peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado», en *Papeles de Economía Española*, en prensa.
- HERNANI-LIMARINO, W. (2005): «Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers», en EECAS (ed.), *Incentives to Improve Teaching. Lessons from Latin America* Washington DC: Banco Mundial.
- HUGHES, E. (1958): *Men and Their Work*. Glencoe, IL: Free Press.
- LIANG, X (1999): «Teacher Pay in 12 Latin American Countries: How Does Teacher Pay Compare to Other Professions, what Determines Teachers Pay, and Who Are the Teachers», en *LCHSD Paper Series* n.º 49. Washington DC: Banco Mundial.
- MOURACASTRO, C. DE LOSCHPE, G. (2007): «La remuneración de los maestros en América Latina: ¿es baja? ¿Afecta a la calidad de la enseñanza?», en *Documentos*, n.º 37, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en: <http://www.oei.es/docentes/articulos/articulos-122754_archivo_pdf.pdf> [consulta: febrero de 2009].
- OIT (1991): *Teachers in Developing Countries: A Survey of Employment Conditions*. Ginebra: OIT.
- PARSONS, T. (1939): «The Professions and Social Structure», en *Essays in Sociological Theory*. Nueva York: Free Press.
- PSACHAROPOULOS, G., VALENZUELA, J. y ARENDS M. (1993): «Teacher's Salaries in Latin America: A Comparative Analysis», en *Policy Research Working Papers. Education and Employment*. World Bank, Latin America and the Caribbean Technical Department.

LA UNIVERSIDAD, SUS DERECHOS E INCIERTO FUTURO

José Joaquín Brunner *

SÍNTESIS: El presente artículo busca caracterizar las incertidumbres de la universidad contemporánea a partir de su historia, la cual se presenta en torno al eje de sus cambiantes formas de inserción en los campos del poder y del derecho. Se plantea aquí que el poder intelectual de la universidad confronta hoy con las fuerzas del mercado, en un escenario en el que las instituciones educativas pierden el monopolio sobre la producción del conocimiento avanzado, sobre el valor de cambio y simbólico de las credenciales que otorgan y sobre la capacidad de autorregularse en función de sus propios ideales e intereses.

Palabras clave: universidad; poder intelectual; fuerzas del mercado.

SÍNTESE: *O presente artigo busca caracterizar as incertezas da universidade contemporânea a partir de sua história, a qual se apresenta em torno ao eixo de diferentes formas de inserção nos campos do poder e do direito. Aqui se propõe que o poder intelectual da universidade se confronta hoje com as forças do mercado, em um cenário em que as instituições educativas perdem o monopólio sobre a produção do conhecimento avançado, sobre o valor de mudança e simbólico das credenciais que outorgam e sobre a capacidade de auto-regulação em função de seus próprios ideais e interesses.*

Palavras-chave: universidade; poder intelectual; forças do mercado.

ABSTRACT: *This paper aims at characterizing the uncertainties of present day college education, taking as a starting point its history, which is slenderly presented around the axis of its ever changing forms of insertion in the fields of law and power. We think that the intellectual power of universities struggles nowadays with market forces, in a scenario in which educative institutions are loosing the monopoly of the production of advanced knowledge, the monopoly of the exchange value and symbolic value of the credentials by them issued, and the monopoly of the capacity to regulate themselves according to their own ideals and interests.*

Key words: university; intellectual power; market forces.

* Director de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior, en la Universidad Diego Portales, Chile.

1. EL ORDEN ANTIGUO

Desde su origen, las universidades aparecen situadas en un campo de fuerzas entrecruzadas que se expresa en el lenguaje del poder y los derechos: de la corona, la cruz y la ciudad o el municipio sobre el control de estas instituciones; de los maestros y sus alumnos para decidir sobre los asuntos escolásticos; de los rectores o cancilleres y sus atribuciones para organizar, administrar, asignar recursos y aplicar sanciones; de los graduados y sus prerrogativas de estatus, primero, y de las profesiones que aquellas forman, después; sobre los conocimientos producidos y transmitidos, la libertad de indagación y crítica, y los alcances de la licencia para enseñar y la facultad de examinar. Por su lado, las universidades inicialmente emplazadas en este campo, aunque pocas en número (para comenzar: Bolonia, París, Montpellier, Oxford, Padua, Salamanca, Cambridge), ya a finales del siglo XIII se habían convertido en:

[...] instituciones gravitantes en la vida intelectual europea; lugares dedicados a la producción y difusión de ideas, incluso sitios con un genuino «poder intelectual», amén de hallarse a cargo de la preparación de las élites eclesiásticas y civiles (Verger, 1992, p. 55).

78

Se trataba, sin embargo, de un poder contestado; intelectual, sin duda, pero también institucional, acompañado de fueros y privilegios, bienes terrenos y prebendas, monopolios geográficos y sobre recursos valiosos como eran las ocupaciones académicas y los grados. Contestado, es decir, adquirido en medio de pugnas y negociaciones, a través de la razón y la astucia (Nardi, 1992). Por el contrario, nada hay en esta escena original que conduzca hacia el despliegue de una «idea» (de la universidad) o que lleve a pensar, como piensa el idealismo, que esta institución surge de una suerte de condensación del espíritu humano, movido por el puro *amor sciendi* (Bussi, 2002). Más bien, a poco andar, dos o tres siglos –breve lapso en esta escala de larga duración– las universidades, igual que cualquiera otra corporación medieval –de la cual toman su nombre *universitas magistrorum et scholarium* o *universitas studii*– podían distinguirse ya suficientemente por sus específicos privilegios o, como entonces se llamaban, «libertades e inmunidades» (Gieysztor, 1992, p. 108).

Entre ellas, la más importante fue la obtención de su especial autonomía por parte de estas corporaciones, el derecho de sus maestros y estudiantes para actuar como cuerpo en sus relaciones extramuros y

ejercer jurisdicción sobre sus asuntos internos. Los estatutos de cada universidad, cuyo origen parece perderse en el tiempo (Le Goff, 1986, p. 72), daban expresión legal a esos privilegios, los regulaban de manera minuciosa y establecían las normas que debían regir la relación de las corporaciones con la Iglesia, el imperio o la monarquía y la comuna, según el caso.

Una parte decisiva de estas reglas se refería al sustento material de las corporaciones –su patrimonio e ingresos– y, otra, a las condiciones para la incorporación y participación en la comunidad de maestros y alumnos. Respecto de la infraestructura material que soportaba a este poder intelectual –de la cual se sabe poco en términos contables (Cobban, 1975, p. 237)– provenía de recursos internos tales como aranceles, multas, pago por exámenes y al momento de la graduación y la *collectae* –especie de impuesto cobrado a los estudiantes una o dos veces al año para cubrir el pago de algunos funcionarios y otros gastos corrientes de la corporación–; y de recursos externos, como beneficios eclesiásticos, salarios pagados por el rey o la ciudad, donaciones y legados. En general, los gastos parecen haber sido congruos, destinándose una proporción a la mantención de los edificios, a solventar litigios y festividades. Los maestros, en tanto, obtenían su remuneración ya fuera de diversas fuentes externas o directamente de los estudiantes, o bien gozaban de prebendas y otros beneficios eclesiásticos (Verger, 1992a, pp. 151-154), siempre bajo la tensión que generaba la pregunta de si acaso era legítimo vender por dinero el conocimiento, un don divino que, por lo mismo, debía dispensarse gratuitamente.

La integración de este «ayuntamiento de maestros y escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes» se reforzaba además mediante prácticas y ritos que legitimaban el juego de posiciones en su interior:

[...] congregaciones, instalaciones, exámenes, inducciones (al cargo de maestro, la *inceptio*), procedimientos jurisdiccionales, lecciones, servicios religiosos e incluso cenas y festividades debían observar secuencias rituales de palabras, gestos, objetos, música y luces y formas prescrita de vestimenta. Las insignias universitarias abarcaban un grupo amplio de objetos simbólicos empleados de variadas formas en diferentes momentos por los miembros de los cuerpos académicos: cetro y bastón de mando, collares, anillos, sellos, cálices, llaves, registros y estatutos, togas y birretes (Gieysztor, 1992, p. 139).

En breve, el orden moral de la corporación se hallaba fuertemente estructurado y se celebraba a través de estos actos, que ayudaban a demarcar las jerarquías dentro de la comunidad y sus fronteras simbólicas con el entorno, al mismo tiempo que realizaban su propia identidad en un campo de fuerzas en constante movimiento. La organización misma se apoyaba en estos elementos tradicionales y carismáticos (Clark, 2006). Los derechos se adherían al colectivo y a las personas como signo de su estatus. Este era el orden antiguo –coetáneo de las cortes y las jerarquías heredadas dentro de una estructura sancionada por su Creador– previo a las formas capitalistas y burocráticas que entonces operaban aún débilmente en el entorno de la universidad.

2. LA UNIVERSIDAD MODERNA

Siglos más adelante, después de sobrevivir a la disolución del orden antiguo, las universidades no solo habían pasado a ser parte de los Estados nacionales y su modelo a implantarse en los nuevos mundos de las Américas, Asia, África y el Pacífico (Shils y Roberts, 2004; Roberts, Rodríguez Cruz y Herbst, 1996), sino que llegarían a convertirse en un rasgo distintivo de la época: una propiedad moderna, una manifestación de la modernidad. Pues como señala Shils (1976, p. 119):

Un Estado moderno no podría existir sin un complejo sistema de educación superior destinado a crear esos nuevos intelectuales «funcionales» –empleados civiles, especialistas en ciencias aplicadas, ingenieros, contadores, maestros–, sin toda la gama de ocupaciones profesionales «terciarias» de la clase media que son inherentes a una economía moderna, indispensables para una moderna organización militar e imprescindibles para el funcionamiento del Estado y de la sociedad.

La modernización de las sociedades pasaba entonces, por así decir, a través de las universidades y la enseñanza superior, otorgando una posición distinta, menos libremente flotante, al poder intelectual. En juego está aquí el rol que el Estado atribuía a ese poder y a la profesión (la académica) que él congregaba. Volvamos a Shils (1976, p. 132):

La idea de que un país tiene que modernizarse incluye el convencimiento de que ello solo puede lograrse a través de la creación de un cuerpo de intelectuales. La existencia de una clase de personas de gran cultura se considera componente esencial de un régimen moderno, así como un necesario prerrequisito fun-

cional. Ello exigió la creación de un sistema de instituciones intelectuales modernas donde antes solo había fragmentos dispersos, como una facultad de medicina en un lugar y una facultad de ingeniería en otro.

Se vislumbran en este último pasaje las tensiones que la secularización imponía a los Estados nacionales emergentes, en su lucha con los intelectuales tradicionales de origen religioso. Ahora el énfasis estaba puesto en los intelectuales «funcionales» –orgánicos, los llamaba Gramsci–, en condiciones, por ende, de servir a los intereses de las nacientes clases medias y las pretensiones hegemónicas de la burocracia estatal.

La universidad, llamada a ponerse al servicio de esos intereses y estas pretensiones, resultó de dos modelos finalmente convergentes –el napoleónico y el humboldtiano, el francés y el prusiano– cada uno de los cuales contribuyó a definir su identidad propiamente moderna. El primero impuso a las antiguas corporaciones la disciplina de las burocracias, profesionalizó la carrera funcionaria de los académicos y convirtió a las universidades en objeto de las políticas nacionales de educación. El segundo las dotó de un nuevo sentido de misión: la de cultivar –junto al conocimiento heredado y las profesiones útiles– el nuevo conocimiento en la frontera de las disciplinas, en un ambiente caracterizado por las libertades de enseñar y aprender (Rüegg, 2004; Charle, 2004).

81

El poder intelectual investido en las universidades se integra entonces, aunque de variadas formas y con grados de autonomía también variables, al poder del Estado, que gradualmente asume su sustentación material (Gerbod, 2004). La universidad moderna, en efecto, es producto del mecenazgo estatal, a diferencia de las universidades antiguas que habían dependido del pago de los estudiantes y el favor de los reyes y las cortes, los papas y obispos, y los grandes burgueses de las ciudades prósperas.

En cambio, el alcance social de este poder –su pretensión formativa de las nuevas clases medias profesionalizadas– permanece circunscrito a una minoría. En toda Europa el número de estudiantes creció apenas de 80 mil alrededor de 1840 a 600 mil al momento de detonar la Segunda Guerra Mundial; una cifra inferior al número de alumnos que hoy cursan estudios superiores en Chile. En efecto, a medida que las naciones se convertían en Estados, o que estos organizaban a las naciones, el servicio civil reclamaba un número modesto de personas en posesión

de un certificado académico. Como consecuencia, también la matrícula universitaria empieza a crecer lentamente:

Sin contar los estudiantes de teología, Alemania iba en cabeza al final de la década de 1870 con unos 17 mil [estudiantes], seguido de muy lejos por Italia y Francia con 9 mil y 10 mil cada uno y Austria con unos 8 mil (Hobsbawm, 2007b, p. 105).

En las demás regiones del mundo, la fracción de jóvenes que ingresaba a las universidades era todavía más reducida. Hasta ese momento la universidad moderna continuaba, pues, ofreciendo un privilegio más que un servicio; atendía a una exclusiva minoría, la de los herederos (Bourdieu y Passeron, 2003), no a la masa; en fin, era una institución de élite por el número de estudiantes que recibía y por su composición social (Trow, 1974).

Pero en cuanto a su base, el poder intelectual de estas universidades se diversifica fuertemente en el siglo que precede al de la segunda guerra, principalmente bajo el influjo del modelo humboldtiano. La división del trabajo académico (Clark, 1983, pp. 28-71) se vuelve más y más compleja y densa, mayor la especialización disciplinaria, más gravitante el peso de la investigación y de las ciencias. Progresivamente, la solidaridad orgánica –aquella que nace de la interconexión de las funciones– ocupa el lugar que antiguamente había tenido la solidaridad moral en la integración institucional, al mismo tiempo que los elementos carismáticos y los comportamientos rituales retroceden dando paso a los componentes burocráticos. El cetro y el bastón de mando ceden su lugar a las circulares administrativas; la toga y el birrete, al sello ministerial. La comunidad de los maestros fundada en un orden de creencias es sustituida por un ensamblaje de posiciones funcionarias a través de las cuales se expande la profesión académica (en Europa compuesta por 5 mil profesores alrededor de 1840 y por 32 mil un siglo después), distribuida en cátedras y departamentos. A la hora de la designación de los profesores, los laberintos del poder central se entrelazan con los laberintos de la burocracia universitaria, como ilustra la fallida designación de Max Weber en la Universidad de Berlín (Weber, 1995, pp. 219-221)¹.

¹ Según recuerda ahí Marianne Weber (1995, p. 219), «Este acontecimiento dio a Weber unas experiencias impresionantes con el consejero privado Althoff, jefe del sistema educativo prusiano, quien dominaba las universidades prusianas como un “déspota ilustrado”».

También las instituciones universitarias diversifican su perfil, según su tamaño, funciones, capacidad económica y prestigio asociado a su ubicación geopolítica. Como ideal se impone el modelo alemán –prusiano– que, bajo la forma de la *research university* de los Estados Unidos, predomina a lo largo del siglo XX. Pero a su lado surgen múltiples otros tipos institucionales: las grandes escuelas francesas, los *colleges* ingleses, los institutos tecnológicos y politécnicos, las universidades dedicadas a las artes mecánicas, las modernas universidades católicas, las universidades dedicadas solamente a la docencia de primer grado, etcétera.

En esta fase entonces, hasta la Segunda Guerra Mundial, la universidad moderna consolida su poder intelectual el cual se amplía y transforma por el cultivo de las disciplinas, aunque todavía dentro del ámbito de la «pequeña ciencia», como la llama de Solla Price (1963); él se conecta y prolonga además hacia las «grandes» profesiones al mismo tiempo que permanece concentrado en los pequeños números: de instituciones, profesores y alumnos. Básicamente, entonces, la universidad continuaba actuando como puerta de acceso hacia las élites, al menos en aquella avenida abierta a la carrera de los talentos.

A su vez, las principales dinámicas del poder universitario se hallan impulsadas, en esta etapa, por su imbricación con el proyecto nacional-estatal. No solo depende aquel para su manutención del Estado sino que este le extiende su propia legitimidad a cambio del prestigio específicamente cultural que le presta el estamento intelectual. En efecto, según sostenía Weber, así como las guerras aumentan el prestigio de los Estados victoriosos, solo la cultura puede cohesionar y dotar de prestigio a los sentimientos nacionales. Por ahí se pregunta, «cuál es, pues, la significación *realpolitisch* de la *Kultur*?» Su respuesta es: proporcionar los valores particulares que distinguen al grupo nacional; su individualidad. Y esta tarea cabía ante todo a los intelectuales. En efecto:

[...] esta misión –en tanto que intenta justificarse a sí misma por el valor de su contenido– solamente puede ser realizada consecuentemente como misión «cultural» específica. [...] Por consiguiente, es natural que si los que disponen de poder dentro de una comunidad política exaltan la idea del Estado, los que se encuentran en el seno de una «comunidad de cultura», es decir, un grupo de hombres con capacidad de realizar obras consideradas como «bienes culturales», usurpen la dirección. Nos referimos con ello a los «intelectuales» que [...] están específicamente predestinados a propagar la idea «nacional» (Weber, 1964, p. 682).

Esta identificación del poder intelectual con las pretensiones nacionales y del Estado encontraría, a las puertas de la Segunda Guerra Mundial, su expresión más virulenta y un signo de su bancarrota, en el discurso rectoral de Heidegger² al hacerse cargo de la Universidad de Friburgo en abril de 1933. Allí, al tomar posesión de su cargo anuncia que «la tan celebrada libertad académica será expulsada de la universidad alemana pues esta libertad no era auténtica, sino tan solo negativa». En su lugar propone tres nuevas obligaciones que, en adelante, deberán asumir los estudiantes: para con la comunidad del pueblo, para con el honor y el destino de la nación en medio de otros pueblos y para con la misión espiritual del pueblo alemán. Servicio del trabajo, servicio de las armas y servicio del saber (Nolte, 1998, p. 145). Así, la universidad era llamada a consagrarse al «más alto servicio al pueblo en su Estado». Se abría un rumbo cuyo fin –dirá en esa ocasión el rector– solo «comprenderemos plenamente [...] cuando hagamos nuestra aquella grande y profunda presencia de ánimo de la cual la antigua sabiduría griega pudo decir: “Todo lo grande se encuentra en medio de la tempestad”».

Mas, como sugiere Boyle, no es a Heidegger a quien debe culparse de la tragedia final de la universidad alemana; más bien, aquella tragedia moderna representó «el fracaso de quienes en Alemania estaban a cargo de mantener la coherencia de la vida intelectual de la nación; un fracaso de las universidades». En vez de analizar el pasado y el presente de la nación y propiciar reformas realistas bajo el régimen de Weimar, desestimulando las fantasías, las instituciones:

[...] sucumbieron a sus propias fantasías –sobre todo a la de su propia importancia– que esencialmente eran regresiones al credo que las habían sostenido a lo largo de los siglos de monarquía absoluta y que ahora, de golpe, habían terminado (Boyle, 1998, p. 231)³.

² Una versión en inglés del discurso «La auto-afirmación de la universidad alemana» puede encontrarse en: <<http://www.eco.utexas.edu/~hmcleave/350kPEEHeideggerSelf-Assertion.pdf>>.

³ Que estas fantasías eran ampliamente compartidas entre los mandarines de las universidades alemanas lo muestra la reacción de Jaspers al discurso rectoral de Heidegger, en su carta a este del 23 de agosto de 1933. Dice ahí el autor *Die Idee der Universität* (1923) (Horn, 1993): «Mi querido Heidegger: Le agradezco su discurso del rectorado. Me gustó conocerlo en su auténtica expresión después de haberlo leído en la prensa. Su referencia a los grandes rasgos del helenismo antiguo me ha conmovido de nuevo como una verdad nueva y, por decirlo así, evidente de suyo. Usted en esto está de acuerdo con Nietzsche, pero con la diferencia de que se puede esperar que alguna vez usted realice, interpretando filosóficamente, lo que usted dice. Por este motivo su discurso tiene un contenido creíble. No hablo del estilo y la densidad, los cuales –tal y como los veo yo– hacen

3. LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, la educación superior experimenta un explosivo crecimiento, primero en varios países desarrollados, con EE.UU. a la cabeza, luego, más adelante, en el resto del mundo, con la (entonces) Unión Soviética al tope de la lista EE.UU., que en 1900 inscribía en sus instituciones de educación superior a un 4 por ciento del grupo entre 18 y 21 años, dobla esa cifra durante los siguientes veinte años y luego nuevamente, hasta alcanzar un 15,6 por ciento en 1940. Después de la guerra el incremento de la cobertura se acelera, alcanzando a un tercio de los alumnos en 1956. Bajo estas condiciones, ha observado Halsey (1961, p. 460):

La función de las universidades como jardín infantil (*nurserie*) de los grupos de élite es sobrepasada por su nueva función como un servicio masivo de educación en una emergente sociedad tecnológica.

Dentro del esfuerzo por reconstruir el orden internacional de posguerra, la educación pasa a ocupar un lugar central en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la cual en su artículo 26.º proclama:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; **el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.** [La negrita es del autor.]

El derecho de acceso a los estudios superiores «igual para todos, en función de los méritos respectivos», se convierte en un aliciente para las políticas expansivas de los gobiernos alrededor del mundo, y en 1965 se logra matricular a 9 de cada 100 jóvenes del grupo en edad de cursar estudios superiores; cifra que se duplica en los siguientes treinta años, momento en el cual se registran más de 80 millones de estudiantes en instituciones de educación terciaria, los que en 2005 alcanzan a 138 millones.

de este discurso un documento hasta ahora único de una voluntad académica de la época actual que permanecerá. Mi confianza en su filosofar [...] no queda menoscabada por algunas peculiaridades de este discurso, que son coyunturales, por lo que en él tiene el aspecto para mí de ser un poco forzado y por frases que me parecen un sonido vacío. Sumándolo todo, solo estoy contento de que alguien pueda hablar así, de que trate los auténticos límites y orígenes» (Heidegger y Jaspers, 1990).

Este movimiento ascendente de la matrícula se ve respaldado por los «derechos de la demanda», lo que aparece reiterado en diversos documentos internacionales, en particular en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado el año 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y que entró en vigor una década más tarde. En efecto, se declara en su artículo 13.º, párrafo segundo, que:

Los Estados partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente.
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
- c) **La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.** [La negrita es del autor.]

Posteriormente, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1999), en sus Observaciones Generales al artículo 13.º del Pacto, formula una serie de especificaciones al enunciado relativo a la educación superior, las cuales pueden resumirse de la siguiente forma.

En primer lugar, en el punto 6.º de la Observación General n.º 13, refiriéndose al párrafo segundo del artículo 13.º citado más arriba, se señala que la enseñanza superior comprende los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que son comunes a la enseñanza en todas sus formas y en todos los niveles, si bien su aplicación precisa y pertinente depende de las condiciones que imperen en un determinado Estado parte. Estos atributos se definen en el texto de dicha observación de la siguiente forma:

- a) *Disponibilidad*. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de

numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

- b) *Accesibilidad*. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
- i) *No discriminación*. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
 - ii) *Accesibilidad material*. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
 - iii) *Accesibilidad económica*. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13.º respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.
- c) *Aceptabilidad*. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13.º y a las normas mínimas que el Estado pruebe en materia de enseñanza.
- d) *Adaptabilidad*. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y

comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Luego se precisan estas observaciones en relación a la educación terciaria. Por un lado, se subraya que para responder a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, sus planes de estudio deben ser flexibles y los sistemas de instrucción variados, con utilización incluso de la enseñanza a distancia. Por el otro, que si bien la enseñanza superior debe hacerse accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, ella no está sujeta a la regla aplicable a la educación secundaria según la cual esta «debe ser generalizada y hacerse accesible a todos». Es decir, la enseñanza superior no debe necesariamente «ser generalizada», sino solo hallarse disponible «sobre la base de la capacidad», la cual habrá de valorarse con respecto a los conocimientos especializados y la experiencia de cada cual. Más que de un derecho subjetivo, en suma, o sea de la titularidad sobre una prerrogativa individual que podía hacerse valer frente al Estado, se trataba en este caso de un compromiso exigido a los Estados de hacer accesible la educación superior sobre la base del mérito.

88

Por último, las Observaciones del Comité dedican tres párrafos (números 38 a 40) a la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos. Se señala allí que según la experiencia del Comité, «el cuerpo docente y los alumnos de enseñanza superior son especialmente vulnerables a las presiones políticas y de otro tipo que ponen en peligro la libertad académica». Y luego el Comité enuncia los siguientes principios:

39. Los miembros de la comunidad académica son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio, el debate, la documentación, la producción, la creación o los escritos. La libertad académica comprende la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni miedo a la represión del Estado o cualquier otra institución, de participar en organismos académicos profesionales o representativos y de disfrutar de todos los derechos humanos reconocidos internacionalmente que se apliquen a los demás habitantes del mismo territorio. El disfrute de la libertad académica conlleva obligaciones, como el deber de respetar la libertad académica de los demás, velar por la discusión ecuaníme de las opiniones contrarias y tratar a todos sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.

40. Para el disfrute de la libertad académica es imprescindible la autonomía de las instituciones de enseñanza superior. La autonomía es el grado de autogobierno necesario para que sean eficaces las decisiones adoptadas por las instituciones de enseñanza superior con respecto a su labor académica, normas, gestión y actividades conexas. Ahora bien, el autogobierno debe ser compatible con los sistemas de fiscalización pública, especialmente en lo que respecta a la financiación estatal. Habida cuenta de las considerables inversiones públicas destinadas a la enseñanza superior, es preciso llegar a un equilibrio correcto entre la autonomía institucional y la obligación de rendir cuentas. Si bien no hay un único modelo, las disposiciones institucionales han de ser razonables, justas y equitativas y, en la medida de lo posible, transparentes y participativas.

4. ACCESO, LIBERTAD, GRATUIDAD: LAS MAYORES DESTILACIONES DE POSGUERRA

En breve, la reconstrucción del orden internacional buscó universalizar –en el plano de las obligaciones estatales– principios de acceso meritocrático a la educación superior, de libertad académica para los cuerpos docentes y estudiantiles basada en una autonomía responsable de las instituciones y de progresiva gratuidad del servicio docente a nivel terciario.

89

Sin embargo, en cada uno de estos tres frentes, la experiencia de la segunda mitad del siglo XX muestra, hasta hoy, la presencia de obstáculos insuperables.

Todavía en muchas partes del mundo la formación superior es un terreno reservado a los herederos del capital cultural y económico transmitido por sus familias; el jardín infantil de las élites. A pesar de la enorme expansión del servicio –en todo caso desigual entre países– o, quizá precisamente en virtud de ella, ahora se vuelve patente que las leyes de la reproducción social de los privilegios de cuna son más fuertes que las aspiraciones meritocráticas de la democracia. El objetivo burgués-ilustrado de una «carrera abierta a los talentos» (Hobsbawm, 2007a, pp. 187-204) ha probado, en los más diversos contextos nacionales, hallarse enredado con la selección social del mérito, al punto que la igualdad formal del derecho, incluso la igualación de medios económicos a través de becas y créditos, parecieran derrotarse a sí mismas. En efecto:

[...] la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 45).

La libertad académica –*Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*, en el idioma de la universidad humboldtiana–, contenciosa como fue desde el origen de las corporaciones de maestros y alumnos, ha sido tomada por asalto y derrotada mil veces en diferentes regiones; conculcada por motivos políticos y regímenes autoritarios (América Latina, Asia y África), ideológicos (en los sistemas totalitarios), religiosos (por fundamentalismos que invocan diferentes dioses), de seguridad nacional (en el este y el oeste), cuando no por la escasez de medios para ejercerla (en los países más pobres del mundo). Otras veces ella misma ha dado lugar a perversiones, como la corrupción que según recientes estudios se difunde en las prácticas educacionales de varios países (Heyneman, Anderson y Nuraliyeva, 2007; Hallak y Poisson, 2005; Temple y Petrov, 2004; Altbach, 2004), el surgimiento de las *diploma mills* (fábricas de diplomas) o bien ella se ve convertida, al calor de sueños románticos de distinto signo, en un soporte para la universidad que en su momento Medina Echevarría (1967) llamó «militante».

90

En cuanto a la progresiva gratuidad del servicio impetrado como ideal por el derecho internacional –antigua aspiración que la Iglesia católica ya había proclamado en el tercer Concilio de Letrán de 1179 (Le Goff, 1986, p. 97)⁴, y que se halla consagrada como principio en varias cartas fundamentales latinoamericanas– si bien llegó a ser la regla –es decir, a hacerse sustentable por la renta nacional– en las sociedades industriales más desarrolladas, o a ofrecerse como un privilegio a los jóvenes seleccionados que ingresaban a las universidades estatales en

⁴ «La más legítima de las razones que motivaban su posición era la voluntad de asegurar la enseñanza a los estudiantes pobres. Otra razón, que procedía de un estado de espíritu arcaico y que tenía que ver con un período en el que solo existía una enseñanza propiamente religiosa, pretendía que la ciencia era don de Dios y que, en consecuencia, no podía venderse sin incurrir en pecado de simonía; se consideraba que la enseñanza formaba parte del ministerio (*officium*) del clérigo. En un texto célebre, San Bernardo había denunciado las ganancias de los maestros como un beneficio ignominioso (*scarpis quaestus*)» Le Goff (1986, p. 97).

países de mediano y escaso desarrollo, desembocó hacia finales del siglo XX en un callejón sin salida. No había posibilidad, ni en el capitalismo avanzado, ni en las economías en transición desde un régimen de comandos centralizados a economías de mercado, ni menos en los capitalismos de Estado o liberalizados pero frágiles de Asia y América Latina, de hacer compatible la expansión de la oferta con un régimen de subsidios masivos a la demanda. Sobriamente, la propia UNESCO (1995, p. 19) debió reconocer a mediados de los años noventa que «difícilmente hay un país que pueda hoy sostener un sistema de educación superior comprensivo solo con fondos públicos», agregando enseguida: «parece improbable que esta situación se revierta en los años venideros».

Además, se había vuelto evidente que el camino de la gratuidad conducía, paradójicamente, a la inequidad, como se aprecia en América Latina. En efecto:

La educación superior ha estructurado un complejo nudo de inequidades en toda la región, y particularmente en las universidades públicas. En Colombia, tres de cada cuatro estudiantes matriculados provienen del 40% más rico; en Perú solo el 4% de los jóvenes pobres ingresa a la educación superior frente al 50% de los ricos. Allí, el 80% del gasto público en educación superior se destina a los dos quintiles más ricos; en Argentina los principales beneficiarios de la educación superior gratuita son los ricos, ya que el sistema tiene un efecto redistributivo progresivo desde los ricos y regresivo desde los pobres; en Venezuela, los estratos I y II han incrementado sustancialmente su participación en la matrícula de los universidades públicas; y el Costa Rica el 71% de los estudiantes que asiste a la educación superior pertenece al 40% más rico, mientras que solo el 13% proviene del 40% más pobre (Rama, 2005, p. 15).

En suma, las tres mayores destilaciones que la universidad moderna logró en el campo del derecho durante la posguerra no sirvieron sino moderadamente –más allá que acá, en mayor o menor medida en un caso que otro, en grados diversos según las circunstancias– para realizar sus ideales de legitimación de un poder por encima de las clases sociales, fundado en la libre investigación y la transmisión crítica de los saberes y sostenido exclusivamente por la sociedad, al amparo de la renta nacional, lejos de los avatares del mercado.

El pacto sostenido durante varios siglos entre la institución más representativa de la cultura y el Estado daba señales de agotamiento. Ahora los propios gobiernos comenzaban a insistir en que las universida-

des debían librarse de la mano del Estado y ponerse a disposición de otros clientes y partes interesadas. ¿Cómo interpretar este cambio en las relaciones entre la educación superior y el gobierno? ¿Se trataba –según la conocida metáfora empleada por Neave y van Vught (1994, p. 397)– de liberar o de mantener encadenado con amarras más sutiles al moderno Prometeo, esta institución que había robado el fuego a los dioses para mejorar la suerte de los hombres sobre la base de su propio poder intelectual?

5. LA UNIVERSIDAD POSMODERNA Y EL «METACAMBIO»

Aquí comienza la historia contemporánea de la universidad; aquella que –para decirlo con términos en boga– confronta a estas instituciones con la globalización, con la era de la información, con sociedades que transitan hacia una economía crecientemente basada en la explotación intensa del conocimiento avanzado (y no solo del trabajo humano), con la fragmentación de las comunidades y la individuación de los sujetos; en fin, en el plano cultural, con la posmodernidad o modernidad tardía.

92

No es que la situación en que operan estas antiguas corporaciones esté cambiando; a fin de cuentas, así ha sido lo largo de su trayectoria y difusión planetaria. Lo más difícil para ellas, escribe Bauman (1997, p. 24) es cómo abordar «el “metacambio”; el cambio en las maneras en que la situación está cambiando».

Esta noción de que algo ha cambiado en las formas de mudar de las cosas es propia, precisamente, de la sensibilidad y el pensamiento posmodernos. Sea que ella aluda al fin de los «grandes relatos» que habrían acompañado a las revoluciones y el progreso moderno, o a la mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales e Internet, o a la licuación que hace fluir las estructuras sólidas y las tradiciones creando nuevos riesgos a nuestro alrededor, o a la conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan a los Estados nacionales, esta noción de un «metacambio» describe también el entorno turbulento en que hoy se desenvuelven las universidades.

Efectivamente, el campo de fuerzas en que ellas se encuentran emplazadas parece estar transformándose de manera radical. Su poder

intelectual, y los derechos a él asociados, se ven confrontados ahora con el mercado, esa red anónima, despersonalizada, de intercambios, que reordena la acción, las funciones y a los agentes de la educación superior.

La manera práctica de graficar esta transformación es imaginar aquel campo de fuerzas como un triángulo (el triángulo de Clark, 1983, p. 143), donde los sistemas nacionales de educación terciaria se insertan en el espacio demarcado por tres puntos conectados entre sí, donde el primero representa las fuerzas políticas y burocráticas del Estado; el segundo, las fuerzas de la oferta y la demanda que interactúan en el mercado y, el tercero, la fuerza colegiada de los intereses corporativos de las propias instituciones, en especial sus estratos superiores (académicos y administrativos). Se trata, por cierto, de un dispositivo típico-ideal, donde la ubicación de los sistemas y las universidades –es decir, su mayor o menor distancia respecto de esos tres puntos– caracteriza la economía política y las modalidades de coordinación e integración de los sistemas y las instituciones.

Pues bien: si inicialmente las corporaciones (*universitas studii*) operaban en la zona político-corporativa de este espacio, en tensa relación con los poderes feudales (eclesiásticos y civiles), luego, con su nacionalización al amparo de los emergentes Estados, debieron insertarse en una zona burocrático-corporativa, tanto en el caso de los sistemas que seguían el modelo napoleónico como en aquellos que adoptaban el modelo humboldtiano. En uno y otro caso, la coordinación de los sistemas se apoyaba solo en dos puntos: Leviatán y el Alma Mater. De allí la importancia otorgada, en esa relación, al patronazgo estatal y la autonomía, a la carrera funcionaria y las libertades de la academia, a la razón de Estado y las prerrogativas de la pluma.

Recién en las últimas décadas del siglo ~~XX~~ ^{XXI}, a excepción del caso de los Estados Unidos donde este fenómeno había comenzado antes, irrumpe en la escena el mercado –el tercer elemento hasta entonces excluido– redefiniendo no solo las reglas del juego sino el juego mismo. Por primera vez en la larga duración de esta historia, el triángulo de Clark se completa, sometiendo a las universidades simultáneamente a las fuerzas de la política y las burocracias, a la competencia en el mercado y a la lógica de sus propios, diversificados, intereses corporativos. El fuego sagrado del poder intelectual –*amor sciendi*, formación humanista, libre indagación, desinterés, erudición libremente flotante, sentido de misión, conciencia crítica, auto-conciencia de la propia importancia, todo eso– entra finalmente en contacto con «las aguas heladas del

cálculo egoísta» de que habla Marx y, parafraseándolo, fuerza a los académicos a contemplar con ojos desapasionados sus relaciones mutuas y su posición en el mundo. «Aparece ahora como arquetipo de toda actividad societaria racional la socialización que, en virtud del intercambio, tiene su escenario en el mercado» (Weber, 1964, p. 493).

Con ello, la universidad se ve forzada a descender desde las alturas de su intensa autoconciencia (Peña, 2008) y su elevada concepción de sí misma y del poder intelectual forjado para sí a lo largo de siglos –desde Abelardo hasta Heidegger, digamos– para aterrizar finalmente en el Estado llano donde las decisiones de los partícipes se hallan regidas principalmente (Weber dice: «exclusivamente») por el interés en los bienes de cambio.

La novedad del escenario posmoderno está dada entonces, y ante todo, por esa irrupción del mercado en los espacios tradicionalmente político-corporativos y burocrático-corporativos en que hasta aquí se habían desenvuelto las universidades y consagrado sus derechos, elevándolas hasta la esfera de lo público y rodeándolas de un aura especial.

94

Ellas se ven forzadas ahora a adaptarse al nuevo entorno, ya bien porque los gobiernos las obligan a actuar en mercados administrados o cuasi mercados para procurar su parte de la renta nacional –como ocurre especialmente en Europa occidental– o bien porque se hallan puestas, directamente, en «situación de mercado» (Weber, 1964, pp. 62-64) como es el caso en Estados Unidos; en Japón y Corea y otros países del Asia; en Polonia y otras sociedades de Europa Central y del Este, y en numerosos países latinoamericanos.

En uno y otro caso, aunque en diferentes grados y de distintas maneras, las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso; surgen nuevos proveedores (instituciones privadas, universidades corporativas, a distancia, vía Internet); los estudiantes pagan aranceles y pasan a ser clientes; los profesores son contratados y dejan de ser funcionarios; las funciones institucionales se convierten en desempeños y sujetan a minuciosas mediciones; se enfatiza la eficiencia y *value for money*; los modelos de negocio sustituyen en la práctica a los planes estratégicos; la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial; el gobierno colegiado se transforma en corporativo al independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los *stakeholders* externos; los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender

docencia «empaquetada» a las empresas; los incentivos vinculados a la productividad académica reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; las culturas distintivas de las instituciones y sus «tribus académicas» (Becher, 2001) empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; las universidades son comparadas por medio de los ranking locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global (he ahí la *realpolitik* de los prestigios institucionales); se crea un mercado global para servicios de educación superior y su regulación se resuelve en las rondas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS por sus siglas en inglés), no en sede académica. En fin:

La universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala (Skilbeck, 2001).

6. EL EFECTO DEL «METACAMBIO»

95

El efecto del nuevo escenario sobre el poder intelectual de las universidades y la comprensión de sus derechos apenas comienza a percibirse; por lo que menos aún pueden comenzar a escudriñarse sistemáticamente. Más bien, algunos estudios recientes describen estos efectos bajo el enfoque del «capitalismo académico» (Slaughter y Rhoades, 2004) y la comercialización de la academia (Bok, 2003); o intentan comprender las dinámicas de la mercadización (Brunner y Uribe, 2007; Teixeira y otros, 2004) y sus consecuencias para el financiamiento de las instituciones y los estudiantes (Johnstone, 2006), la profesión académica (Altbach, 2003), la empresarialización de las universidades (Clark, 2004, 1998) y el impacto de la globalización sobre el mercado de la educación terciaria (Marginson y van der Wende, 2006).

Sin embargo, el efecto del «metacambio» –que se manifiesta precisamente por el desplazamiento del centro de gravedad dentro del triángulo de Clark hacia la zona próxima del mercado– es, como dijimos, algo más que la implantación de nuevas reglas para un mismo juego; representa un cambio del juego mismo.

Primero, las universidades pierden el monopolio sobre la producción del conocimiento avanzado y, más significativo aún, pierden el control sobre la forma legítima de producirlo. Al lado del modo de producción académico (habitualmente identificado como MP 1) surgen otros modos de producción (que la literatura llama MP 2), cuyos dispositivos de creación, financiamiento, validación, comunicación y uso escapan al control corporativo de la universidad (Gibbons, 1998; Nowotny, Scott y Gibbons, 2001). En este espacio aparecen, efectivamente, varios de los fenómenos que preocupan a los críticos del «capitalismo académico»: desde la articulación de las universidades al aparato transnacional de la *big science*, pasando por las actividades de conocimiento orientadas a la solución de problemas sociales hasta llegar a las tareas, cada vez más sofisticadas, de búsqueda, filtro y gestión del conocimiento disponible en la red.

Enseguida, y como producto de la masificación del servicio de la enseñanza superior, las universidades pierden también el control sobre el valor de cambio y simbólico de las credenciales que otorgan (grados académicos y diplomas profesionales y técnicos). La inflación de las credenciales (Collins, 2002) va aparejada, en condiciones de un mercado de consumo masivo, por un debilitamiento de la señal que aquellas transmiten en el mercado laboral. Hacia arriba hay un adelgazamiento de la pirámide de las credenciales, ubicándose allí aquellas pocas cuya denominación de origen y marca poseen un reconocimiento global. Hacia abajo la pirámide se ensancha por la continua proliferación de diplomas de alcance local y escaso valor de estatus y salarial. Al medio se accede a los títulos profesionales de alcance nacional que alimentan esa gama de ocupaciones «terciarias» que en su momento Shils consideró indispensables para la modernización de las sociedades.

Por último, la universidad ha visto reducida su capacidad de autorregulación interna y ha debido entregar –habitualmente a agencias oficiales y a dispositivos de tipo mercado– la inspección, regulación y control de la calidad de sus procesos y resultados dentro de un esquema que las obliga a evaluarse, a acreditarse, a informar a sus clientes y el público, a rendir cuenta y asumir responsabilidades frente a la sociedad y el gobierno. Hacia dentro, ella se ve afectada por un debate que toca sus propios fundamentos –la «tradición racionalista occidental», como en el contexto norteamericano la llama el filósofo Searle (2002)– al punto que pronto, reclama él, ella podría verse sepultada bajo la marea del posmodernismo:

[...] marxistas, feministas, deconstruccionistas, y personas activas en materia de «estudios étnicos» y «estudios gay», así como personas con el estilo de estudiantes radicales de los años sesenta, ahora profesores universitarios de mediana edad (Searle, 2002, p. 54).

Bajo el ataque combinado de estas fuerzas corrosivas la universidad, perdiendo rápidamente sus nociones de calidad, estándares y excelencia y volviéndose cada vez menos capaz de distinguir entre las ideas inteligentes y las ideas estúpidas, se había vuelto «menos autoconfiada de su elitismo» (Searle, 2002, p. 150).

Como consecuencia de todo esto (estas «pérdidas» o «resignaciones» como a veces las perciben quienes guardan una particular nostalgia por las universidades antiguas y modernas), cambia también, de manera dramática, la concepción de los derechos atribuidos a la universidad en cuanto portadora de un específico poder intelectual.

En vez de los antiguos derechos corporativos (fueros y privilegios en esencia), y los modernos principios de acceso, libertad académica y progresiva gratuidad, se impone ahora una concepción que mira, fundamentalmente, en dos direcciones.

Por un lado, hacia el marco institucional del nuevo escenario, aquel que crea el juego y define sus reglas; básicamente, los arreglos formales (en la constitución, las leyes, los derechos de propiedad) e informales (sanciones, costumbres, normas morales y códigos de conducta) que sirven como prerrequisitos para el funcionamiento de los mercados (Williamson, 1996; North, 1990). Por el otro, hacia las condiciones o libertades que permiten a los agentes del sistema –las universidades como organizaciones y los estudiantes– operar en ese entorno de mercado (Jongbloed, 2004). Es decir, por el lado de las organizaciones –o las firmas– la exclusión de barreras de entrada de modo de hacer posible el ingreso de nuevos competidores; restricciones mínimas en la determinación de los productos; libertad de las corporaciones para usar sus recursos obtenidos de diversas fuentes públicas y privadas, y ausencia de restricciones para la fijación del precio de los aranceles que, bien sabido es, se elevan constantemente en una espiral ascendente. Por el lado de los estudiantes, libertad para elegir –más bien, para usar la tríada de estrategias hirschmanianas de *exit, voice and loyalty*–, libre elección de programas y máxima movilidad entre ellos (sostenida por un esquema de créditos de aprendizaje que en Europa se vuelve coextensivo con el

mercado común), información adecuada (transparencia del mercado) y pago de aranceles que –idealmente– ha de cubrir el costo de producción del capital humano adquirido a lo largo de los estudios superiores.

Como es fácil apreciar, se trata de una revolución copernicana en cuanto a la concepción de los derechos asociados al poder de las universidades. Los antiguos fueros de la corporación, con sus ritos y ceremonias envolventes, se transforman y trasladan hacia el exterior, hacia los arreglos institucionales encargados de generar los incentivos bajo los cuales deben actuar las organizaciones y los agentes. Y las libertades humboldtianas de la universidad moderna pasan a ser concedidas como condiciones de la competencia y derechos de los consumidores o clientes. La universidad es introducida así en un campo de fuerzas que ya no puede controlar ella sola desde la oferta. El poder intelectual y su fuego sagrado quedan sometidos entonces a los vaivenes, preferencias y elecciones de la demanda, a las oportunidades que crea el mercado y a las regulaciones que, a la distancia, disponen los gobiernos.

Naturalmente, la autoconciencia –o el narcisismo herido– de la universidad moderna se resiste ante este «metacambio» de su posición en el mundo. Pero, como alguien ha expresado con ambiguo sentimiento,

98

[...] las complicaciones posmodernas no pueden ser adecuadamente resueltas con los medios modernos. No porque estos tengan alguna falla de origen sino porque en el tipo de mundo que nos cabe vivir, cualquiera planificación [...] no es más que el caos por otros medios. Si acaso sea conveniente imponer al mundo un único, ingeniosamente concebido y trabajosamente elaborado patrón es algo no solamente dudoso sino fuera de lugar. Pues las palancas de poder para levantar un tal proyecto se hallan completamente ausentes y todos los proyectos impulsados por palancas de menor poder solo aumentan la sorprendente y confusa variedad de la inevitablemente incoherente y fragmentada *Lebenswelt* de los hombres y las mujeres posmodernos (Bauman, 1997: 25).

BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, P. G. (ed.) (2003): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Londres: Palgrave Macmillan.
- (2004): «The Question of Corruption in Academe», *International Higher Education*, n.º 34. Center for International Higher Education, Boston College.
- BAUMAN, Z. (1997): «Universities: Old, New and Different», en ASMITH y F. WEBSTER (eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education (SRHE), Open University Press.
- BECHER, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BOK, D. (2003): *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOYLE, N. (1998): *Who are we now? Christian Humanism and the Global Market from Hegel to Heaney*. Notre Dame y Londres: University of Notre Dame Press.
- BRUNNER, J. J. y URIBE, D. (2007): *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- BUSSI, L. (2002): «Intorno alla storia delle università medievali», en *Diritto Storia*, Quaderno n.º 1.
- CLARK, B. R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley y Los Angeles: California University Press.
- (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press-Pergamon.
- (2004): *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead: SRHE, Open University Press.
- CLARK, W. (2006): *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- COBBAN, A. B. (1975): *The Medieval Universities, Their Development and Organization*. Londres: Methuen & Co.
- COLLINS, RANDALL (2002): «Credential Inflation and the Future of Universities», en Steve BRINT (ed.), *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- CHARLE, C. (2004): «Patterns», en WRÜEGG (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 2.
- GERBOD, P. (2004): «Relations with Authority», en W. RÜEGG (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 3.

- GIBBONS, M. (1998): «Higher Education Relevance in the 21st Century», en *The World Bank, Education*. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_ed_relevance_in_21st_century_En98.pdf> [consulta: diciembre de 2008].
- GIEYSZTOR, A. (1992): «Management and Resources», en HDE RIDDER-SYMOENS (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 4.
- HALLAK, J. y POISSON, M. (2005): «Ethics and Corruption in Education: An Overview», en *Journal of Education for International Development*, vol. 1, n.º 1.
- HALSEY, A. H. (1961): «The Changing Functions of Universities», en AHALSEY, J.FLOUD, y C. ARNOLD ANDERSON (eds.), *Education, Economy and Society*. Nueva York: The Free Press, Londres: Collier-Macmillan.
- HEIDEGGER, M. y JASPERS K. (1990): *Correspondencia, 1920-1963*. Madrid: Síntesis.
- HEYNEMAN, S. P., ANDERSON, K. H. y NURALIYEVA, N. (2007): «The Cost of Corruption in Higher Education», en *Comparative Education Review* vol. 52, n.º 1. Disponible en: <<http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/524367>>.
- HOBSBAWM, E. (2007a): *La era de la revolución, 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica-Planeta.
- (2007b): *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica-Planeta.
- HORN, H. (1993): «Karl Jaspers (1883-1969)». Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/jaspers.pdf> [consulta: diciembre de 2008]. Publicado originalmente en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*. París: UNESCO, vol. XXIII, n.ºs 3 y 4, pp. 768-788.
- JOHNSTONE, D. B. (2006): *Financing Higher Education. Cost-sharing in International Perspective*. Buffalo: University at Buffalo, International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project (ICHEFAP).
- JONGBLOED, B. (2004): «Regulation and Competition in Higher Education», en BIXEIRA y OTROS (eds.), *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- LE GOFF, J. (1986): *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- MARGINSON, S. y VAN DER WENDE, M. (2006): «Globalisation and Higher Education»; Background Paper prepared for OECD/CERI, pp. 1-74. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/37552729.pdf>> [consulta: diciembre de 2008].
- MEDINA ECHEVARRÍA, J. (1967): *Filosofía, educación y desarrollo*. México, D.F.: Siglo XXI.
- NACIONES UNIDAS, CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (1999): Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones Generales 13, El derecho a la educación (E/C.12/1999/10). Disponible en: <[http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/E.C.12.1999.10.Sp?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/E.C.12.1999.10.Sp?OpenDocument)>. [consulta: diciembre de 2008].

- NARDI, P. (1992): «Relations with Authority», en DE RIDDER-SYMOENS (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 3.
- NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. A. (1994): *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- NOLTE, E. (1998): *Heidegger. Política e historia en su vida y pensamiento*. Madrid: Tecnos.
- NORTH, D. (1990): *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P. y GIBBONS M. (2001): *Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Era of Uncertainty*. Cambridge, Oxford y Malden: Polity Press.
- PEÑA, C. (2008): «¿Obsolescencia de la universidad moderna? Del conflicto de las Facultades al capitalismo académico», en J. J. BRUNNER y C. PEÑA (eds.), *La reforma de la educación superior: aportes para el debate*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- RAMA, C. (2005): «La política de educación superior en América Latina y el Caribe», en *Revista de la Educación Superior*, vol. 33, n.º 134. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/03.html#b>, y en: <<http://www.claudiorama.name/archivos/publicaciones/32d5efd47257ca74a35a3e61b73c851e.pdf>> [consulta: diciembre de 2008].
- ROBERTS, J., RODRÍGUEZ CRUZ, A. M. y HERBST, J. (1996): «Exporting Models», en DE RIDDER-SYMOENS (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 6.
- RÜEGG, W. (2004): «Themes», en RÜEGG (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 1.
- SEARLE, J. (2002): *La universidad desafiada. El ataque postmodernista en las humanidades y las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.
- SHILS, E. (1976): *Los intelectuales y el poder*. Buenos Aires: Tres Tiempos.
- SHILS, E. y ROBERTS, J. (2004): «The Diffusion of European Models Outside Europe», en RÜEGG, W. (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 6.
- SKILBECK, M. (2001): *The University Challenged: A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*. Dublin: Higher Education Authority, pp. 1-15. Disponible en: <http://ia.webhost.heanet.ie/publications/documents/publications/2001/Report_11.pdf> [consulta: diciembre de 2008].
- SLAUGHTER, S. y RHOADES, G. (2004): *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore y Londres: Johns Hopkins University Press.
- SOLLA PRICE, D. J. de (1963): *Little Science, Big Science*. Nueva York: Columbia University Press.

- TEIXEIRA, P. N. y OTROS (eds.) (2004): *Markets in Higher Education. Rethoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- TEMPLE, P. y PETROV, G. (2004): «Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union», en *Higher Education Management and Policy*, vol. 16, n.º 1, pp. 99-118.
- TROW, M. (1974): «Problems in the Transition from Élite to Mass Higher Education», en *Policies for Higher Education (from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education)*. París: OCDE.
- UNESCO (1995): «Policy Paper for Change and Development in Higher Education». París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>>.
- VERGER, J. (1992) : «Patterns», en H. DE RIDDER-SYMOENS, (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 2.
- (1992a): «Teachers», en H. DE RIDDER-SYMOENS, (ed.) *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 5.
- WEBER, Max (1964): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, Marianne (1995): *Biografía de Max Weber*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- WILLIAMSON, O. E. (1996): *The Mechanisms of Governance*. Nueva York: Oxford University Press.

MERCADO É COISA DE SATANÁS? ¹

Claudio de Moura Castro *

SÍNTESE: O presente ensaio lida com os assuntos espinhosos e controvertidos da entrada do setor privado no ensino superior. Ainda mais sensível é o caso das empresas com objetivo de lucro. Infelizmente, versões toscas de ideologia encharcam boa parte das discussões. Não há pragmatismo e falta uma visão mais analítica do que está acontecendo. Seja como for, o setor privado não merece ser demonizado. Isso tanto é verdade para o filantrópico como para as empresas com objetivo de lucro. Aliás, as diferenças tendem a ser relativamente pequenas. Instituições boas e péssimas existem em todas as modalidades jurídicas. No caso do ensino superior com fins de lucro, não há nem no Brasil e nem no exterior uma experiência suficientemente longa para permitir generalizações mais amplas.

Instituições privadas e as boas públicas tentam «vender» mais, ganhar visibilidade e identificar bons nichos de mercado. Todas têm interesse em reduzir seus custos e aumentar suas receitas. Ou seja, aumentar o excedente. Mas ao contrário das públicas, nenhuma instituição privada pode gastar mais do que arrecada. Comparadas com as públicas, as privadas tendem a ser mais bem administradas e mais eficientes. Mas nem sempre.

As filantrópicas têm maior propensão a operar em áreas deficitárias, praticando subsídios cruzados. Mas há também falsas filantrópicas. Em contraste, há instituições com fins de lucro que são exemplares (outras, nem tanto). As diferenças maiores são entre as competentes e as incompetentes, muito mais do que na intenção de lucros.

Palavras-chave: ensino superior; setor privado; economia de mercado

SÍNTESIS: *El presente ensayo trata de temas espinosos y controvertidos que se producen por la entrada del sector privado en la enseñanza superior. Este hecho se hace todavía más delicado cuando esto ocurre con empresas con ánimo de lucro. Lamentablemente, toscas versiones ideológicas entorpecen buena parte de estas discusiones. No existe pragmatismo y falta una visión más analítica de lo que está ocurriendo. Sea como fuere, el sector privado no merece ser demonizado. Esto ocurre tanto para las instituciones filantrópicas como para las empresas con*

103

¹ O autor agradece os comentários de Hélio Barros, notando que permanece responsável pelo texto final.

* Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras, Brasil.

ánimo de lucro. Además, las diferencias tienden a ser relativamente pequeñas. Buenas y pésimas instituciones existen en todas las modalidades jurídicas. Para el caso de la enseñanza superior con ánimo de lucro no existe en Brasil, y tampoco en otros países, una experiencia suficientemente amplia que permita mayores generalizaciones.

Instituciones privadas y las buenas públicas intentan «vender» más, ganar visibilidad e identificar buenas cuotas de mercados. Todas tienen interés en reducir sus costes y aumentar sus recetas. O sea, aumentar el excedente. Pero al contrario de las públicas, ninguna institución privada puede gastar más de lo que recauda. Comparadas con las públicas, las privadas tienden a estar mejor administradas y ser más eficientes. Pero no siempre.

Las filantrópicas tienen mayor propensión a operar en áreas deficitarias, ya que practican subsidios cruzados. Pero hay también falsas filantrópicas. En contraste, hay instituciones con fines lucrativos que son ejemplares (otras no tanto). Pero las mayores diferencias se dan entre las competentes y las incompetentes, mucho más que en la intención de lucro.

Palabras clave: enseñanza superior; sector privado; economía de mercado.

ABSTRACT: This article deals with complicated and controversial issues that are a consequence of the private sector entering higher education. This point is especially delicate when this happens with profit-making corporations. Unfortunately, rough ideologies obstruct a large part of these discussions. There is not pragmatism and there is a lack of analytic vision of what is going on.

In any case, the private sector does not deserve to be demonized. This happens both with private non-profit and profit-making enterprises. Moreover, the differences tend to be relatively small. Good and bad institutions exist in every single legal option.

In the case of profit-making higher education, in Brazil and in other countries, there is not enough experience to make further generalizations. Private institutions, and good public institutions, try to “sell” more, to gain visibility and to identify good market niches.

All want to reduce their costs and to increase their revenue, i. e. to increase their profit. Unlike state-owned, no private institution can spend more than what it collects. Compared to state-owned institution, private institutions tend to be better managed and to be more efficient. But not always. Non-profit private institutions tend to operate in deficit-generating areas, because they use cross-subsidies. But there are also false non-profit institutions.

To sum up, there are private profit-making institutions that are outstanding (and some others, not that much). Still, the biggest difference is between competent and incompetent institutions, and no in whether or not it is profit making.

Key words: higher education; private sector; market economy.

1. INTRODUÇÃO

Boa parte das sociedades convive mal com o lucro. Quase todas têm alguma pontinha de resistência, não é só a brasileira. Contudo, o ranço é bem mais indelével no nosso país.

A antipatia ao lucro sobrevive nas atividades convencionais, como na fabricação de sapatos ou fogos de artifício. Não é surpresa que na educação as resistências sejam ainda maiores. Após dois séculos de existência, tanto as escolas privadas como os seus eventuais lucros ainda causam desconforto ou reações endócrinas. Esse é um tabu que só agora começa a ser arejado e discutido com serenidade.

A «Educação é um sacerdócio». Assim se falava e ainda haverá quem o diga. Não obstante, é preciso lembrar que as becas dos professores medievais tinham bolsos cuja função era guardar o pagamento recebido dos estudantes.

O presente ensaio explora os acordos e desacordos provocados pela presença do setor privado na educação. Não se trata de defesa dessa ou daquela posição, mas uma tentativa de enxergar além dos preconceitos e estereótipos.

105

2. A LENTA E ESPINHOSA ACEITAÇÃO DO CAPITALISMO

Quando a Revolução Industrial inglesa tomou corpo, houve um significativo avanço no sistema de mercado, pois as compras e vendas foram migrando da praça central das pequenas cidades para os grandes negociantes e fabricantes. Junto com a crescente escala de produção, o volume de comércio se expandiu em ritmo inaudito. Desta forma, o sistema de mercado prosperou e se aperfeiçoou apesar de limitações que persistem, desde então.

Havia que entender esse mecanismo misterioso que prescindia do controle do Estado. Não parecia requerer nenhum idealismo. Não mais do que a disposição para obedecer às leis da terra.

Duas figuras emergem em meados do século XVIII, desvendando o paradoxo. Em ambos os casos, traziam uma explicação que colidia com o senso comum.

O primeiro deles foi Bernard de Mandeville (1997), celebrado pela sua fábula sobre as abelhas (*Fable of the Bees*), de 1714. Dele vem uma idéia fundamental, mas revolucionária na época: o mercado funciona não pelas virtudes das pessoas, mas pelos seus «vícios». No caso, o termo vício se refere à busca dos interesses privados – em oposição a algum tipo de idealismo ou compromisso moral. Para Mandeville, são os vícios privados que trazem o benefício público. Não é porque os produtores e comerciantes sejam bons ou generosos que encontramos o que precisamos no mercado. É o oposto, está tudo lá porque estão tentando ganhar dinheiro. Se possível, também se enriquecer.

Adam Smith, um respeitável professor de Filosofia Moral, aprofunda as explicações. De fato, constrói os fundamentos da Ciência Econômica no seu livro *Uma investigação sobre as causas da riqueza das nações*, publicado em 1776 (Smith, 1991).

Adam Smith confirma o enigma: A sociedade é mais bem servida quando todos buscam os seus interesses pessoais e tratam de ganhar tanto quanto possível.

106

Sendo assim, não serão os «vícios» uma virtude, criando o máximo de benefícios para todos? Segundo ele, «não esperamos obter nosso próprio jantar da bondade do açougueiro ou do padeiro, mas do interesse de cada um deles». Curioso paradoxo: o professor de Filosofia Moral advogando que o mercado funciona porque as pessoas são egoístas.

Vivendo em uma economia ainda tutelada pelo governo – a escola mercantilista reinava soberana – parecia inacreditável que esta intervenção permanente não fosse necessária, desde que os mercados funcionassem livremente, ao sabor das «leis da oferta e da demanda». Chamando a atenção para a surpreendente capacidade dos mercados para se autogovernar, Smith usa a metáfora da «mão invisível», cuja ação gera uma ordem e uma eficiência que dispensavam a presença diuturna do Estado.

Essa idéia colidiu com a tradição das virtudes cristãs. Os protestantes sempre conviveram melhor com o lucro – mensagem divina de que estavam cumprindo a sua missão terrena e adquirindo créditos para o céu. Mas nos países católicos, como o nosso, sobreviveu uma visão tomista da economia, com suas idéias moralizantes do «preço justo». Dessa linhagem herdamos os resmungos antimercado e um véu de ignorância que persiste, pois ainda hoje muitos esperam «justiça» nos

preços de mercado. Não obstante, o mercado sobreviveu incólume, até nossos dias.

Hoje entendemos as inúmeras qualificações e restrições aos resultados produzidos pelo mercado. Mas como idéia mãe, como princípio geral, continua tão válida como na Glasgow do século XVIII, onde vivia Adam Smith.

Alguns autores mais recentes têm sido taxativos. Por exemplo, Max Weber (2002), apesar de ser sociólogo e não economista é peremptório: «no último século, prosperaram as nações que abraçaram o capitalismo sem hesitar».

Milton Friedman, o mais conservador das celebridades econômicas contemporâneas, tampouco hesita: «A missão da empresa privada é gerar a maior quantidade possível de lucros [...]» Exageros à parte, com a total dissolução na crença de regimes ditos socialistas ou comunistas, o mercado sobrevive, bem como as teorias que o explicam. Discórdias e controvérsias que permanecem dentre os economistas são mais de detalhes do que de substância.

Mas na opinião pública, o regime capitalista ainda não foi digerido e totalmente incorporado ao imaginário popular. Lucro ainda é «coisa de satanás».

Há um elemento de antipatia por um sistema cuja lógica de funcionamento se apoia no egoísmo. O sistema de mercado não faz nosso coração palpitar. Todos nós temos uma veia idealista. Forte ou atenuada, sobrevive sempre, no fundo, uma visão romântica de que a vida vivida por um ideal é melhor, mais reconfortante. Temos uma necessidade atávica de acreditar em algum conjunto articulado de princípios. O socialismo, em todas as suas vertentes, é sempre grandioso, simpático, amigo e mais próximo do Bem. Além disso, por produzir um grande sistema integrado, atrai a muitos. Talvez essa seja a causa da sobrevivência do marxismo, por tanto tempo, apesar de sua incapacidade de gerar prosperidade material e de uma longa história de convivência hostil com as práticas da democracia.

Em contraposição, o mercado é banal, é mesquinho, não produziu a Grande Religião e não traz promessas bombásticas de salvação universal. O melhor sistema de operar a economia que se encontrou não inspira, não entusiasma. Não vira bandeira para a juven-

tude. Talvez esse seja o seu principal problema. Bandos de estudantes jamais saíram às ruas com cartazes pregando o lucro, a busca dos interesses próprios, o anonimato dos ajustamentos espontâneos do mercado e a prosperidade das grandes empresas.

3. ECONOMIA DE MERCADO RIMA COM A QUALIDADE?

Antes de mergulhar no mundo turvo da educação, vale a pena discutir um pouco o convívio do sistema de mercado com a qualidade dos produtos. Isso porque, talvez o foco principal das controvérsias na educação tenha a ver com uma suposta incompatibilidade do lucro com a qualidade do ensino.

Vejamos onde está a qualidade nos produtos industriais. Patek Phillipe, Rolex, Rolls Royce e BMW são os melhores exemplos de qualidade em relógios e automóveis. Ao mesmo tempo, relógios russos e automóveis Lada não são ícones de excelência. Os automóveis da marca Renault só subiram nas avaliações de qualidade após a privatização da empresa. Se houvesse incompatibilidade entre lucro e qualidade, os melhores produtos deveriam vir de fábricas estatais.

108

Há muitas outras áreas em que a excelência é produzida por operadores privados. Shakespeare vendia suas peças. Os mais celebrados escritores contemporâneos são regamente pagos. O vil metal não parece prostituir as penas e teclados mais inspirados.

Picasso vendia seus quadros, por bom dinheiro. Van Gogh não vendia, mas bem que tentou. O problema é que com suas cores tão bizarras não encontrou compradores.

A pesquisa médica faz prodígios e salva vidas. E pouco nos importamos em saber se são feitas por laboratórios privados ou universidades públicas. O mesmo com o melhor cuidado médico e os cirurgões mais destacados. Não pairam dúvidas sobre a sua qualidade. Não obstante, tampouco se duvida da capacidade de organizações públicas ou semipúblicas de oferecer também serviços de qualidade.

Ou seja, o sistema de mercado e o lucro não colidem com a qualidade na indústria e nos serviços – embora não tenha monopólio. Se isso for assim, para condenar o setor privado na educação será necessário

demonstrar que as condições são tão diferentes que tornam impossível ou improvável o mesmo desempenho superlativo de alguns operadores privados.

4. AVANÇOS E RECUOS DA EDUCAÇÃO PRIVADA NO BRASIL

Antes de explorar a natureza do ensino privado e seus meandros, vale a pena descrever os avanços e recuos das instituições públicas e privadas no país. Igualmente, cabe fazer uma primeira distinção superficial entre diferentes tipos de instituições «não-públicas».

Em anos recentes, o setor privado avança novamente. Digo novamente, pois no séculoXIX quase todo o ensino brasileiro era privado, como na maioria dos países. Uma grande proporção era de ordens religiosas. Mas havia também escolas criadas por professores. As públicas eram as pouquíssimas faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, opções caras e com mercado limitado. Só apareceram pela iniciativa do Estado.

No início do séculoXX, inicia-se a vigorosa expansão da rede de ensino público. Em muitos casos, era apenas questão de preencher os vazios gigantescos, pois começamos o século com uma cobertura de pouco mais que dez por cento das crianças em idade escolar, quase todas frequentando o setor privado. Contudo, na década de 1930, dá-se uma formidável colisão entre os proponentes da escola pública e a igreja católica, ambos os lados representados por intelectuais respeitáveis².

Venceu a tese do ensino público. Como resultado, o privado continuou perdendo espaço em todos os níveis. No ensino básico, restam pouco mais de 10% de matrícula no privado.

No superior, desdenhado pelo setor privado, o público sempre predominou. Mais ainda, deu um salto, a partir dos anos 60, com a criação de uma enorme rede de universidades federais, com muitas ambições e custos descomunais. Mas este foi também o seu calcanhar de Aquiles. Sendo tão cara, acabaram-se os recursos, antes mesmo da

² Para uma boa apresentação da evolução histórica da educação brasileira, veja-se Maria Luiza Marcílio, *História da Escola em São Paulo e no Brasil* (São Paulo: Braudel / Imprensa Oficial SP, 2005).

forte expansão na rede básica e o conseqüente aumento de graduações no ensino médio, ocorrido na década de 1990. Nesse momento, já não havia mais como expandir a rede federal, dado o seu altíssimo custo por aluno (equivalente ao que custa um aluno europeu).

Diante disso, com relutância, o MEC passou a permitir a criação de universidades e faculdades privadas, diante do crescimento da demanda por vagas. Hoje, quase 80% das matrículas estão no setor privado. E não há um cenário plausível de reversão desses números. Apesar da ambigüidade do discurso do MEC, faz todo o sentido concentrar os esforços públicos no ensino básico e deixar o superior para o setor privado.

É preciso lembrar que o ensino privado não é um todo homogêneo. Convivemos no passado com instituições religiosas (católicas e protestantes). A figura do lucro não entrava em cena. Os memoráveis embates da década de 1930 eram doutrinários: escola pública ou escola religiosa? Não era controvérsia entre privado e público, no sentido em que hoje se engalfinham os contendores. Ainda era um contencioso do embate entre o absolutismo do Império e a posição da Igreja Católica.

110

Havia também um ensino privado laico. Mas eram alguns celebrados professores que criavam suas escolas. Tampouco eram vistos como conspurcados pelo vil metal.

Novo avanço no setor começa com os cursinhos. O vestibular unificado, nos fins de 1960, cria espaço para o aumento da matrícula por parte dos cursinhos tradicionais. Torna-se possível preparar muitos alunos, simultaneamente, pois fariam os mesmos vestibulares. Isso permite uma produção editorial em maior escala. Não havendo livros adequados para o vestibular, conquistam esse mercado e se expandem.

Os donos dos cursinhos são médicos ou engenheiros e não professores. Têm uma visão de gestão e eficiência muito mais moderna. Operam em um mercado sem qualquer regulação. E há transparência instantânea para os resultados: o vestibular. Entre cinco a dez cursinhos se destacam no panorama nacional, pelo seu tamanho e expansão. Eles iniciam suas atividades em um setor que apenas marginalmente era considerado como educação. Assim sendo, declaram objetivo de lucro, sem criar maiores celeumas, além da monótona acusação de que nada mais fazem do que adestrar alunos para marcar cruzinhas.

Mais adiante, os cursinhos veem no ensino fundamental e médio uma saída para a relativa saturação dos seus mercados. Encontram território desprotegido para sua expansão. Sua agressividade no marketing, seu pragmatismo pedagógico, sua gestão mais eficiente e a produção de materiais didáticos próprios asseguram o seu sucesso.

Paralelamente, o privado de fraca qualidade compete mal com a rede de escolas públicas que se expande. As escolas de freiras são as primeiras vítimas. Também perdem terreno as laicas menos eficientes. O sistema privado vai sendo peneirado e hoje restam as escolas de alta qualidade, as que encontram nichos específicos (escolas Piaget, Montessori, americanas, francesas ou alemãs). Sobram também os excursinhos, geralmente operando quase no topo da pirâmide da qualidade acadêmica. Aliás, *ipso facto*, demonstrando que lucro e qualidade não são incompatíveis.

Note-se que dentre as 18 melhores escolas no ENEM, apenas duas são públicas³. Não seria o caso aqui de explorar o porquê desse resultado. Basta registrar que demonstra não haver incompatibilidade entre privado e qualidade.

Na segunda metade do século XX, a penetração da escola pública no ciclo básico foi inexorável. E se a sua qualidade não convencia, a ausência de mensalidades foi e será argumento poderoso. Daí, o início da migração dos colégios privados para o ensino superior, afugentados pela expansão da rede pública. Todos o fizeram: padres, freiras e excursinhos. A eles se juntaram empresários e banqueiros sem experiência prévia em ensino, mas dotados de fundos generosos, experiência em gestão e o pragmatismo, sempre escasso no setor educativo.

Em fins dos anos 90, a lei passou a admitir que instituições de ensino superior declarassem fins de lucro. A legislação prévia não permitia. Antes disso, não poucas instituições obviamente voltadas para o enriquecimento pessoal dos proprietários escondiam seus rendimentos, mediante os mais variados subterfúgios. Quase todas acumulavam gigantescos patrimônios imobiliários. Várias delas empregavam toda a família e declaravam como serviços domésticos os automóveis e iates como custos das empresas.

³ Para resultados do ENEM, veja-se www.inep.gov.br.

Ao permitir formalmente os lucros, cria-se uma migração das filantrópicas para a categoria das que declaram objetivo de lucro. Pagam impostos, mas não têm que dar satisfações a um governo sempre sedento de papéis e certificados. Em 2006 havia 1.583 privadas com fim de lucro, em um total de 2.270 privadas.

O passo seguinte foi a chegada de instituições americanas – com fins de lucro – comprando ou associando-se a universidades e faculdades brasileiras. Muitos viram nas primeiras atividades dessas empresas (Laureate e Apollo) um prenúncio de desnacionalização do setor, com a conseqüente perda de soberania cultural. O susto foi maior do que a realidade, pois são pouquíssimas as instituições com fim de lucro no mundo. Na verdade, vieram as duas maiores. Uma delas vendeu de volta a sua parte para os sócios locais (Pitágoras) e, até o momento, não fez outros investimentos. Não há um cenário plausível para a desnacionalização denunciada.

A última etapa da conversão capitalista do ensino superior foi a meia dúzia de empresas que abriram capital, lançaram ações na bolsa de valores e captaram recursos no exterior. Com os fundos obtidos, instalam novos campi e iniciam também um processo de fusões e aquisições, comprando faculdades já em operação. Apesar do susto daqueles mais temerosos dos tentáculos do capitalismo, não parece que o total das matrículas nas faculdades e universidades de capital aberto possa ir muito além de dez por cento.

Instituições de capital aberto são acompanhadas muito de perto pelos bancos que as assistiram no processo de lançamento das ações. Esse acompanhamento constrange bastante a sua liberdade de ação. A experiência acumulada é muito pequena e não permite um julgamento definitivo. Mas alguns traços podem ser percebidos. Os bancos esperam que as metas quantitativas sejam cumpridas à risca. E não gostam nada de balanços no vermelho. Ou seja, implicitamente enviam sinais que podem ser interpretados como: «façam tudo o que for necessário para gerar lucros». Essa presença dos banqueiros e acionistas é uma espada da Dâmocles, pendendo sobre a cabeça dos gestores. Como acontece em empresas de outras áreas, há o risco de focalizar os esforços no lucro a curto prazo, sacrificando o futuro. Mas os banqueiros transmitem também a advertência de que perdas de qualidade do ensino podem trazer conseqüências funestas (Gramani, 2008). O cerne da questão está nas metas. Se forem definidas de forma açodada ou com excesso de otimismo, cria-se um impasse, pois os cortes de custo podem sacrificar

a qualidade e, por consequência, os lucros futuros. Diante desse quadro, os gestores se veem entre a cruz e a caldeirinha.

Recapitulando (e simplificando), o século XIX presencia a expansão do ensino privado. O século XX começa com a expansão do ensino público e termina com a sua quase total predominância no ensino básico. Já o fim do século XX e o início do XXI são marcados pela expansão do ensino privado no nível superior.

5. LUCRO NA EDUCAÇÃO É COISA DE SATANÁS?

Se na produção de abóboras e automóveis ainda há uma ponta de resistência contra o mercado e o lucro, na educação, a resistência permanece muito mais alta. Segundo alguns, a nobre missão do ensino é inexoravelmente conspurcada pelo capitalismo.

Sobrevive uma balbúrdia ideológica e intelectual. Vejamos:

O espírito mercantilista, cujo apetite desenfreado deixaria qualquer especulador boquiaberto... [A única alternativa] seria a desapropriação imediata e irrevogável de toda e qualquer escola privada (Groppa Aquino).

Não gosto de escola privada que dá lucro (alto funcionário do MEC, em seminário)

Estas citações são típicas da esquerda brasileira. São as mesmas ideias de décadas passadas. Demonstram que a presença do setor privado e do capitalismo na educação ainda oferece resistência, com fervor, por parte de alguns.

Ao mesmo tempo, alguns operadores privados se valem dos preconceitos vigentes para defender seus mercados cativos.

A abertura indiscriminada de cursos nos últimos anos, [...] provoca uma turbulência na área de ensino superior (dono de faculdade privada, em entrevista ao jornal *Estado de Minas*).

Do mesmo naipe são vituperações de representantes de universidades religiosas contra aquelas que visam ao lucro. Tratam-se das clássicas defesas de uma reserva de mercado. Adam Smith já dizia que

capitalista adora monopólio. Só faltou dizer que padre também gosta de monopólio, quando é o dele.

Cumpramos registrar outro tipo de ruído. Há uma ala da esquerda que se rebela contra o uso de uma linguagem «capitalista» ou «neo-liberal», para falar de educação. É a guerra das palavras. Seu uso denunciaria aspectos sinistros do ensino privado:

Educação não é «mercadoria»
As escolas não devem fazer «comércio»
O ensino não é um «produto»
Alunos não são «clientes»
O «produtivismo» não tem lugar na educação

Quando examinamos o verdadeiro significado de cada uma dessas afirmações, podemos ver que não estão dizendo nada que possa ser verificado, isto é, confrontado com o mundo real, para que esse último nos diga se é verdadeiro ou falso. Não passam de frases que recorrem à emoção para atrair o interlocutor.

114

Por tudo que acarreta custos, alguém tem que pagar. No ensino público, pagam os contribuintes. No privado, pagam os alunos. Chamarmos essa troca de «venda» ou «comércio» não muda em nada a situação. Afinal, hóstias e bíblias são também compradas e vendidas. Se chamarmos educação de «produto», pouca diferença faz a escolha dessa palavra ou de outra. Com efeito, as escolas podem ser vistas como «indústrias de educação», pois operam uma «máquina» que recebe alunos ignorantes e «produzem» alunos menos ignorantes. Não passa de uma metáfora interessante. Chamarmos os alunos de «clientes», simplesmente sugere que eles são o objeto da educação e têm direitos que devem ficar claros – embora coexistam com a prerrogativa da instituição de definir os «serviços» que deseja oferecer, dentro dos marcos legais.

Há uma grande diferença entre insultos e afirmativas que podem ser objeto de verificação empírica. A escolha de palavras com forte carga emocional ou pejorativa em nada muda a sua inocuidade. Não passam de palavras lançadas a esmo, pelo seu efeito. Dito de outra forma: há acusações e críticas legítimas ao setor privado – que examinaremos adiante –, mas as reproduzidas acima não passam de uma guerra de palavras vazias.

Em contraste com as afirmações anteriores, a denúncia contra o «produtivismo» no ensino é bizarra. Ao contrário das outras afirmações que nada dizem, esta prega algo concreto e que contraria o bom senso mais elementar: nega o princípio saudável de que devemos obter mais com menos recursos.

6. TODOS CORTAM CUSTOS E MAXIMIZAM RECEITAS

Até agora, falamos de instituições e suas descrições externas e convencionais: públicas, privadas religiosas, privadas sem fins de lucro e privadas com fins de lucro. Há uma visão implícita de que são animais diferentes, com características próprias e distintas. E, de fato, o são. Contudo, têm muitos traços comuns. Examinaremos aqui as semelhanças e diferenças que parecem efetivamente existir.

De início, vale a pena notar que igrejas, salsicheiros, agentes funerários, escolas e instituições filantrópicas têm comportamentos semelhantes em certos aspectos. Todos tentam **cortar custos** e **maximizar suas receitas**. Organizações sadias sempre tratam de alcançar mais resultados com os mesmos meios ou os mesmos resultados com menos meios. Ou seja, o desperdício é igualmente condenado nas fábricas e nas escolas. E a tentativa de obter mais receitas é igualmente universal. Nesse particular, não há nenhuma diferença entre instituições filantrópicas e aquelas com objetivo de lucro.

Harvard, considerada a melhor universidade do mundo, é uma instituição privada sem objetivo de lucro. Não obstante, busca furiosamente aumentar as suas receitas, por todos os meios possíveis. Usa seu nome e reputação para vender serviços de consultoria, projetos de pesquisa, cursos avulsos, seminários e canecas de café com seu brasão. Em um livro recente, o seu ex-reitor, Derek Bok (2006), faz algumas ponderações, encontrando casos em que foi longe demais no seu comercialismo. Mas o próprio fato de que tal crítica seja feita por um professor e ex-reitor sugere que há padrões e expectativas de lisura e limites à busca de receita. Por outro lado, se quisermos ser um pouco cínicos, o comercialismo de Harvard estaria produzindo bons resultados, tanto no ensino quanto na pesquisa. Ou seja, se forem corretas as críticas contra o comercialismo de Harvard, o fato de que ela seja a número um deveria indicar que tal política não estaria comprometendo excessivamente os seus resultados.

A tentativa de controlar custos e aumentar receitas não é estranha às universidades públicas. Uma boa instituição pública faz o mesmo. Tenta eliminar gastos desnecessários, tenta obter mais com os recursos recebidos. E tenta obter mais receitas pela venda dos serviços que está autorizada a cobrar – sejam quais forem.

As boas universidades públicas americanas operam exatamente assim. A pós-graduação brasileira, mesmo nas públicas, é um bom exemplo de eficiência. Todas reduzem custos onde podem e tentam vender serviços de consultoria e de P&D. Além disso, concorrem pelos recursos dos fundos de pesquisa. Suas fundações permitem contornar as barreiras intransponíveis da legislação do serviço público.

Mas há diferenças também. Entendê-las corretamente é indispensável.

As instituições privadas, filantrópicas ou com fim de lucro, encontram penalidades amargas quando vacilam nas tentativas de reduzir despesas ou aumentar receitas. No limite, tornam-se insolventes e podem fechar suas portas. Ou seja, os incentivos negativos são muito fortes. A «mão invisível», de que falava Adam Smith, também estrangula. De fato, assim como as promessas de enriquecer espicaçam os empresários, o medo de falir é poderoso incentivo para ser eficiente.

116

Como comentário à margem da presente discussão, é preciso entender que as empresas privadas não são sempre eficientes e argutas na sua gestão. Pelo contrario, erram grosseiramente e com muita frequência. O que as diferencia é o preço que pagam pela incompetência. A enorme quantidade de empresas que falem ou pedem concordata atesta a presença ubíqua de barbeiragens. A eficiência é obtida pelo mecanismo darwiniano de concorrência e eliminação das menos aptas.

Voltando ao assunto, apesar das semelhanças, há uma assimetria entre as filantrópicas e aquelas com objetivo de lucro. Em ambas, a imprevidência pode levar ao buraco. Os déficits acumulados tanto podem ser impagáveis em umas como nas outras. Não faz muito tempo, a PUC-SP sentiu na carne a proximidade de uma falência. A Universidade Santa Úrsula está na corda bamba. Contudo, as que têm objetivo de lucro, têm o incentivo adicional de receber prêmios financeiros, na forma de dividendos, sempre que os resultados forem bons. Já as filantrópicas podem se contentar em não acumular prejuízos. Isso pode também acontecer nas que declaram objetivos de lucro, mas é menos frequente.

O que é mais comum é não conseguirem ter lucro, por incompetência ou pelas circunstâncias do mercado.

A diferença entre públicas e privadas não está na receita para o bom desempenho – reduzir custos e aumentar receita. Em teoria, todas deveriam segui-la. O contraste com as privadas, é que as públicas não fecham, não vão à falência. Aliás, raramente a inépcia administrativa encontra punição comensurável com as barbeiragens ou negligências cometidas. De fato, faltam prêmios e punições, na maioria das organizações públicas. Tanto é assim que uma das principais estratégias para obter mais eficiência é criar incentivos e punições, de tal forma a estimular comportamentos semelhantes aos observados no setor privado. É isso que se consegue com os fundos competitivos para recursos de pesquisa, tão disseminados no Brasil. Ou adicionais de os recursos orçamentários adicionais, como prêmio pelo bom desempenho, como ocorre no Reino Unido e no Chile.

Voltando às privadas, há uma diferença relevante entre as que têm finalidades de lucro e as filantrópicas. Como já foi dito, ambas têm forte interesse em aumentar suas receitas e reduzir custos, isto é, aumentar o excedente econômico. Contudo, o destino dessa diferença entre receitas e despesas não é o mesmo. As filantrópicas são obrigadas a reinvestir o que sobra. Nelas se chama excedente, nas outras é chamado de lucro. As que têm fins lucrativos, tanto podem reinvestir como distribuí-lo para os donos da empresa ou das ações.

117

Por crucial que possa ser essa diferença, em mercados altamente competitivos, algumas empresas com fins de lucro decidem não distribuí-lo. Preferem reinvestir, a fim de garantir sua fatia de mercado. De fato, conquistar ou não perder *market share* costuma ser uma prioridade mais crítica do que distribuir dividendos. Sendo assim, esmaece muito a diferença entre as filantrópicas e as que têm fim lucrativo. Que diferenças haveria entre uma filantrópica que reinveste seu excedente e uma lucrativa que faz o mesmo? Esta pergunta não está induzindo uma resposta, apenas sublinhando que distinções legais podem não estar delimitando diferenças relevantes no mundo real.

Mesmo quando os lucros não são distribuídos, permanecem diferenças. As que têm fim de lucro têm o direito de decidir o que fazer com o excedente. Podem reinvestir, buscando obstinadamente ser uma Harvard tropical. Ou os donos podem comprar iates e coberturas na Vieira Souto. Cada uma destas alternativas tem as suas vantagens e os seus

riscos. Nos casos mais comuns, predominam alternativas intermediárias, tentando conciliar o aumento do patrimônio dos sócios com a prudência diante de uma concorrência cada vez mais agressiva. Nada diferente do que acontece em outros setores de atividades.

Para terminar, há que insistir: o status legal de filantrópica não necessariamente descreve uma índole ou uma identidade verdadeira. Muitas são filantrópicas com o objetivo de não pagar impostos e esconder os lucros, por meio dos subterfúgios conhecidos. Há também a categoria daquelas com fins de lucro que voltam a ser filantrópicas, por estarem dando prejuízo. Com a volta, deixam de pagar impostos e não perdem nada, pois não têm lucro para distribuir.

Nesse passeio pelas semelhanças e diferenças, podemos perceber que as semelhanças são maiores do que as diferenças. Ademais, as boas públicas se parecem bastante com as privadas. E as privadas com e sem objetivo de lucro são também bastante parecidas. Em outras palavras, públicas e privadas deveriam cortar custos desnecessários e aumentar suas receitas. A diferença é que as públicas ineficientes têm mais condições de sobreviver com impunidade. Já as privadas pagam uma penalidade temível se não o fizerem, pelo risco de falência. Ademais, os proprietários esperam um rendimento sobre o seu capital, se for uma instituição com objetivo de lucro (que não significa que dividendos serão distribuídos).

118

Há hoje uma tendência clara para a cobrança de mensalidades no ensino superior público. É assim nos Estados Unidos, no Chile, no México (à exceção da UNAM), na China, e em muitos países da África e da Ásia. Sobrevive precariamente o ensino quase gratuito na Europa, mas com claras tendências de mudança. Quando consideramos tais sistemas parcialmente pagos, as diferenças entre públicas e privadas com e sem lucro se reduzem ainda mais.

7. A MAIOR LIMITAÇÃO: SÓ ESTUDA QUEM PODE PAGAR

Apesar de seus inegáveis méritos, o sistema privado é intrinsecamente injusto, do ponto de vista de não oferecer oportunidades iguais a todos. Como são muito poucos os que recebem subsídios no ensino privado no Brasil, a totalidade dos custos é arcada pelos interessados. E

em um país pobre, pelo menos três quartas partes da população não teriam os recursos para pagar as mensalidades de um curso superior.

Essa é, de longe, a principal limitação do sistema privado. É um ensino que filtra os alunos pelo poder de compra seu ou de sua família. É óbvio, não há culpas ou maldades nisso. Alguém tem que pagar. Como o Estado não o faz, tem que ser o aluno ou sua família. No caso brasileiro, em sua maioria, são pessoas com menos poder de compra. Contudo, a iniciativa privada não tem como mudar essa equação.

Durante muitos anos, o número de famílias que podiam pagar ultrapassava o número de vagas no superior. Mas hoje, a impossibilidade de custear as mensalidades se tornou o fator crucial, limitando a matrícula nesse nível.

Contudo, não se trata de um caso perdido. Há possibilidades de expandir as bolsas e empréstimos oferecidos ou apoiados pelo governo, ou pelas próprias escolas privadas. Um pouco menos de um quarto dos universitários brasileiros recebem algum tipo de suporte financeiro. Compare-se com os Estados Unidos, um país muito mais rico. Lá, todo o ensino superior é pago, público e privado. Porém, cerca da metade dos alunos recebe bolsas ou empréstimos subsidiados (ou securitizados).

119

Para o governo brasileiro, não é mau negócio dar bolsas ou empréstimos. Além de desinflar uma demanda política desgastante, os alunos da instituição privada beneficiados com esses apoios custam muito menos do que aqueles matriculados em instituições públicas (em média, os custos são um terço do que custam as universidades federais).

8. QUEM OFERECE QUALIDADE, QUEM OPTA POR EDUCAR MUITOS?

Vale a pena perguntar que relação haveria entre o tipo de organização e a qualidade do ensino que oferece. Para isso, voltemos inicialmente ao que nos ensina a observação das empresas.

Há uma tendência ingênua de ver uma empresa como uma operação regida, de ponta a ponta, por imperativos induzidos pelo seu balanço. Pelo contrário, as empresas decidem o que querem produzir, de acordo com o que percebem como suas vantagens comparativas, sua experiência passada e a situação do mercado. Podem escolher um

produto mais refinado, mais complexo e talvez mais caro. Ou algo mais simples e que pode ser vendido em maior escala, por um preço mais acessível. Ou ainda, conquistar o mercado pelo menor preço possível, sacrificando a qualidade. Qualquer destas opções é possível. *A priori*, do ponto de vista da lucratividade do negócio, não se sabe qual será mais vantajosa. Um Rolex é mais lucrativo do que Swatch? A economia de mercado não manda produzir algo bom ou ruim. Diz para encontrar a alternativa mais interessante, do ponto de vista dos resultados.

O mesmo sucede com a educação. Universidades religiosas podem querer atingir um número máximo de alunos, mantendo uma qualidade aceitável. Em boa medida, é o que faz a ULBRA. Ou optam por oferecer a melhor educação possível, como faz a PUC-Rio.

Instituições com fins de lucro enfrentam opções semelhantes. Igualmente, fazem escolhas diferentes, de acordo com sua tradição e competência. O IBMEC escolheu o caminho de buscar a excelência, ainda que suas mensalidades elevadas limitem o número de alunos. De fato, seus cursos de administração e economia estão no topo da pirâmide do ENADE. O IBMEC do Rio de Janeiro tem fim lucrativo. O de São Paulo é uma organização sem fins de lucro, não sendo permitido distribuir lucros. Curioso notar que o curso de economia do Rio de Janeiro está substancialmente mais bem cotado no ENADE do que o de São Paulo. Concluímos que lucro leva à maior qualidade? É óbvio que não. Apenas é possível deduzir que o mundo é mais complicado do que parece.

120

Outras universidades, também com fins de lucro, optaram pela quantidade. Para isso, precisam reduzir as mensalidades, com os correspondentes cortes de despesas. Portanto, oferecem ensino mais modesto. UNIP, Estácio e Anhaguera podem ser exemplos. Qual será o limite inferior de qualidade socialmente aceitável? Ninguém foi ainda capaz de dizer. De concreto, só há as normas legais, em boa medida, respeitadas pelas grandes.

Sem os mesmos cálculos econômicos, as públicas têm que tomar decisões semelhantes. No caso da rede federal, paulista e paraense, a escolha foi feita pela qualidade. Inevitavelmente, os custos elevados refletem essa opção. Por isso, não são capazes de conseguir os recursos necessários para crescer a um ritmo que equivaleria ao das privadas.

Mas o público pode também eleger grandes números, com a penalização esperada na qualidade. A rede estadual do Ceará tem custos bem mais reduzidos do que as federais. Fora do Brasil, os exemplos são ainda mais eloquentes. A Universidade de Buenos Aires, a UNAM do México e a Universidade de Roma matriculam cada uma cerca de 200 mil alunos. No caso da primeira, seus custos por aluno são um décimo do que custam as nossas federais.

Em um país como a França, as universidades têm custos por aluno equivalentes ao secundário público. E por serem pouco dispendiosas, puderam se expandir muito. São enormes. Em contraste, a França elegeu concentrar a qualidade nas Grandes Écoles, muito mais caras e de matrícula reduzida. Ou seja, não há modelos únicos. Pelo contrário, há lugar para ambos.

9. AFINAL, TODAS TÊM OS MESMOS OBJETIVOS?

A discussão anterior chama mais a atenção para as semelhanças do que para as diferenças. Mas diferenças existem e podem ser profundas.

Na teoria, todos podem decidir que tipo de ensino oferecer, onde e para quem. Na prática, há diferenças significativas.

As públicas recebem um mandato da sociedade para cumprir certos papéis. Podem se instalar em regiões mais pobres ou problemáticas, a fim de induzir o seu desenvolvimento. A expansão da rede federal a todos os estados foi uma política desse naipe. E, em boa medida, cumpriu seu papel. Os estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste ganharam muito com a presença de grandes campi federais. Está por ser feita uma estimativa do seu impacto, mas tudo indica que não foi pequeno.

As públicas podem e devem entrar em setores estratégicos para o país. Isso é fundamental, diante dos custos elevados de algumas áreas, inviabilizando a operação de cursos privados. Agronomia é um caso clássico, com suas fazendas experimentais. O mesmo com medicina e veterinária, com os hospitais-escola. Pela estreiteza dos mercados, algumas áreas científicas, como astronomia, astrofísica, meteorologia e muitas outras dificilmente poderiam ser operadas pelo setor privado, na

ausência de subsídios públicos. E como se sabe, toda pesquisa requer subsídios públicos pesados. Em geral, nas áreas que exigem laboratórios e oficinas dispendiosas e complexas não é viável cobrar dos alunos a integridade dos custos.

As universidades públicas costumam, também, sobretudo no Brasil, oferecer os cursos mais elitizados. É o caso do A, do IME e outros.

Embora operem nesses nichos inviáveis para o ensino privado, as públicas oferecem cardápios de cursos muito semelhantes aos das privadas. De fato, comparando os catálogos de ambas, são bem parecidos.

É preciso esclarecer que tal inviabilidade financeira resulta de políticas públicas brasileiras de restringir os subsídios ao setor privado (filantrópico e com fins de lucro). Em países como os Estados Unidos e o Chile, os recursos de pesquisa alcançam tanto as públicas quanto as privadas. Dentre as mais celebradas, Harvard, Yale e Princeton são privadas. Berkeley e Illinois são públicas. Por consequência, a melhor pesquisa tanto ocorre em umas como nas outras. Mas dadas as políticas brasileiras, apenas as públicas têm acesso substancial aos fundos de pesquisa. A PUC-Rio foi uma exceção, mas hoje recebe poucos financiamentos públicos para a sua pesquisa básica.

122

Diante desse marco legal, as privadas estão restritas ao que é possível fazer com os recursos obtidos pela cobrança de mensalidades dos alunos e com alguns poucos projetos vendidos ao governo e às empresas. Portanto, sua margem de decisão é muito mais estreita.

O que está ao alcance das privadas é praticar subsídios cruzados. Isto é, usar o excedente de alguns cursos para subsidiar outros.

Emerge então uma diferença significativa entre as filantrópicas e aquelas com objetivos de lucro. As filantrópicas teriam vocação para cumprir finalidades sociais ou de interesse coletivo. Podem operar campi deficitários em áreas pobres. Ou ainda, manter cursos incapazes de gerar seus próprios recursos, cobrindo o prejuízo com o excedente de outros. São as políticas de subsídios cruzados: um curso financia o outro. O mesmo com a pesquisa. Universidades grandes reservam parte de seu excedente na graduação a fim de financiar pequenos centros de pesquisa.

Vale um comentário acerca da lógica adotada pela maioria das universidades privadas americanas. Seus cursos de graduação apenas cobrem os custos (no caso das mais famosas, nem isso). A pós-graduação e a pesquisa geram prejuízos substanciais, mas são necessárias para trazer prestígio à instituição – atraindo assim seus alunos de graduação. A fim de cobrir o prejuízo, operam cursos de verão, eventos MBAs e outras atividades lucrativas. Ou seja, fecham seus balanços pelos subsídios cruzados. Ademais, as mais prestigiosas recebem doações de ex-alunos, têm o rendimento do seu patrimônio e recebem subsídios públicos de diferente natureza (o valor dessas contribuições pode atingir um terço do orçamento).

Em princípio, uma instituição com objetivo de lucro teria poucas razões para operar cursos deficitários. Não foram criadas com a meta de atender a anseios da sociedade, mas para gerar lucro. Por essa razão, não têm interesse e motivação para operar cursos que não cubram seus custos.

Contudo, por potente que possa ser essa lógica do lucro, o mundo real tem mais nuances. O objetivo de lucro das melhores instituições não colima apenas um lucro *imediato*, a curto prazo. Há também os objetivos de expansão e sobrevivência a longo prazo.

123

E para crescer e prosperar precisam operar no vermelho, em certas circunstâncias:

- *Novos programas.* É o caso clássico que os economistas chamam de «indústria nascente». Cursos novos podem representar um grande potencial a longo prazo, mas não cobrem os custos, logo após o seu lançamento.
- *Prestígio, status e imagem* A pesquisa, bem como cursos de grande prestígio, são essenciais para a sua imagem. Daí o empenho de muitas instituições em criar centros de pesquisa, mestrados e outras iniciativas que trazem uma imagem de instituição que busca o conhecimento ou a cultura.
- *Imposições legais.* A legislação que rege o funcionamento das universidades prescreve a necessidade de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*. Daí a inevitabilidade de manter mestrados ou centros de pesquisa. Pode ser o mínimo

para evitar aborrecimentos com o MEC. Ou pode ir mais longe (como é o caso do IUPERJ, da Cândido Mendes).

- *Responsabilidade social.* Instituições com fins de lucro não se sentem obrigadas por lei a terem uma agenda de responsabilidade social. Mas é prudente fazer alguma coisa nesta direção e quase todas o fazem. Por exemplo, a Fundação Pitágoras desenvolve sistemas de gestão nas secretarias de educação de dezenas de municípios.

A observação do ensino superior brasileiro sugere que as instituições com fins de lucro dão alguns passos em todas essas direções. Contudo, tentam encontrar certo equilíbrio entre o que dá lucro, o que dará lucro a longo prazo e o que apenas traz uma imagem pública mais positiva. Cada um deve julgar se são pírias manobras para obter prestígio, para permanecer minimamente dentro da lei, ou se querem sacrificar benefícios substanciais em atividades desse tipo. Claramente, nesses assuntos, as instituições diferem muito entre si e as opiniões externas, mais ainda.

124

Na verdade, o grande dilema das privadas com objetivo de lucro é equilibrar as suas muitas demandas. Estão pressionadas a mostrar bons resultados nos próximos balancetes. Porém, têm os seus objetivos a longo prazo que são prejudicados por cortes de despesas que ameaçam a qualidade.

É preciso evitar o maniqueísmo de tomar as instituições públicas como exemplos de desperdício, e as privadas como modelos de comportamento racional de economizar e tomar decisões inteligentes, em linha com seus objetivos definidos a longo prazo. As empresas, educativas ou não, defrontam-se com uma avalanche de decisões no cotidiano. E erram muito. As empresas capitalistas de sucesso são as que erram pouco e sabem corrigir seus erros. Em contraste, há também uma multidão de outras organizações cortando custos onde não se pode, gastando mal, administradas sem liderança e perdendo a lealdade de seus colaboradores e clientes.

Em resumo, as públicas têm grande liberdade para agir em prol do interesse coletivo. Não dependem de fechar seus balanços com rendas próprias. Mas, frequentemente, são reféns dos interesses corporativos dos seus professores. As filantrópicas definem suas missões que deveriam considerar também o bem-estar coletivo. Mas não podem ir muito

longe nessa linha, pois só se opera um curso deficitário, cobrando um «pedágio» dos outros que geram excedentes. As que definem objetivos de lucro operam exatamente com as mesmas limitações das filantrópicas. Contudo, sua motivação para cruzar subsídios é bem mais débil – embora o façam com certa frequência. Além disso, como toda expansão e aperfeiçoamento depende da reinversão do excedente, a prudência modera a propensão a distribuir lucros. Ou seja, se parecem mais com as filantrópicas na prática do que na teoria. Em resumo, o mundo é complicado. Não se pauta por fórmulas esquemáticas sugeridas por chavões ideológicos.

10. COMO «CONTROLAR» O ENSINO SUPERIOR? A MÃO INVISÍVEL OU O TACÃO DO ESTADO?

Nem tudo funciona às mil maravilhas, seja no privado, seja no público. Há abusos, há ineficiências, há inércia, há preguiça, há a ambição desmesurada de alguns para aumentar o seu lucro. O que cabe ao Estado fazer?

Esse é o problema mais espinhoso. É fácil dizer que é preciso «mandar prender os tubarões do ensino». É fácil dizer que as públicas são ineficientes e precisam de uma faxina completa. O problema está na implementação. As ferramentas de controle de que o Estado dispõe não estão à altura da tarefa. Ademais, sua implementação pode ser politicamente inviável.

Começemos com algumas linhas de políticas públicas que merecem atenção. Não resolvem tudo, mas desbastam o mais grosso.

10.1 MARCO LEGAL

Em primeiro lugar, há as leis. Nelas se definem as regras mínimas de operação do ensino superior. Por exemplo, faz sentido especificar a titulação mínima dos professores, os computadores, os laboratórios e bibliotecas. Isso hoje é feito, mas talvez com detalhes bizantinos que acabam prejudicando.

Nas práticas correntes, após a autorização, não há mecanismos eficazes para verificar se os cursos continuam adotando as prescrições

legais. Com cerca de 30 mil cursos, não é possível fiscalizar nem uma boa parte deles. A solução pragmática que o MEC está cogitando é fiscalizar apenas os que obtêm resultados insuficientes no ENADE.

Mas nem tudo pode ser verificado em uma visita de um par de dias. As aulas começam e acabam na hora certa? Os professores faltam?

É preciso conhecer as limitações do que pode fazer o marco legal. Não adianta a lei dizer que «todos os cursos devem oferecer educação de qualidade». Não há como encontrar uma definição operacional do que é boa qualidade, que possa ser aplicada por inspetores.

Portanto, a lei pode fazer valer um mínimo de regras de funcionamento. Mas é pateticamente impotente, diante do desafio de impor «qualidade».

10.2 AVALIAÇÕES

126

No caso, temos o «Provão» – sucedido pelo ENADE. Praticamente não há outros países importantes que tenham tido a coragem e a iniciativa de testar os conhecimentos dos alunos que se formam. Como nem alunos e nem administradores gostam de ser avaliados, essas provas encontraram uma feroz oposição ao serem anunciadas. Esta primeira barreira foi vencida. Contudo, na mudança de governo, mais uma vez, a ideia quase soçobrou. Por pouco não desapareceu. Mas o ENADE sobreviveu. Ainda tem mais deficiências do que o Provão, mas está melhorando, cumpre um papel. O fato de que o exame é aplicado apenas a uma amostra de alunos também prejudica.

A ideia é simples. Se o Estado medir a qualidade ao fim do processo, o resto da fiscalização se torna secundária. Como se sabe, os indicadores de insumos (diplomas dos professores, regime de trabalho, livros na biblioteca e inúmeros outros) geram reflexos pálidos na qualidade. Em contraste, o ENADE é a qualidade. É uma medida direta do que os alunos aprenderam daquilo que o curso deveria ensinar, segundo o seu currículo.

Em grande medida, a avaliação vem fazendo o seu trabalho de depuração dos cursos. Alguns, pela sua baixa qualidade, colidiram de frente com o MEC. Entram então em cena as liminares, as brigas legais e as intervenções. Mesmo quando sobrevivem, os danos à sua reputação

não são menores. Portanto, mesmo diante do fracasso do MEC em fechar cursos, a penalidade por entrar no rol dos piores ainda é pesada.

Vários estudos demonstraram o impacto positivo do provão sobre os cursos (INEP, 1999). Em particular, em Administração e em Odontologia foram realizados estudos, sugerindo que havia se tornado um poderoso instrumento. Foi documentado um aumento nas contratações de mestres e doutores, bem como na jornada de trabalho. No lado pitoresco, entram em pânico os coordenadores dos cursos com avaliações abaixo do esperado. Alguns, por falta de melhor ideia, mandam pintar o prédio. Outros reitores ameaçam fechar os cursos com notas ruins, se não derem um salto no ano seguinte.

Os alunos passaram a olhar as notas, antes de escolher o seu curso. De fato, os cursos com notas A e B ganharam 10% a mais de candidatos. E os cursos com D e E perderam 40% dos seus candidatos. Nisso tudo, apesar de que levou muito tempo para deixar de publicar tolas estatísticas, a imprensa teve valioso papel divulgando os resultados.

10.3 E A «MÃO INVISÍVEL»?

127

O papel do mercado, com sua mão invisível, sempre foi olhado com suspeição por muitos. Ainda há aqueles que não entenderam Mandeville e Adam Smith. Querem o tacão do governo.

Como as ações de fiscalização, controle e intervenção do governo tendem a ser pesadas e grosseiras, quanto mais o mercado fizer o seu serviço, melhor o sistema funcionará. Em outras palavras, é preciso reservar a intervenção governamental para casos extremos e para a definição de condições mínimas de funcionamento.

Mas como já ficou sugerido pelo impacto do Provão, o mercado pode funcionar. E, quase sempre, funciona.

Se os alunos souberem quais são os cursos bons e puderem facilmente descobrir se têm uma boa relação preço-qualidade, a lei da oferta e da procura vai fazer o seu serviço, punindo os cursos fracos e premiando os melhores. Estes últimos serão mais procurados e os piores perderão alunos, como de fato acontece. Ainda que fosse ditatorial, o governo não lograria medidas tão brutais e merecidas, se comparadas ao estrago provocado pelo Provão dentre os cursos piores.

Contudo, a mão invisível nem sempre aproxima o benefício privado do interesse coletivo. Há fragilidades nesses mecanismos de escolha e no processo darwiniano de sobrevivência do mais apto. O diploma superior traz status, pelo mero fato de tê-lo. Há também benefícios que vão de prisão separada a reservas de mercado para essa ou aquela profissão. E como é caro e trabalhoso escolher entre candidatos para empregos, usar o diploma superior como filtro pode fazer sentido. Nesses casos as vantagens brotam dos diplomas e não de um conhecimento superior. Sendo assim, para muitos alunos, a melhor escolha é um curso que dê o menor trabalho possível, já que apenas querem o diploma. Se o curso atende aos requisitos legais, torna-se muito difícil mudar essa regra de decisão dos alunos. Ou seja, cursos fracos não vão necessariamente ser enfeitados. Portanto, podem não naufragar. Pelo contrário, no limite, podem ser escolhidos justamente por isso.

Nesses casos, o grande culpado é a prática de estabelecer, por lei, reservas de mercado. Há casos em que há reais riscos e perigos, advindos de uma prática incompetente (os exemplos clássicos são na área da saúde). Neles, a reserva de mercado se justifica. Na maioria, não passa de privilégio disfarçado.

128

Como Adam Smith já havia dito, nos idos do século XVIII, o mercado não funciona em toda e qualquer circunstância. Para que produza os resultados esperados, precisa preencher determinadas condições – que os economistas chamam de Concorrência Perfeita.

O mercado só funciona se a informação flui livremente. Se não soubermos quem é quem, quem oferece o quê, a concorrência não faz o seu serviço. Por exemplo, aluno A escolhe a faculdade X apenas porque não sabe que Y é melhor. Aqui também, a imprensa tem desempenhado um papel importante, juntamente com a Internet.

Mas bem sabemos que é preciso garantir a veracidade da informação. As informações sobre o que são realmente os cursos são valiosas. Em contraste, a propaganda enganosa é lesiva. Daí ser uma das funções do governo regulamentar a veracidade da propaganda. Em breves palavras, o que é prometido pela propaganda tem que ser verificável e tem que ser cumprido.

Concorrência é a chave de tudo. Mas só há concorrência se houver um número razoável de operadores. Todos tentam vender mais e mais caro. Atingirão seus objetivos se não tiverem concorrentes. Portan-

to, há uma condição clássica de sucesso no mercado: a liberdade de entrada. Tomemos um mercado altamente lucrativo, pela presença apenas de um ou dois operadores. Se for permitido abrir mais faculdades, outros serão atraídos, já que buscam conseguir também os seus lucros excepcionais. Mas ao entrarem no mercado, a concorrência se acirra e os preços vão cair. Isso é o que dizem os livros de introdução à Economia. Descrevem uma condição que não está longe do que acontece em muitos mercados do mundo real.

Portanto, chegamos aí ao primeiro condicionante para o funcionamento do mercado. É preciso permitir o acesso aos mercados do ensino superior. Acontece que as políticas públicas, frequentemente manejadas por pessoas com alergia à iniciativa privada, querem se ver livre das faculdades particulares. Assim sendo, ingenuamente, dificultam a sua autorização. Ora, isso significa tão somente impedir que o mercado funcione. Se não entrarem concorrentes, quem já está lá usufrui das vacas gordas do monopólio. E o monopólio privado é, pelos menos, tão ruim como o público.

Com mais de três quartos dos alunos no setor privado, sem a ajuda da concorrência, a tarefa de controlar torna-se impossível.

129

Mas a guerra da retórica não dá quartel. E nela, o setor privado fala várias línguas. A língua dos que querem entrar, pregando então liberdade para se estabelecer. A língua dos que já estão dentro, pregando um ferrolho na entrada (exatamente o caso da citação do diretor de faculdade, reproduzida na página 113). As filantrópicas que criticam as que declaram objetivo de lucro, mas que usam a isenção de impostos para obter vantagens de mercado. As duas últimas fazem par com os defensores do ensino público que, por razões diferentes, não querem a expansão da rede privada. Ambos militam contra o funcionamento do sistema de mercado. Portanto, militam contra os interesses dos alunos que só têm a se beneficiar da concorrência.

Podemos discutir se o país deve ter um ensino superior privado. Trata-se de uma discussão doutrinária e legítima – com óbvias repercussões práticas e financeiras. Mas depois que se constata que o setor privado matricula três quartos dos alunos, deixá-lo funcionar pela metade significa trazer os seus vícios, sem permitir que a concorrência traga os benefícios.

Vale a pena trazer à discussão um setor quase sempre ignorado. Em um ensaio escrito no passado, falei da «educação invisível». Estimativas que fiz, com Elenice Leite, mostraram que existe um mundo de cursos e treinamentos, de todos os tipos e feitios, totalmente ignorados pelo governo. Nem entram nas estatísticas de matrículas e nem nos orçamentos conhecidos e tabulados. Esse mundo consome próximo de 5% do PIB. É quase tão grande como o outro da educação acadêmica, do Sistema S e outras iniciativas mais visíveis (IPEA, 2006).

O Estado não toma conhecimento desse mundo, para bem ou para mal. Não há sistemas de regulação, autorização, avaliação ou o que quer que seja. É um mundo controlado exclusivamente pelas leis da oferta e da procura. Se quisermos saber se o mercado desregulado funciona, poderemos ter uma boa amostra examinando esse mundo invisível da educação e da formação profissional. Não há boas avaliações do seu funcionamento. Seria leviano afirmar se funciona melhor ou pior. Mas o fato é que gera menos reclamação do que os sistemas, na teoria, controlados pelo Estado. Fica a provocação.

11. COMO LIDAR COM OS ABUSOS?

Até aqui, falamos de sistemas de regulação, visando acompanhar o funcionamento do ensino superior. Enfatizamos o setor privado, por não ser a ênfase do presente ensaio. Ficam praticamente sem comentários os problemas com as universidades públicas, pelo menos, tão sérios.

Para o setor privado, desde sempre, prevalece a ideia de moderar os «vícios» com incentivos e puxões de orelha do governo, para que não se criem distorções e os cursos atendam aos interesses sociais. Não há como discordar dessa orientação.

Diante dessas preocupações, há aqueles que afirmam bastar boas leis e a concorrência de mercado. De acordo com a tradição, capitalismo não precisa de altruísmo para funcionar bem. Justamente, esse é o seu segredo. Mas não é tão simples assim.

Temos um século de história de legislação para limitar ou eliminar monopólios, sempre considerado nocivo. Em contraposição, no ensino superior, há forte oposição ao princípio da liberdade de abrir

cursos. Está permanentemente ameaçado por aqueles que não gostam do setor privado.

Além disso, há abusos, reais e imaginários, legais e ilegais. Como existem e não são tão infrequentes, é preciso lidar com eles.

A acusação mais comum se volta contra os lucros excessivos. Quanto a isso, gostemos ou não, o Estado não dispõe de armas eficazes. O que é lucro excessivo? Quanto por cento? Ninguém se põe de acordo. E se houvesse acordo, como medir se ocorreu realmente? Esse caminho apresenta mais problemas do que soluções.

Na prática, se houver pouca oferta, no país como um todo ou em fisioterapia na cidade de Cabrobó, os excedentes tenderão a ser altos. No fim da década de 90, ouvi um empresário do comércio, recém-chegado à educação, manifestar sua agradável surpresa ao encontrar margens de 50%. Com elas se financiaram as expansões de algumas das mais respeitadas universidades privadas. O único remédio eficaz é o aparecimento de concorrentes, atraídos pelos lucros pródigos. Até o bom ensino público tem bons radares para encontrar nichos promissores. É interessante observar que na área de maior expansão, a Administração, a concorrência tem levado a uma queda sistemática de mensalidades, ano após ano.

Há um problema real com essas soluções de mercado: levam tempo. E a opinião pública é impaciente. Não se criam cursos de um dia para o outro. Há a inércia das autorizações e, depois de criado, são quatro anos até aparecerem os primeiros formados.

Outra acusação frequente é que algumas instituições ludibriam os alunos. Isso pode significar duas coisas diferentes. No primeiro caso, pode deixar de cumprir a lei. Nesse caso, a solução é óbvia, desde que o MEC esteja aparelhado para lidar com esses desvios. A outra situação é bem menos transparente. Trata-se da prática de oferecer um curso que vale bem menos do que é cobrado. Esse é um caso em que a ação do Estado é muito limitada. Quem calcula a relação de custo-resultado, para dizer que houve algo ilícito? E quem disse que é ilícito? O mínimo que se pode fazer é disseminar tão bem quanto possível a informação e esperar que a concorrência e a inteligência dos alunos faça o seu trabalho.

Politicamente, é uma resposta pouco satisfatória. Mas não há muito mais a se fazer.

O Brasil é um dos poucos países em que já houve guerra de preços em educação superior. Em geral, trata-se de uma concorrência desleal de operadores com folga de recursos, fazendo o *dumping* da educação sobre outros menores. As leis anti-*dumping* foram feitas prevendo tais eventualidades. No Brasil, temos o CADE, cuidando de cerveja e chocolate. Mas não há precedente de sua intervenção no ensino. Ademais, é difícil a montagem de um processo legal convincente. Seja como for, na ordem geral das coisas, essas guerras de preços são casos isolados. É difícil imaginar aí uma ação de governo que faça mais bem do que mal.

Uma área em que seria fácil fazer progressos em pouco tempo seria agindo contra a propaganda enganosa. Faz todo sentido ter uma legislação rigorosa, exigindo o cumprimento de que foi prometido nos materiais publicitários. E que as promessas não possam ser mudadas retroativamente. Muitos ruídos e desencontros seriam evitados se houvesse leis obrigando a cumprir o prometido.

Resumindo, há e haverá abusos. Como em qualquer outra área, há operadores inescrupulosos e incompetentes. Não há nenhuma base factual para dizer se na educação superior há menos ou mais problemas. Seja como for, é preciso lidar com eles.

132

Em grande medida, precisamos de uma legislação transparente e real capacidade para cumpri-la. Lucros excessivos, ao contrário do que gostariam alguns, não são debelados por leis, mas sim por um ambiente de negócios que estimule a concorrência e leve à eliminação dos monopólios.

Há problemas de contravenções banais, que ferem códigos civis e penais. Há diplomas falsos. Há cursos operando sem autorização. Isso tudo é assunto de processo civil e até de polícia. Nem chegam a ser problemas de educação e nem são muito frequentes.

Resta insistir em duas dificuldades inamovíveis. Em primeiro lugar, as correções costumam levar tempo, impacientando a sociedade e prejudicando alguns alunos. Em segundo lugar, não se legisla qualidade. É possível exigir um mínimo suprimento daqueles fatores que podem ser contados e medidos. No caso das privadas, há espaço para mais transparência nas prestações de conta, tais como balanços auditados. Ademais, as relações entre mantenedora e mantida, bem como contratos de prestação de serviços podem dar margem a abusos. Mas o resto, que tende a ser ainda mais fundamental, não pode ser controlado por leis.

12. CONCLUSÕES POUCO CONCLUSIVAS

O presente ensaio entra em assuntos espinhosos e controvertidos, resultantes da entrada do setor privado no ensino superior. Ainda mais sensíveis são as empresas com objetivo de lucro operando nele.

Nem tanto ao mar e nem tanto à terra, é o que mostra a análise mais desapassionada que o autor é capaz elaborar. O setor privado não merece ser demonizado. Isso tanto é verdade para o filantrópico como para as empresas com objetivo de lucro. Aliás, observando a distância, as diferenças tendem a ser relativamente pequenas. Boas e péssimas, elas existem em todas as modalidades jurídicas. No caso do ensino superior com fins de lucro, não há nem no Brasil, nem no exterior uma experiência suficientemente longa para permitir generalizações. Como em outras modalidades, não existe sem máculas e sem pecados.

Vejamos algumas considerações de caráter geral, sugerindo mais proximidade do que distância entre os diferentes operadores:

- As privadas e as boas públicas tentam «vender» mais, ganhar visibilidade e identificar nichos de mercado insuficientemente atendidos.
- Todas têm interesse em reduzir seus custos e aumentar suas receitas, sejam filantrópicas ou com objetivo de lucro. Ou seja, aumentar o excedente.
- Ao contrário das públicas, nenhuma instituição privada pode gastar mais do que arrecada (deveria ser assim para as públicas também, mas a situação é mais turva).
- Comparadas com as públicas, as privadas tendem a ser mais bem administradas e mais eficientes. Mas nem sempre. Há dinossauros públicos com comportamento de gazelas. E há instituições privadas, deslizando gazelas, mas no fundo, não passam de dinossauros.
- As filantrópicas têm maior propensão a operar em áreas deficitárias, praticando subsídios cruzados. As outras também o fazem, mas possivelmente, por razões distintas.
- Há boas instituições filantrópicas. Há falsas filantrópicas. Há instituições com fins de lucro que são exemplares. Outras, nem tanto.

- As diferenças maiores são entre as competentes e as incompetentes, muito mais do que na sua declaração de ter ou não lucros.
- A ruindade tem muitas vertentes. Há escolas fraquinhas, por causa de sua incapacidade para recrutar alunos melhores. Cumprem a lei, mas como os alunos entram sabendo muito pouco, não saem sabendo muito mais. Há escolas que podem estar obedecendo à lei, mas cobram demais e oferecem pouco. Por fim, há escolas inescrupulosas, burlando a lei. Todas essas alternativas se observam nas diversas categorias de instituições.

Infelizmente, versões toscas de ideologia encharcam boa parte das discussões. Não há pragmatismo e falta uma visão mais analítica do que a que está acontecendo. As denúncias iradas de atuação predatória não encontram respaldo na observação da realidade – embora casos isolados possam existir. O presente ensaio sugere que estamos diante de diferenças sutis e, às vezes, inexistentes.

BIBLIOGRAFIA

- BOK, Derek (2006): *Our Underachieving Colleges* Princeton: Princeton University Press.
- GRAMANI, Maria Cristina (2008): «A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto», in *Ensaio* (julho/setembro 2008).
- INEP (1999): *Provão eleva a qualidade do ensino superior nas instituições privadas*. IEP.
- IPEA (2006): *Brasil: o Estado de uma Nação*. Organizado por Paulo Tafner (Rio de Janeiro: IPEA).
- MANDEVILLE, Bernard de (1997): *The Fable of the Bees and other writings* Indianapolis: Heckett.
- MARCÍLIO, Maria Luiza (2005): *História da escola em São Paulo e no Brasil*. (São Paulo: Braudel / Imprensa Oficial).
- SMITH, Adam (1991): *Wealth of Nations*. New York: Prometheus Books.
- WEBER, Max et alia (2002) *Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* London: Penguin.

HACIA UNA ERA POST POSMODERNA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Ximena Dávila Yáñez, Humberto Maturana Romesín *

SÍNTESIS: En este ensayo, los autores nos invitan a echar una mirada diferente sobre los fenómenos fundamentales de la educación hoy, imaginando un suceder que nos pueda orientar a seguir una co-deriva que resulte en una transformación reflexiva de la educación para el año 2021. Esta invitación es asumida con seriedad, responsabilidad y audacia: seriedad por el rigor reflexivo con que los autores plantean su análisis; responsabilidad porque alientan a asumir generacionalmente las consecuencias de entender la educación en este tiempo cero; y audacia porque se trata de una propuesta que permite desplazar la mirada hacia la comprensión de los fundamentos biológico-culturales del vivir humano. Esta propuesta se lleva a cabo desde un sustrato epistemológico unitario que elude de manera consciente toda tentación dualista, ampliando el entendimiento de nuestra constitución como seres vivos y como seres humanos, invitándonos a la reflexión y a la ampliación de nuestra posibilidad de vivir en el bienestar individual y social como seres naturalmente éticos y autónomos, capaces de asumir la responsabilidad de ser conscientes del mundo que producimos con nuestro propio vivir.

Palabras clave: biología cultural; educación para el año 2021; educación posmoderna; enfoque sistémico.

SÍNTESE: Neste ensaio, os autores nos convidam a observar de modo diferente os fenômenos fundamentais da educação hoje, imaginando um suceder que nos possa orientar a seguir uma co-deriva que resulte em uma transformação reflexiva da educação para o ano 2021. Este convite é assumido com seriedade, responsabilidade e audácia. Seriedade pelo rigor reflexivo com que os autores propõem sua análise; responsabilidade porque incentivam a assumir geracionalmente as consequências de entender a educação neste tempo zero; e audácia porque se trata de uma proposta que permite ampliar o olhar até a compreensão dos fundamentos biológico-culturais do viver humano. Esta proposta é levada a cabo a partir de um substrato epistemológico unitário que esquia de maneira consciente qualquer tentação dualista, ampliando o entendimento de nossa constituição como seres vivos e como seres humanos, convidando-

135

* Co-fundadores del Instituto Matriztico: <www.matriztica.org>.

nos à reflexão e à ampliação de nossa possibilidade de viver no bem-estar individual e social como seres naturalmente éticos e autônomos, capazes de assumir a responsabilidade de sermos conscientes do mundo que produzimos com nosso próprio viver.

Palavras-chave: biologia cultural; educação para o ano 2021; educação pós-moderna; enfoque sistêmico.

ABSTRACT: *In this essay, the authors invite us to take a different look at the fundamental phenomena of today's education, imagining a flow of events that can orient us into following a drift that results in a reflexive transformation by the year 2021. This invitation is assumed with gravity, responsibility and boldness. Gravity, because of the reflexive precision that the authors use in their analysis; responsibility because they encourage to assume generationally the consequences of understanding education in this zero-time; and boldness because this is a proposal that allows us to shift our look into the comprehension of the cultural and biological foundations of human living. This proposal is undertaken from an unitary epistemological foundation that consciously avoids all dualistic temptation, broadening our understanding of our constitution as living creatures and as human beings, inviting us to reflect and to broaden our possibility of living in individual and social welfare, as naturally ethic and autonomous beings, capable of assuming the responsibility of being conscious of the world the we produce with our own living.*

Key words: cultural biology; education on 2021; postmodern education; systemic approach.

136

1. INTRODUCCIÓN

Nos han invitado a mirar en este tiempo, que llamamos tiempo cero, la poética de una educación para el año 2021 y hemos aceptado la invitación por el carácter central que la educación tiene prácticamente en todos los países del mundo, y en los de habla hispana en particular. Realizaremos esta tarea desde los fundamentos biológicos-culturales de lo humano.

Lo hacemos de esta manera porque la comprensión de esos fundamentos amplía el entendimiento de nuestra constitución como seres vivos y como seres humanos, invitándonos, en la reflexión y en la acción, a expandir nuestra posibilidad de vivir en el bien-estar individual y social como seres naturalmente éticos y autónomos, con la responsabilidad de ser conscientes del mundo en el que está inmerso nuestro propio vivir.

Desde una mirada sistémica-sistémica, estamos conscientes de cómo participa nuestro habitar local en la matriz más amplia que lo contiene y de cómo esta matriz relacional se realiza en cada acción individual, en un curso que resulta de nuestra convivencia y de la forma en que vivimos el vivir que surge de ella.

En otras palabras, estamos conscientes de que vivimos –y convivimos– en comunidades como la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural, y de que en cada una de ellas nuestras acciones tienen un sentido u otro dependiendo de qué emoción o deseo sean suscitadas.

Pensamos que, lo sepamos o no, estamos construyendo con nuestro vivir y convivir la familia, la escuela, las organizaciones, la sociedad y el mundo natural que habitamos. Y que en tales condiciones, el proyecto educativo al que adherimos puede ser una oportunidad de ampliar nuestra conciencia acerca de cómo lo construimos, solo si así lo deseamos todos los que participamos en la posibilidad de llevarlo a cabo.

Entre los muchos enfoques actuales sobre los espacios educativos, queremos destacar el del consultor internacional Peter Senge ¹, quien señala que las escuelas tienen una estructura organizacional coherente con la Revolución Industrial del sigloXIX, e invita a reflexionar sobre el sentido de una nueva mirada sobre las organizaciones en general, y las educativas en particular, que recoja los avances en las ciencias y el momento actual de nuestra cultura. Sin embargo, a pesar de tener en claro la necesidad de una transformación de los enfoques y de las prácticas educativas, no se alcanza todavía un modo de llevar a cabo tales reformas.

137

La confusión existente se agudiza aún más cuando, después de caer en la tentación de hacer pasar las soluciones por la integración de la tecnología a los procesos educativos, se constata que esto no ha dado los resultados esperados. Pero a pesar de ello, se continúan implementando esta y otras alternativas que, en su conjunto, desdeñan lo más simple y obvio: que la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos.

Comenzamos proponiendo no mediatizar los espacios educativos con ninguna otra condición que no esté dada primariamente sino por

¹ Peter Senge (1994): *La quinta disciplina*. S/d: Gránica.

las relaciones personales. Son las relaciones de convivencia entre las personas las que fundan el espacio educativo. Es a instancias de la generación de este espacio relacional humano que se pueden integrar dimensiones tecnológicas o metodológicas, siempre secundarias e instrumentales, en el uso que de las mismas hacen las propias personas, siendo estas quienes deciden, según sus deseos y preferencias, el sentido y la validez que han de tener dichas dimensiones.

Sostenemos, entonces, que es insustituible en el espacio educativo lo que les sucede a las personas, pues de ellas proviene la calidez y calidad de todo lo que se realiza. Concebimos la educación como «un proceso de transformación en la convivencia», lo cual implica que todo lo que ocurra en los espacios relacionales constituirá las condiciones propias configuradoras de la particularidad de los espacios educativos, dotándolos de peculiaridad. Es en este ámbito así delineado donde adquiere importancia fundamental la presencia de las personas adultas, pues son ellas quienes modulan los espacios relacionales de los niños y jóvenes con los cuales se convive. De este modo, nuestra visión respecto de los espacios educativos se centra en la generación de espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyen la comunidad educativa, a la cual llamamos: Amar-Educa.

138

Amar-Educa es una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva en la convivencia que permita la apertura de un «espacio de bien-estar» fundado en el «entendimiento de lo humano» y, como tal, liberador de las condiciones de dolor en que vive gran parte de los integrantes de las comunidades educativas –profesores, estudiantes, trabajadores y padres– dentro de las mismas.

Esta invitación tiene como finalidad posibilitar que docentes y estudiantes vivan y convivan en el bien-estar que surge del moverse en una «autonomía reflexiva y de acción» que los hace naturalmente responsables, libres y éticos y, al mismo tiempo, les permita:

- Abrir espacios de convivencia que resulten en una superación de las condiciones de riesgo existentes en las comunidades educativas que integran.
- Generar, a través de la realización y conservación de tales espacios, un encuentro humano en que uno mismo, el otro, la otra o lo otro resultan legítimos «otros» en convivencia con uno, ampliando los espacios de plasticidad conductual y de

transformación congruente con el mundo que la comunidad educativa trae a la mano en su vivir y convivir.

Como ya hemos dicho, pensamos que lo central en el tema de la educación no radica en los contenidos sino en la emoción desde la cual se hace la educación, desde donde se vive lo vivido, dándole un carácter u otro según la convivencia. En este sentido, hasta ahora la educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto de ser un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer, con lo cual ha desaparecido su aspecto fundamental: la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos, desde un punto de vista humano. Ahora bien, si nuestra aspiración es que los niños sean simples instrumentos de producción, el camino transitado por la educación ha sido consecuente con tal aspiración. Pero si lo que ansiamos es que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo –en el sentido de que tengan imaginación–, presencia para el bienestar, entonces las emociones juegan un rol fundamental.

En nuestro presente cultural hemos tratado a las emociones como distorsiones de la razón, dejando de entender su presencia e importancia. Creemos que los seres humanos, seres racionales como somos, con argumentos racionales para todo, estamos ciegos a los fundamentos emocionales de lo que hacemos, ciegos a que las emociones constituyen, de hecho, el espacio de validez operacional de todo lo que hacemos.

En este sentido la educación ha logrado que tengamos niños racionales y no seres humanos, que tengamos niños con razones para actuar pero no responsabilidad, porque la responsabilidad pertenece al campo de la emoción.

2. LA ESCUELA

2.1 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD EDUCATIVA

Toda escuela es, fundamentalmente, una comunidad humana, pues se encuentra integrada por personas, y son ellas las que generan la particular comunidad educativa que se realiza en el convivir. En consecuencia, como en este entorno todo lo que acontece tiene que ver con el

quehacer de las propias personas, ningún quehacer individual es superfluo. La comunidad surge a partir de las acciones que las personas realizan en todo momento, en la conservación de las relaciones entre ellas. Son estas dinámicas relacionales las que le dan el carácter particular o estilo con que se puede distinguir a determinada comunidad escolar.

Por lo tanto, ni la infraestructura ni los artefactos tecnológicos son en sí mismos los que le dan la identidad y la calidad a una comunidad escolar, sino sus espacios de convivencia. El asumir conscientemente esta comprensión nos permite mirar lo central del fenómeno educativo: la convivencia social.

Centrar el enfoque en la comunidad de personas que generan una comunidad educativa permite que pueda ser vivencial lo que muchos colegios conciben como «proyectos educativos», los cuales en su mayoría coinciden en sus propósitos pero, sin ser concretados para su convivir, quedan como meros discursos formales de lo que debería ser una comunidad educativa.

2.2 LA ESCUELA COMO CENTRO SOCIAL

No hay escuela o colegio que se encuentre desconectado de ningún proceso social y menos aún de otras organizaciones. Considerar a una institución conectada a una red socializadora nos orienta para construir una escuela, como ya se ha dicho, como comunidad humana que se relaciona y se vincula con otras. Sin embargo, esta mirada es solo configurada desde una perspectiva sistémica que, a su vez, requiere de lo local, en este caso los habitares particulares que constituyen tal comunidad. Por tal motivo, no estamos aquí proponiendo un modelo institucional, pues siempre lo fundamental será que quienes generen cualquier organización sean las personas y su plasticidad conductual. Aun más: serán las personas y sus modos de relacionarse los que constituirán los diversos tipos de organizaciones o comunidades humanas. En el caso de un colegio o escuela donde se respeta y asume a las personas en tanto personas, se generará, como consecuencia de sus modos de relacionarse, un espacio genuinamente social.

El constituirse una comunidad educativa como comunidad social supone que los espacios generados en su interior están dados por una dinámica de encuentros en los que la biología del amar tiene una

presencia central, que no puede estar restringida solamente a la comunidad educativa, pues las personas viven un mundo cultural amplio. Por tanto, simplemente sucede que las personas nunca están confinadas a un espacio particular en una determinada organización, haciéndose evidente que no se puede generar una comunidad educativa enclaustrada ni restrictiva, sino que debe ser permeable a lo que sucede en su entorno social. Debería procurar, incluso, concentrar e integrar a otras organizaciones, entendiéndolas como espacios de convivencia, pues solo así se visibilizan las personas.

El colegio pasaría a constituirse, además de en un espacio educativo, en un centro social donde se pueden llevar a cabo conversaciones abiertas, de contenidos ciudadanos, conversando todo lo público, integrando siempre a los niños y jóvenes, siendo esta, para ellos, la ocasión de múltiples aprendizajes que se dan en el vivir comunitario, creando condiciones espontáneas para generar una conciencia social.

2.3 LA ESCUELA COMO UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Nuestra mirada educativa pone en el centro del pensar una orientación al entendimiento de la naturaleza de los distintos sucesos –propuestos como contenidos mínimos obligatorios en cualquier currículo–, reconociendo que buscamos explicar nuestra experiencia con las coherencias de nuestra experiencia y que no requerimos de concatenar tales procesos a entidades independientes del operar de quien se hace la pregunta.

Esto difiere de lo que tradicionalmente se enseña en nuestras aulas, en las que la visión dominante es la de la ciencia objetiva y positiva. Para nosotros, en cambio, el punto de partida es el observador en la experiencia del observar, como el ser que distinguimos al observarnos en el observar. El observador no es un supuesto ontológico a priori: aparece en la distinción del observar al hacer la pregunta por el observador y el observar. El observar del observador es lo que queremos explicar y el observar es el instrumento con que queremos explicarlo. Esto no es una contradicción lógica porque la explicación y lo explicado pertenecen a distintos dominios. Lo explicado es el resultado del proceso que se propone como explicación y, como tal, ocurre en un dominio diferente, disjunto con respecto al dominio en que ocurre el proceso que le da origen. La relación entre lo explicado y la explicación no se da en el ámbito de la lógica deductiva, sino que es una relación generativa.

Así, lo que hacemos es invitar a miradas simultáneas, sucesivas o alternas, a distintos dominios de fenómenos entre los que no hay intersección. La relación entre esos dominios no pertenece a la lógica deductiva sino a la mirada del observador que ve una relación generativa, o que ve un isomorfismo, o que hace un mapeo para generar una mirada comprensiva.

También es importante señalar que la explicación jamás niega ni reemplaza la experiencia explicada, así como la descripción no reemplaza lo descrito. Esto es, explicación y descripción solo hablan, aunque de manera no trivial, de lo que explican y describen, sin negar el suceder de lo explicado o lo descrito.

En el presente, un presente cambiante en tiempo cero, existimos los seres vivos, la biosfera, el cosmos. Esto es, los seres vivos existimos en el ocurrir de los procesos como arquitecturas dinámicas, y nosotros, observadores, existimos en particular en el presente de la distinción de procesos en los que nos distinguimos a nosotros mismos como seres humanos. Pasado y futuro son modos de hablar de nuestro vivir ahora, por eso cuando en nuestro quehacer atendemos primeramente al pasado o al futuro, nos enajenamos de nuestro presente, y la enajenación trae sufrimiento. Ese es el centro de la dificultad en la comprensión de nuestro ser, y con ello, el centro de nuestra dificultad en comprender el ser del cosmos en que existimos. Vivimos en el tiempo, pero el tiempo es una proposición o constructo explicativo que usamos para explicar nuestra distinción del propio existir en la experiencia de un fluir irreversible de procesos. Explicamos nuestra experiencia con las coherencias de nuestra experiencia, y al hacerlo cambia nuestra experiencia. Eso es lo peculiar de nuestra existencia humana como seres que existen en el lenguaje, y es, al mismo tiempo, nuestra condición de comprensión de nuestra existencia, la fuente de nuestra libertad.

Es en esa libertad que esta comprensión educativa queda configurada como una invitación a ver que todo el vivir humano ocurre como tal en las relaciones humanas en la continua creación de mundos, ya sea en la ciencia, la técnica, la filosofía, el arte, o en el simple convivir. En verdad, ese es el tema de nuestra aproximación a la ciencia en el proyecto educativo propuesto: el vivir, y desde la comprensión del vivir y del convivir, ver que la realidad pertenece al explicar del vivir y el convivir humanos.

3. ESPACIO DE ACCIÓN ÉTICA

El espacio de acción ética surge como una consecuencia espontánea del moverse en la reflexividad, donde todo actuar está determinado por los propios deseos, ya que no hay ninguna otra condición externa que incida, a pesar de que en el vivir corriente esto sea utilizado como un argumento para excusarse. Sin embargo, en todo momento estamos queriendo lo que hacemos, pero para asumirlo se requiere de un acto de responsabilidad que, a su vez, necesita de un acto autoconsciente que solo es posible en el operar recursivo como observador que puede distinguir lo que desea y ver las consecuencias que su elección trae aparejadas. Es en este espacio de discernimientos que podemos distinguir las consecuencias que nuestros actos deseados tendrán para otros. Por ende, si en el operar se hace cada vez más espontáneo el conducirse de este modo, no es menester tener como referencia las normas o una axiología con la cual regirse, pues se vivirá una ética-acción, la cual será un ámbito más del vivir y convivir, y en tanto así ocurra no será necesario ponerlo en los dominios argumentativos, sino que bastará la experiencia de haberla vivido con otros.

De esta manera, se configura en el espacio educativo una dinámica sistémica-sistémica, en la que se integran dimensiones del vivir cotidiano que llevan a un convivir social integral, donde hay confianza en la comunidad humana que sostiene a cada persona, sin atisbos de control, sometimiento, dominación o manipulación.

Los niños y jóvenes, junto con las personas adultas, al vivir la mirada ética en la comunidad que integran, la harán parte de sí como modo natural y espontáneo del convivir, por tanto no se requerirá ponerla como un aspecto normativo del quehacer, sino que resultará incorporada al vivir como una dinámica reflexiva del convivir social que en tal espacio educativo se comparte. Así, pues, el vivir ético de los niños y jóvenes no será un objetivo a cumplir sino un modo de estar en las relaciones. En nuestro presente cultural, las personas adultas con quienes los niños y jóvenes conviven (los adultos que conforman el hogar, los que conforman la red social y los profesores en el ámbito escolar) son lo más importante de la tarea educacional.

4. PERFIL DE UN EDUCADOR POST POSMODERNO

Un colegio post posmoderno no es un «en sí». Se origina en la confianza de que nosotros, las personas mayores, hemos entendido que solo se es persona adulta entre personas adultas y que somos parte de una comunidad y un medio que surge con nuestro vivir. Desde esta mirada solo cabe preguntarnos: ¿qué forma de convivencia queremos construir con nuestros hijos en la familia, en el colegio, en la sociedad?

Deseamos que ellos se transformen en una convivencia de la que surjan como personas espontáneamente éticas y con conductas socialmente responsables. Para lograrlo, todos y cada uno de los actores del proceso educativo puede ser invitado a reflexionar y actuar, desde su propia experiencia, respecto de qué tipo de convivencia es la que desea conservar en su vivir.

El educando se transforma en la convivencia con el educador. El educador de la post posmodernidad es aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman reflexivamente con él. Para que esto suceda, el educando y el educador deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos «otros» en la convivencia, es decir, deben constituirse en educadores sociales.

144

El educador social es aquel que espontáneamente es capaz de vivir la ampliación del espacio de convivencia con otro como un legítimo otro, o que desea aprender a vivirlo. Su tarea es la de evocar un escuchar, de modo que el alumno pueda aceptar o rechazar, conscientemente desde el comprenderlo, lo que el educador social dice. Cuando así sucede, el alumno queda con instrumentos de acción y reflexión que puede usar conscientemente en cualquier dominio, lo cual ocurre de manera natural cuando el docente «realiza» un modo de conducirse en las relaciones humanas, cuyo hacer está orientado desde un entendimiento de los fundamentos del vivir y convivir lo humano. Y claro, todo esto en el supuesto de que las personas adultas que deseen moverse como tales encuentren sentido en el indagar sobre estos fundamentos, lo que implica que son sus propios deseos la condición primaria para vivir este entendimiento.

Y este entendimiento que estamos proponiendo como eje de la acción educativa de dichos docentes de la post posmodernidad, está relacionado con nuestra condición de ser seres vivos y de cómo vivimos,

en tanto tales, nuestro vivir humano, y, además, con cómo, de manera fundamentalmente inconsciente, generamos la cultura en que estamos inmersos la mayor parte de nuestro vivir. Pensamos que una vez que se vive tal entendimiento, tanto el vivir inconsciente como consciente, este comprender será modulado desde el vivir.

Es por esto que entrar en este proceso de transformación reflexiva le permitiría al docente no solo entender la naturaleza del fenómeno del vivir y del convivir, sino comprender cómo nosotros, los seres humanos, en tanto seres amorosos, hemos generado el mundo humano al vivir en el lenguaje y en el conversar; siendo esta peculiaridad de vivir en el lenguaje lo que nos otorga la amplitud de nuestro vivir respecto de otras especies biológicas.

Vemos que el que seamos mamíferos amorosos nos ha permitido, desde los inicios hasta nuestro presente, conservar en la convivencia una intensidad relacionada con el placer de estar en cercanía corporal con otros, en una expansión de la sensorialidad del modo de vivir humano y que primordialmente tiene que ver con encontrarnos en el placer de hacer cosas juntos. Este modo de vida fundado en el vivir amoroso es una dinámica que nos genera bienestar corporal y psíquico, por estar compartiendo con otros, todos participando de una comunidad mayor, donde el existir adquiere sentido, teniendo presencia tanto para sí como para los demás.

Cuando esta dinámica de estar en la relación se quiebra, o simplemente está ausente desde sus inicios, aparece el dolor profundo en el vivir y convivir. En particular, si esto sucede con los niños, se constituye en una dinámica periférica, que al ser conservada restringe notoriamente la posibilidad de sentirse parte de una comunidad humana que los integra y a partir de la cual puedan adquirir presencia como personas que pertenecen a ella en su legitimidad de seres amorosos.

Entender esta dinámica fundamental del vivir humano constituye una mirada comprensiva que debe estar presente en el quehacer del docente, precisando que, si bien es cierto que estamos utilizando el término «docente», no lo hacemos en su acepción tradicional, ya que sostenemos que la tarea de educar no se vincula con traspasar conocimientos o un dar instrucciones. Por el contrario, como ya hemos señalado, nosotros vemos la educación como un «proceso de transformación reflexiva en la convivencia», donde educador y educando se transforman juntos en un convivir reflexivo. Por tanto, no concebimos al

educador del cual estamos hablando como un receptáculo de conocimientos que debe transmitir, sino como una persona que se conduce a sí misma respecto de los otros, generando el espacio relacional que, en definitiva, tiene que ver con el modo de estar en la relación, modo siempre determinado desde el emocionar.

Este modo de estar en una convivencia reflexiva proviene de un emocionar que permite generar un espacio de encuentro y de aceptación, y la única emoción que posibilita tal encuentro es el amar, generando un espacio relacional en que uno mismo, el otro, la otra y lo otro pueden surgir en su legitimidad.

Este proceso que se establece en la espontaneidad del convivir no puede ser visto como una exigencia a cumplir, sino como algo que ocurre con el agrado y placer de encontrarse con otro. Es una dinámica relacional que abre la posibilidad de un conversar –un entrelazamiento del emocionar y el *lenguajear*–, de un dar vuelta juntos, en donde el convivir acontece como una transformación espontánea, siguiendo el curso del fluir según el emocionar en el conversar y que, en tanto proceso de transformación, cursa como proceso histórico en relación a los deseos con que los participantes se han orientado en su convivir.

146

Para que esto sea posible, es deseable que ocurra una cierta transformación propia, que pasa por incorporar la reflexividad en el vivir, entendiendo por «reflexión» un acto en la emoción. Es decir, operar en un fluir relacional soltando la emoción en que uno se encuentra en un momento dado, de manera de poder cambiar la configuración sensorial y el mundo perceptual en el que se está inmerso, encontrándose sensorialmente en un dominio distinto, desde el cual uno pueda ver lo que se vive –ya sea en tanto experiencia como en argumento–, y ahora poder mirarlo desde el presente y decidir si se desea o no seguir conservándolo, abriendo así el espacio a la transformación reflexiva. Esto solo es posible si uno suelta la emoción que determina todo dominio de acciones en que se da toda situación o argumento vivido.

El docente de la post posmodernidad se mueve en la fluidez del convivir reflexivo con niños y con adultos. El hecho de que sea un modo de moverse evidencia que es la praxis de la convivencia reflexiva lo esencial y lo que le dará solidez a su accionar y no la validez de los argumentos. Si tal es el caso, los docentes se moverán en la relación con cualquier otro, soltando todo apego a idea o teoría que se anteponga al estar con el otro. Y principalmente, lo harán desde sí mismos, donde su

sensorialidad se encontrará dando cuenta del momento presente que se está viviendo en compañía de otros.

Es desde esta perspectiva que pensamos que si la propuesta es que la tarea de la educación consiste en crear un espacio de convivencia, donde los educandos se transformen en adultos capaces de un convivir democrático, que se respetan a sí mismos y que no tienen miedo a desaparecer en la colaboración, han de convivir con maestros que vivan ese vivir y convivir con ellos, en un ámbito donde las distintas temáticas sean meramente modos particulares de vivir en esa convivencia. Y para que esto pueda suceder, si así lo deseamos, nuestra tarea como personas adultas es crear tales espacios de convivencia.

Si un educando convive con un profesor de biología y este profesor disfruta su *biologizar* en el respeto y atención a las dificultades que en algún momento puedan tener sus alumnos, ese educando incorporará de manera espontánea en su vivir la mirada biológica, y la biología será el instrumento de convivencia a través del cual se va a transformar en un adulto socialmente integrado, con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su consciencia social, y por lo tanto ética.

Pensamos que la tarea de la educación es formar personas adultas democráticas, tareas que requiere de la creación de un espacio escolar en que los profesores tengan las habilidades adecuadas para ello. Como ejemplo: para poder hacer de las matemáticas un espacio de convivencia en los términos anteriores, el profesor de la asignatura tiene que saber mucho más que los contenidos que los niños deberían aprender en su formación escolar; lo mismo para física, historia, ciencias naturales o biología. Para guiar la transformación de los educandos en adultos democráticos, el profesor ha de tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados a raíz de las dificultades que puedan tener en un momento determinado. Esto es posible solo si los educadores se mueven desde la autonomía reflexiva, respetándose a sí mismos y a sus alumnos.

La educación, como un fenómeno de transformación en la convivencia, es un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir el ser humano. La transformación en la convivencia en la que se aprende un modo de vivir no es exclusiva de los seres humanos sino una característica que se da en los mamíferos en

general, y en grado mayor o menor, según la especie, en todos los animales. Sabemos ya que la verdadera dificultad para recuperar a un animal abandonado y en vías de extinción –león, chita o gorila– para su vida silvestre, está en la reinserción en su hábitat, de modo que sea león, chita o gorila, y que no surja como un animal medio humanizado. Esto es así porque se es león, chita o gorila no desde la genética, sino desde la convivencia en la comunidad animal a la cual se pertenece.

La genética es la condición inicial, un punto de partida desde el cual se puede crecer de una manera u otra, según el espacio de convivencia en que se viva. En nosotros esto es particularmente visible en la tremenda diversidad de formas humanas que se puede adoptar. Es por esto que la educación es el aspecto crucial de la convivencia humana actual, porque especifica dos espacios: el de formación de los niños como adultos, y el que a su vez ellos como adultos van a generar como convivencia con sus niños.

En el caso de la escuela, cuando un maestro observa el trabajo de un alumno este sabe que aquel está pensando en calificarlo. Ahora los profesores están sobrepasados porque los niños también tienen derechos (lo cual está bien, claro, salvo que el niño los utilice para manipular a los adultos). ¿Qué hemos hecho para que los niños necesiten tener derechos? ¿Qué hemos hecho para que los seres humanos necesitemos derechos humanos? Entonces, el tema no son los derechos sino lo que hemos hecho para que necesitemos derechos. Los derechos humanos surgen de un vivir que ha estado negando lo que queremos preservar a través de estos derechos.

148

Los valores no se aprenden al imitar sino al co-emocionar con los adultos con quienes conviven: el niño no está imitando, se está transformando. Claro que hay algunos que imitan, pero lo central aquí es la transformación en la convivencia, en un modo de vivir que se vive allí como legítimo. Si los maestros son autoritarios, dominantes o conservadores, eso es lo legítimo y ese niño, en la medida en que, a su vez, como mamá, papá o maestro, se encuentre en situaciones similares suscitadas con otros niños, no va a saber reaccionar de otra manera.

Lo que cada niño o joven hace es transformarse en la convivencia en una particular manera, de modo que va surgiendo un ser de una cierta clase. Todos los seres vivos se van transformando. La genética constituye un punto inicial, un espacio de posibilidades, entonces todo lo que va pasando ocurre en la epigénesis, la transformación en el espacio

relacional en el cual la transformación que ese organismo sufre es simultánea a su fluir en dicho espacio relacional. Los seres humanos generamos el espacio interaccional en que vivimos.

Esta es la razón de porqué escogemos, por ejemplo, un determinado jardín infantil; pero lo que no sabemos y olvidamos, es que lo central en la articulación de un ser cualquiera es el fluir de sus emociones. En el jardín infantil hay profesoras o educadoras que ven al niño en su niñez; pero si tienen demasiadas teorías sobre cómo debe ser la educación en ese ámbito, entonces, no va a ser así.

Lo que decimos es que el niño está de todas maneras creciendo y la tarea que nos compete como personas adultas es generar un espacio en el que ese ser se transforme a su vez en persona adulta, en un ser que se respeta a sí mismo y a otros, que es capaz de colaborar, que puede actuar desde sí y que también desde ese lugar puede decir sí o no, ser responsable de las cosas que hace porque puede reflexionar sobre los resultados, ver sus deseos y las consecuencias de ellos. Ahora bien, ¿cómo se logra esto? Viviendo de esa manera.

5. PERFIL DEL ESTUDIANTE POST POSMODERNO

Estudiar es convivir: el estudiante se transforma en la convivencia con el profesor. Estudiante es aquel que acepta la invitación de otro a convivir transitoriamente con él en un cierto espacio de existencia en el que esta persona tiene más habilidad de acción y reflexión. Para que esto suceda, estudiante y profesor desean aceptarse mutuamente como legítimos otros en la convivencia.

Los estudiantes, niños y jóvenes, desean:

- Convivir con adultos que los lleven a aceptarse y respetarse a sí mismos, haciendo lo propio con los demás por ser ellos, al mismo tiempo, aceptados y respetados.
- Aprender un hacer en el espacio de la vida cotidiana en la comunidad en que viven. Al relacionarse ese quehacer (saber) con su vivir cotidiano, pueden reflexionar sobre el propio quehacer y cambiar el mundo sin dejar de respetarse a sí mismos y al otro.

- Vivir sus errores sin que ello implique una negación de su identidad. Desean aprender sobre su mundo en el respeto y la reflexión.
- Respetar lo propio sin desvalorizarlo al ser invitados a un quehacer ajeno a lo cotidiano en la fantasía de lo que no se vive.
- Aprender una mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta sin ser alentados a la competencia, en la justificación engañosa de ventajas y privilegios en pos del progreso.
- Ser invitados a coexistir armónicamente con el mundo natural sin ser por ello incitados a la apropiación o a la explotación del mismo. En su carácter de co-creadores del mundo desean poder reflexionar responsable y libremente sobre él.
- Aprender a actuar en la conservación de la naturaleza y aprender a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla.
- Vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración en la creación de un proyecto nacional, en el que el abuso y la pobreza son errores que se pueden y se quieren corregir.

Se habla mucho de la autoestima como algo desde donde el educando adquiere presencia. Nosotros proponemos cambiar la noción de autoestima por la de «aceptación» y la de «respeto por sí mismo» . Pensamos que dicho concepto es una opinión evaluativa acerca de sí mismo y no es esto lo central, sino que lo nuclear es el estar centrado en la aceptación y el respeto hacia su propia persona, de modo que no tiene que preguntarse por su propia legitimidad ni por la de los otros. Hay colaboración solo si se convive desde la legitimidad de ser, lo que significa el respeto por sí mismo y por los otros.

La colaboración y la autonomía no implican la negación del otro; en la colaboración el ser individual no se realiza en la oposición a los demás; en la colaboración hay libertad creativa porque se tiene autonomía. No se es autónomo con respecto a los padres y maestros por oponerse a ellos, sino que se es autónomo desde sí, en tanto se está centrado en el

respeto por la propia persona y en la libertad de opinar y discrepar, sin que la discrepancia constituya una ofensa sino una oportunidad reflexiva.

Desde un espacio emocional centrado en el control y la desconfianza pedimos a los educandos el autocontrol de sus emociones y de sus acciones, lo que implica *jibarizar* en los niños y jóvenes el deseo de expresar legítimamente sus emociones. Se cercena con ello la posibilidad que tiene todo educando –que está viviendo el proceso de transformarse en persona adulta–, de preguntar, de equivocarse, de explorar su multidimensionalidad en el asombro de descubrir sus propias respuestas, desde y para sí. Nosotros pensamos que no es control o autocontrol de sus emociones lo que los niños deben adquirir en su transformación hacia la vida adulta, sino consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto. Queremos que los educandos se transformen en personas adultas que surgen con espontánea ética en su conducta cotidiana, de modo que tal conducta no provenga del control de un impulso hacia una conducta no-ética posible. El autocontrol de las emociones y de la acción se exige en la convivencia como si esto fuese fundamental en la educación, implicando exigencias y expectativas, y estas últimas son siempre una demanda que viene de otro o de uno mismo. Cuando uno entrega al niño la responsabilidad del control sobre sí mismo, se le hace una exigencia terrible, porque se le impone una referencia externa para su conducta.

151

Lo que sí es fundamental es darles a los niños autonomía, como se dijo antes, *consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprenden en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto*. Es decir, brindarles los medios y las circunstancias para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren de modo que puedan, de hecho, aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables desde sí mismos.

Creemos que los niños, en particular los más pequeños, no son vistos ni escuchados. A partir de una cierta edad tienen más autonomía para decidir, pero sienten que los maestros o sus padres no los escuchan, aunque si uno le pregunta al maestro o padre si quiere a los niños, la respuesta será afirmativa. Hay una negación de los niños en esta preparación para el futuro, sobre todo para uno tan incierto como el que se avizora. Es que el futuro es una cosa muy lejana. Si se les dice que se

interesan? Probablemente no. La tarea del maestro es mostrarles aquello que tenga sentido ahora, y si este objetivo se alcanza, lo mostrado puede aun tener sentido dentro de veinte años. Vivimos en un mundo tan mercantil, tan competitivo, que los niños están sometidos a presiones ya desde el mismo jardín infantil.

Lo que ocurre, ni más ni menos, que están creciendo; no se los puede controlar ni decirles que se queden quietos allí mientras se piensa en qué se va hacer con ellos. Se están transformando en la convivencia. Lo que está siendo doblado es el curso del crecimiento. De lo que se trata, entonces, es de que los niños vivan un espacio experiencial de transformación reflexiva en la convivencia –que empieza en el útero–, en el cual se van transformando de modo que ese espacio genere las posibilidades de autonomía en la interacción hasta su adultez, como seres respetadores –de sí mismos y de los otros–, colaboradores, autónomos y responsables.

6. PERFIL DE LA FAMILIA POST POSMODERNA

152

Podemos entender la familia como aquella comunidad humana en la que, en la convivencia con un niño, existe un adulto que cumple con la relación íntima de cuidado que satisface sus necesidades de aceptación, confianza y contacto corporal, en el desarrollo de su conciencia de sí y su conciencia social. De este modo, la familia es un ámbito de convivencia generado por un grupo de personas, constituido como una comunidad humana social que se genera, realiza y conserva desde la pasión por el placer de vivir y convivir juntos.

El origen de la familia está en el devenir evolutivo de los primates bípedos que fueron nuestros ancestros, con la expansión de la sexualidad de la hembra que crea en torno a ella un ámbito de convivencia «en el placer de estar juntos» y de colaboración en los quehaceres del convivir en grupos pequeños.

La emoción que funda la posibilidad de la familia y que hace posible el surgimiento de lo humano es el amar. El amar es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales uno mismo, la otra, el otro o lo otro, surgen como legítimos otros en convivencia con uno.

Al surgir la familia se configura un espacio de intimidad y cercanía en el placer de los quehaceres del convivir que hace posible la

aparición del *lenguajear* y el conversar. Lo humano se constituye, en este espacio, en la conservación transgeneracional de un linaje definido desde la preservación del convivir en el conversar a través del aprendizaje de los niños. El linaje humano es un linaje biológico-cultural que debe haber surgido hace más de tres millones de años como un modo de convivir desde el amar, y la forma humana ancestral, según nosotros, tiene que haber sido el *Homo sapiens amans*.

Fundada, al igual que el fenómeno social, en el amar como condición de posibilidad, se realiza desde el deseo de la cercanía corporal y relacional, en la confianza y aceptación mutuas como un ámbito co-inspirador, de colaboración y en el compartir en la sexualidad, la sensualidad, la ternura. Estos son los tres pilares del ámbito familiar, que han estado presentes desde sus mismos ancestrales orígenes:

- La sexualidad, desde una perspectiva biológica, no está vinculada solo con el coito en sí, sino con disfrutar la espontánea aceptación de la cercanía corporal del otro. La sexualidad está presente permanentemente en el espacio relacional humano en cuanto se acepta la legitimidad corporal del otro, cuando se acaricia a un bebé, se abraza o se estrecha la mano a un amigo.
- La sensualidad está relacionada con la sensorialidad que permite ver, tocar, oler, oír al otro y tomar conciencia de su circunstancia desde el amar que implica aceptar su legitimidad, aceptación que amplía la sensualidad y hace aparentes, visibles, tanto sus múltiples dimensiones como las de su entorno.
- La ternura se constituye en la atención que permite acoger al otro, que lo deja ser en su multidimensional legitimidad en la cercanía junto a uno. La ternura tiene presencia toda vez que se ve al otro en su legitimidad, cualquiera sea su condición.

En la familia ocurre la convivencia social fundamental por tratarse del ámbito en que se vive como parte de una comunidad mayor, como un país, es decir, el ámbito relacional externo que es el medio en el cual, y con el cual, se da la subsistencia de sus miembros. Existe, en tanto fenómeno biológico en el ámbito social, como una particularidad relacional en la biología del amar. Y si esta naturaleza biológica, propia

de la clase de seres que somos, en tanto *Homo sapiens amans amans*, es interferida, se desintegra aunque subsista una unidad con ese nombre en el espacio de las declaraciones cívicas.

Los problemas en la familia, al vivir en este presente cultural patriarcal / matriarcal, surgen desde el mismo lugar desde donde lo hacen los problemas de toda comunidad humana, grande o pequeña: del malestar cultural originado por las relaciones de desconfianza, control, dominación, apropiación, sometimiento, castigo y jerarquías que traen consigo todo tipo de exigencias, como resultado de la pérdida de la confianza fundamental que la constituye. Y esto sucede ya sea debido a las conductas de algunos miembros con respecto a la conducta de los otros, o porque las relaciones externas impiden la realización de las relaciones de subsistencia y surge la angustia frente al porvenir.

Para conservar la familia lo que se requiere es hacerse cargo del deseo de conservarla, deseo consustancial a lo humano, y desde ahí recuperar las dimensiones de sexualidad, sensualidad y ternura que son su fundamento. Si eso sucede, la familia puede reaparecer y conservarse como lo que es en el dominio emocional-relacional: un espacio de bienestar, de acogimiento mutuo y de colaboración desde el placer co-inspirador de la compañía, sin expectativas, exigencias ni dinámicas culturales propias de este modelo patriarcal-matriarcal que realizamos y conservamos en la actualidad y que, en tanto niega y contradice la naturaleza amorosa del fenómeno social, niega la posibilidad misma de conservar el ámbito familiar.

154

Es desde esta cultura que la familia aparece en peligro de extinción. ¿Qué mundo queremos? ¿Uno donde la familia no quepa? Esto, como todo en el vivir humano, es nuestra responsabilidad, y la responsabilidad, nuestro don, que traído por la reflexividad nos permite el lenguaje y el conversar.

Será en *eslenguajear* o conversar que los niños aprendan a ver, oír, oler, tocar y a reflexionar o no con sus padres y hermanos, profesores y actores sociales de la comunidad a la cual pertenecen. Por ser autónomos, ellos mismos se convierten paulatinamente en el referente para lo adecuado y lo no adecuado de su conducta, aprendiendo entonces lo que mencionábamos antes: decir sí o no, desde sí y no desde otros. Por ello es que las exigencias y las expectativas (paternas, escolares o laborales) son negadoras de la autonomía, porque en ellas uno se hace

laborales) son negadoras de la autonomía, porque en ellas uno se hace dependiente del juicio del otro sobre qué es lo que tiene que hacer, como costo por tener que satisfacer las expectativas o exigencias del otro.

Nosotros vemos que el hogar, si no hay conflictos o pobreza extrema, ofrece todas las dimensiones relacionales que el niño necesita para integrarse a una comunidad humana democrática. Y los otros ámbitos que debieran ofrecer esas mismas dimensiones son el colegio, la escuela, el instituto, la universidad y la comunidad a la cual pertenece. Si así lo hicieran, los niños aprenderían los quehaceres fundamentales de su vida adulta también en ellos, en el respeto por sí mismos que les permitirá ser ciudadanos democráticos responsables y felices. Pero no basta aprender quehaceres para vivir en el mutuo respeto. Este se aprende viviendo y conviviendo en el mutuo respeto en todas partes pero, primariamente, durante la infancia, en la casa, en la escuela y en la calle.

Por cierto que no se necesita un libro para ser padre o madre. Los niños se transformarán con nosotros en su paso hacia la vida adulta de una manera que sea contingente con cómo convivan con nosotros. Los niños no son el futuro de la humanidad, lo que ellos vayan a ser de un modo u otro, lo que hagan después, cuando adultos, va a estar relacionado con cómo hayan convivido con nosotros.

7. PERFIL DE LA SOCIEDAD POST POSMODERNA

La autonomía es esencial en la convivencia social de personas adultas en un proyecto común, porque constituye el fundamento de la colaboración. De hecho, la persona adulta es aquella que genera un espacio de convivencia en el cual es posible colaborar, porque los distintos participantes existen en la autonomía que da el respeto por sí mismo, de modo que no tienen que disculparse por ser.

Esta dinámica es la misma cualesquiera sea la comunidad humana que constituyamos en nuestra convivencia. La persona adulta no tiene miedo a escuchar ni a participar con otros en el gran proyecto común que es la convivencia democrática. La democracia es el único modo de convivencia que efectivamente entrega la posibilidad de realización de lo humano, como un ser autónomo capaz de ser social en la colaboración en un proyecto común. Desde allí que entendamos que la gran tarea de la educación es que como seres adultos, maestros,

padres y actores sociales guíen a los educandos en el proceso de transformarse en personas adultas que se respetan a sí mismas sin temor a desaparecer en la colaboración en un proyecto común de convivencia en el mutuo respeto.

Estimamos que cualquier persona que se mueva –consciente o inconscientemente– en el amar, puede en su fluir de convivencia generar lo primordial para aquellos con quienes convive, lo cual adquiere gran importancia cuando se trata de la convivencia con niños, pues abre la posibilidad para que estos comiencen a transformarse con un adulto, con quien se hace vivible el respeto, la honestidad y la responsabilidad. En este proceso, la presencia del niño en la relación con el adulto se da en el respeto, lo que hace menos posible la negación. Y en tanto esto ocurre, el niño puede verse como una persona que, al ser respetada, puede él mismo respetar, generando a su vez un espacio de convivencia con otros y con él mismo.

Cuando esto ocurre podemos ver que, incluso en el caso de los niños que han sido maltratados y negados, se hace menos posible que el vivir se oriente desde la rabia por no haber sido vistos y respetados por una comunidad. Con ello disminuye también la posibilidad de que tengan resentimiento e ira contra la sociedad, lo que podría orientarlos a un modo de vida marginal, dado que parten de un vivir psíquico social amoroso que es el que toda comunidad humana desea conservar como modo de relacionarse básico, y que precisamente es el que permite la cohesión de los miembros en la realización diaria de la comunidad social que todos integran, y en la cual los niños participan como miembros legítimos.

En esta transformación nada es superfluo, sino que, por el contrario, todo lo que acontece entre los adultos y los niños adquiere relevancia, pues todo lo que se experimenta en el espacio relacional y de convivencia son modulaciones conscientes e inconscientes en que ambos, niños y adultos, participan. Sin embargo, como los niños se encuentran en apertura psíquica y emocional a un modo de convivencia social humana que, como tal, reside en los miembros adultos de la comunidad, son modulados por su modo de estar en la relación –básicamente de carácter emocional– con los adultos. Es la emocionalidad la que orienta en todo momento los cursos del vivir –el nuestro–, en gran parte en dimensiones inconscientes. En consecuencia, los niños se encuentran en una transformación que va más allá de los meros aprendizajes conscientes y de contenidos explícitos, como generalmente son concebidos desde

que esto ocurre, se trata solo de un aspecto de una dinámica más amplia, como lo es la inconsciente, desde donde acontece la mayor parte de la transformación de la totalidad del vivir personal nuestro y de nuestros niños. Por ende, los aprendizajes a los que nos referimos acontecen en un fluir inconsciente en el encuentro de convivencia, donde los niños y jóvenes se encuentran transformándose reflexivamente con los adultos, pasando estos últimos a constituirse en circunstancias sociales que tienen los niños para modularse como personas que integran una comunidad social humana.

Por lo mismo, se puede decir que los niños no son el futuro de la sociedad sino que son los adultos con los cuales ellos conviven, adultos que constituyen el mundo humano que estos niños encuentran en el presente, quienes lo son. Y en la medida en que estos se conducen con los niños en el mutuo respeto, cabe entonces la posibilidad de expandir junto con ellos el espacio social, trayendo aparejado con esto la conservación de un modo de estar en el placer de la convivencia con otros, que constituye lo central del convivir de cualquier grupo o comunidad humana.

Los adultos que integran una comunidad o sociedad post posmoderna son invitados a estar conscientes de esta condición, pues su modo de interactuar y de convivir constituiría la única oportunidad que habrían de tener muchos niños que han vivido un período de su vivir en la negación, y que en tal condición se encuentran marginados y *periferizados* del convivir social. Esta marginación *operiferización* de lo social no está asociada con el abandono y la permanencia en la calle, situación que busca ser solucionada con la incorporación a hogares, medida que no resuelve lo fundamental, pues lo relevante no es el lugar, la espacialidad física en que se está, sino la presencia que se tiene en la relación la que constituye el verdadero «habitar psíquico». Por tanto, es la relación fundada en la emoción del amar la que genera un estar en la relación, en que la presencia de uno mismo y de los otros constituye el espacio de convivencia social.

Aunque es cierto que se nace amoroso, en la confianza, sin embargo, se vive espontáneamente amando, espontáneamente en la confianza, solo si se crece con adultos amorosos en el fluir del amar. Hemos dicho respecto de la familia que el devenir evolutivo que nos constituye como la clase fundamental de seres humanos que somos está centrado en la «conservación del amar». En este devenir evolutivo somos *Homo sapiens amans amans*. Y lo somos aún ¿o estamos derivando en

Homo sapiens amans amans. Y lo somos aún ¿o estamos derivando en alguna otra dirección? ¿Acaso derivamos a «ser» *Homo sapiens amans agressan* o, tal vez, *Homo sapiens amans arrogans* en la cultura de la omnipotencia del desamor?

Nos surge el «ser» que nos surge según el convivir que conservamos y cultivamos en el convivir cultural que vivimos. No estamos predeterminados genéticamente a ser ninguna clase particular de ser humano. Todos los seres humanos podemos llegar a «ser» cualquier clase de ser humano, según el convivir que vivamos.

El vivir transcurre como una continua epigénesis. De ahí nuestra responsabilidad con respecto a lo humano, pues el ámbito epigénico de nuestro vivir humano es la cultura que vivimos. La gran trampa es la enajenación cultural en la omnipotencia, enajenación que en esta cultura patriarcal-matriarcal tiene muchas formas: dominación y sometimiento, abuso, violencia, dolor... omnipotencia del desamor.

Son muchas las dimensiones de nuestro presente cultural que nos revelan que podríamos estar viviendo en una encrucijada cultural que puede resultar decisiva para nuestra existencia humana. A propósito de la educación quizás uno de los temas más reveladores sea el del maltrato y la violencia.

158

El maltrato es una traición al amar, es una traición a la confianza primaria del vivir humano. La violencia es una traición al amar, es una traición a la confianza primaria del vivir humano. El maltrato y la violencia traicionan la legitimidad de todo convivir, no solo porque niegan el amar y la confianza, sino porque enseñan, cultivan y conservan el vivir en el maltrato y la violencia. ¿Qué hacer? Si el maltrato y la violencia son modos culturales de convivir, solo pueden desaparecer desde un cambio cultural. Entonces, ¿cuál es la reflexión que abre la posibilidad de dicho cambio? La consciencia del propio dolor abre el ver y el hacer. El cambio cultural intencional solo es posible desde el cambio individual, y el cambio individual que lleve a un cambio cultural consciente solo es posible como un cambio responsable si, como aspectos de la consciencia individual de los individuos (personas) que constituyen el ámbito social del país, se satisfacen las tres condiciones siguientes:

- Conocimiento: saber de qué se trata.
- Entendimiento: darse cuenta del contexto relacional en que ocurre y de la participación de cada uno de nosotros.

- Acción efectiva: interrumpir la dinámica de surgimiento y/o conservación de aquello que se quiere que cambie se conserve.

Si queremos que el maltrato y la violencia sean solo errores de nuestro convivir, la tarea que nos compete implica además:

- Crear un espacio público en el que las tres condiciones mencionadas se cumplan en el vivir inconsciente y consciente de todos los ciudadanos como aspectos espontáneos de su convivir amoroso, en el respeto por sí mismos y el respeto por los otros. Para ello se requiere un proyecto común que busque la realización y conservación de ese convivir, cualquiera sea el curso cambiante de la civilización que generemos en el nuestro.
- Hacerse cargo de que se trata de un tema que debe involucrar de manera concertada todas las dimensiones de la política interna del Estado, lo cual requiere de la voluntad y las ganas de un actuar sistémico en el ámbito de la ecología humana de nuestros países.
- Realizar una campaña integral que involucre en nuestro convivir ciudadano cotidiano todas nuestras dimensiones sensoriales, emocionales y racionales simultáneamente.

La educación es el principal dominio de transformación cultural en que estas, y otras tareas sociales, pueden guiar el proceso de transformación reflexiva en la convivencia de nuestra comunidad, pero no es el único ámbito. También los medios de comunicación, las instituciones públicas y las organizaciones privadas tienen una responsabilidad cotidiana en esta tarea, que es, sin duda, una tarea ciudadana. Y es responsabilidad de nosotros, los adultos, el que vivamos nuestra condición de ciudadanos responsables en los espacios de convivencia con nuestros niños y jóvenes. Se es persona en el ámbito social, y este surge de la convivencia de personas, que se da siempre en el presente, en un presente cambiante.

Hablamos de educación con el objetivo de preparar a los niños desde un punto de vista técnico para operar en el espacio del mercado, para operar en el ámbito de la búsqueda del éxito, lo que resulta enajenante porque clausura la visión del mundo. Se trata de una educación que se niega a sí misma, que no ve a los niños y jóvenes

educandos porque tiene la atención puesta en el futuro, en lo que ellos deben ser en el futuro. Lo central es que el tránsito a la vida adulta es el pasaje de una vida dependiente a una vida autónoma, a una actuación desde sí, a partir de la cual va a decir sí o no desde sí y se hará cargo de las consecuencias. Y eso es lo esencial de la educación, no las técnicas, no las prácticas.

Vivimos una confusión enorme al pensar que los temas de la convivencia, que los problemas humanos en general, se solucionan con la ciencia o con la tecnología. Ninguna resuelve los problemas humanos porque estos son todos de relación. Pertenecen al ámbito de la emoción. Los problemas tecnológicos, los problemas científicos, son absolutamente simples, vinculados con competencias de manipulación, ya sea para estudiar o para construir. Pero la convivencia, relacionada con las emociones, no comparte esa naturaleza: tiene que ver con el respeto, con el amar, con la posibilidad de escuchar, de respetarnos en las discrepancias. En fin, con hacer un mundo de convivencia en el cual sea o no grato vivir.

160

La tarea central de la educación y de la democracia es que este tránsito hacia la vida adulta se produzca en la configuración de un mundo grato para el niño, en el cual se pueda colaborar y aprender sin temor a desaparecer en la colaboración y sin tener vergüenza por no saber.

8. EDUCACIÓN ECOLÓGICA: EDUCANDO EN LA ARMONÍA ANTROPOSFERA-BIOSFERA

El bien-estar es la sensación de estar en coherencia con las circunstancias. El buen vivir no es otra cosa que el estar bien.

El bien-estar no está relacionado con que tengamos automóviles de último modelo o esto o aquello otro. El bien-estar tiene que ver con estar confortable con la circunstancia que se vive. Lo que no hay que olvidar es que ya sea en el bien-estar o en el mal-estar configuramos el mundo que vivimos con nuestras conductas conscientes e inconscientes. El bien-estar lo hacemos siguiendo el camino de la conservación del estar bien, y el mal-estar, siguiendo un curso que cambia las circunstancias del estar mal.

En cualquier caso somos agentes conscientes o inconscientes de cambio del mundo en que vivimos, y generaremos un mundo de bienestar o de mal-estar según generemos ámbitos de autonomía o dependencia en nuestros educandos, en su transformación en personas adultas.

En este generar mundos, los seres humanos hemos cambiado tanto el mundo natural que lo estamos llevando a su destrucción. Hemos constituido una antroposfera que pone en riesgo a la propia biosfera. En nuestra ceguera ante esto estamos destruyendo nuestro entorno y transformándolo de una manera que va a hacer que nuestro vivir sea imposible. Si no cuidamos el bosque, este va a desaparecer cortado, porque cuidarlo consiste precisamente en no cortarlo. Cuidar el entorno consiste precisamente en respetarlo, no explotarlo al usarlo como un ámbito vital, no contaminarlo como si fuese una bolsa para desechos. En nuestro presente cultural y tecnológico el bosque, el agua limpia, el aire limpio, los espacios ecológicos satisfactorios para el vivir humano y el de otros seres vivos, ya no se sostienen por sí mismos, no tienen la autonomía de la biosfera, pues ahora pertenecen a la antroposfera de transformaciones generadas por nuestras emociones, según lo que queremos conservar consciente o inconscientemente en nuestro vivir.

161

El bien-estar consiste en estar en armonía con la circunstancia donde lo humano es posible y donde lo natural es parte del bien-estar humano. Pero para conservar ese bien-estar tenemos que respetarnos a nosotros mismos y respetar, por lo tanto, nuestra responsabilidad en la generación y conservación del bien-estar, como un espacio de ecología humana en armonía con todos los demás seres vivos.

La conciencia y la responsabilidad ecológica se aprenden espontáneamente en una convivencia, en el vivir cotidiano, donde ambas tengan presencia en la conservación del habitar humano como un habitar que generamos continuamente con nuestro hacer. Y pensamos que el hogar, el colegio, la comunidad, la antroposfera, la biosfera, el cosmos pasan a ser contextos educacionales espontáneos de la conservación del convivir en conciencia y responsabilidad ecológica.

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: UN HORIZONTE COMPLEJO¹

Alberto Martínez Boom *

Como todo proceso de transformación histórica, la era de la información no determina un curso único de la historia humana. Sus consecuencias, sus características dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana.

Manuel Castells

SÍNTESIS: en este artículo se elabora un dispositivo de análisis para abordar una pregunta general acerca de la cuestión de las transformaciones que han emergido en la relación que conecta la sociedad contemporánea con los procesos educativos de América Latina. Para dar cuenta de esta complejidad se parte de los rasgos distintivos que, a modo de conceptos, explican las prácticas y los discursos de la modernización educativa del continente y que desembocan en un poliedro de cinco tensiones: tiempo, espacio, identidad, norma y producción, que echan luz sobre el aquí y el ahora de la escuela, de la educación y del sistema en su conjunto. Es claro para el autor que pensar la educación hoy en día exige comprender que se trata de algo que se mueve permanentemente y a diferentes ritmos, y que este análisis puede llegar a ser útil para aquellos sujetos educativos que agencian, dirigen e investigan saberes, discursos e instituciones.

Palabras clave: procesos educativos; América Latina; modernización educativa; educación contemporánea.

SÍNTESE: Neste artigo elabora-se uma análise a fim de abordar uma pergunta geral sobre a questão das transformações que emergiram na relação que conecta a sociedade contemporânea com os processos educativos da América Latina. Para dar conta desta complexidade parte-

163

¹ Quiero agradecer muy especialmente al profesor Jhon Henry Orozco Tabares las lecturas, conversaciones y escrituras compartidas para este documento.

* Investigador y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia.

se dos traços distintivos que, a modo de conceitos, explicam as práticas e os discursos da modernização educativa do continente e que desembo- cam em um poliedro de cinco tensões: tempo, espaço, identidade, norma e produção, que lançam luz sobre o momento presente da escola, da educação e do sistema em seu conjunto. Está claro para o autor que pensar a educação hoje em dia exige compreender que se trata de algo que se move permanentemente e a diferentes ritmos e que esta análise pode chegar a ser útil para aqueles sujeitos educativos que agenciam, dirigem e pesquisam saberes, discursos e instituições.

Palavras-chave: processos educativos; América Latina; modernização educativa; educação contemporânea.

ABSTRACT: *In this article we will come up with a device of analysis, in order to approach a general question concerning the issue of the emerging transformations within the relation that connects contemporary society with educational processes in Latin America. In order to shed some light on this complexity, we will start at the distinctive features that, as concepts, explain the practices and the discourses of the educational modernization of the continent, and that result in a polyhedron of five tensions: time; space; identity; norm and production. This polyhedron sheds light on the here and the now of school, of education and of the system as a whole. For the author is clear that reflecting on contemporary education demands understanding that it moves constantly and at different paces, and that this analysis can become useful for those educative subjects that manage, produce or do research on knowledge, discourses and institutions.*

Key words: educative processes; Latin America; educative modernization; contemporary education.

164

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se interroga por el porvenir de la educación, resulta problemático en estos tiempos de incertidumbre, por decir lo menos, obtener cualquier respuesta que pueda tranquilizarnos. La escuela, el maestro, el saber, la infancia y el sistema educativo en general han alcanzado un alto grado de complejidad imposible de desagregar u organizar de forma completa.

Es cierto que la educación es un campo amplio de objetos, saberes e instituciones que está atravesado por políticas, relaciones, significaciones históricas y reformas que intentan afectar su naturaleza, función social y estructura. De igual forma, resulta evidente que cada uno

de nosotros vive la encrucijada de esta experiencia generalizada que parece estar en crisis ² y, sin embargo, no hay en principio, novedad alguna en tal crisis.

Nuestra época es particularmente poliédrica en relaciones y juegos de poder, circunstancia que acrecienta la utilidad de aquellos análisis capaces de captar lo divergente, ponderar la ambigüedad y enfrentar lo inconmensurable. En todo caso no hay en este trabajo pretensiones de futurología o de descripción proyectiva de un paisaje esclarecido o por hacerse transparente. El propósito del ensayo es más específico, intenta hacer un diagnóstico ³, elaborar un estado de la cuestión acerca de lo que pasa con la educación en América Latina y dar pistas mostrativas de un horizonte complejo en el que es recomendable insinuar riesgos y advertir algunos caminos por venir.

Lograr esta comprensión exige la elaboración de un dispositivo de análisis que dé cuenta de la amplitud de planos en los que se ubicaría la cuestión de la educación en Latinoamérica. Si bien las políticas generales podrían desempeñar un papel importante en el desarrollo de la educación al interior de nuestras naciones, es preciso reexaminar la consistencia de los mismos arreglos en escalas particulares y globales. Uno de los caminos de aproximación para poder entender la complejidad de lo que se quiere diagnosticar y su alto grado de diferenciación, es optar por un análisis que supere la contradicción o la mirada unívoca, y dotarnos para su estudio de una matriz de relaciones que parta de reconocer las ambivalencias, es decir, diversos cruces de fuerza en que se reconocen tensiones más que contradicciones, afirmaciones más que identidades.

165

² La categoría de «crisis de los sistemas educativos» se introduce a partir de las elaboraciones de Philip Coombs en un informe que presenta a UNESCO sobre el estado de la educación mundial a finales de la década de los años sesenta, que fue publicado en castellano con el título de *La crisis mundial de la educación: un análisis de sistemas*.

³ A la manera como Nietzsche lo insinúa en sus conferencias de 1872, es decir, en una relación que se mueve entre lo educativo y lo cultural: «Existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un “conocer” perspectivista; y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro “concepto” de ella, tanto más completa será nuestra “objetividad”» (Nietzsche, 2000).

2. A MODO DE DIAGNÓSTICO: CARAS DE LA MODERNIZACIÓN

Es un hecho que el mundo cambió luego de las hecatombes del siglo XX. El agotamiento de la educación no estuvo ajeno a esta transformación que puede identificarse desde tres rasgos distintivos: la derivada de la crisis, la mundialización de las relaciones y el enfoque sistémico. Detengámonos un poco en esta tríada nominal susceptible de argumentación analítica.

2.1 LA CRISIS

Pensar la crisis resulta, no pocas veces, una tarea interminable e insondable. Un sinfín de estados del arte nos dice que estamos asistiendo a transformaciones radicales respecto del saber y su producción, que no se comparan con otra época histórica (Lyotard, 1989). Lo mismo ocurre con los borramientos generacionales que enrarecen, cuando no desvirtúan, nociones antes claras como infancia, juventud, tradición o autoridad. En palabras de Skliar «el discurso habitual de la crisis es, también, el miedo irremediable a la crisis» (Skliar y Téllez, 2008), cuyo campo es, en el fondo, impreciso y difícil de definir.

166

En su *post-scriptum* advertía Deleuze que:

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un «interior» en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Solo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control que están reemplazando a las sociedades disciplinarias (Deleuze, 1996, p. 248).

Si bien este tono oracular da cuenta de algo que está cambiando, no podríamos interpretar la posdata del filósofo parisino en sentido estricto, porque lo educativo en América Latina se mueve en el interludio de la sociedad disciplinar que la hizo emerger y las nuevas formas de lo social que aún subsisten con sus huellas y heridas del pasado. Y, sin embargo, ya se despliega ante nosotros el avasallamiento de la información que preludia a las sociedades del conocimiento y la producción de bienes inmateriales, propia del capitalismo cognitivo.

2.2 LA MUNDIALIZACIÓN

Pensar el mundo tenía antaño algo de ensoñación romántica propia de viajeros y aventureros, mientras que hoy es un rasgo tecnológico. Desde la segunda posguerra la mundialización de la economía, de la sociedad, de las comunicaciones y de los sistemas de escolarización se ha puesto en marcha rápidamente. Esta interconexión de las relaciones universaliza también los problemas: el medio ambiente, la salud y la educación han sido y siguen siendo los núcleos de crisis más recurrentes. Habría que matizar, siguiendo a Capella (2005, p. 170), que la mundialización, devenida luego en globalización, es «deformada o desigual, no uniforme» y que la adjetivación de los problemas a nivel general crea saberes, discursos e instituciones que requieren atención sistemática y continua por parte de quienes las agencian, las dirigen y las investigan.

Caben mencionar aquí los análisis de Hardt y Negri (2002), quienes llegan incluso a cuestionar las más recientes posturas biopolíticas y gnoseológicas. Según estos autores, el fin del colonialismo y la declinación de los poderes de la nación son indicadores de un pasaje general desde el paradigma de la soberanía moderna hacia el paradigma de la soberanía imperial. En contraste con el imperialismo, el imperio no establece centro territorial de poder y no se basa en fronteras fijas o barreras. Es un aparato de mando descentralizado y desterritorializado, que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas. La noción de imperio maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes moduladoras de comando. Los diferentes colores del mapa imperialista del mundo se han unido y fundido en un arco iris imperial global.

Si nos detenemos a pensar en las implicaciones de estos postulados, muchos de los supuestos que hasta ahora han sido considerados como verdaderos para explicarnos la educación del tercer mundo, y en especial la de Latinoamérica, deberían ser puestos en tela de juicio. El enfoque del mundo como un imperio, una nueva forma de soberanía que adquiere consistencia global, puede actuar a manera de nuevos lentes que nos permiten apreciar esferas hasta ahora impensadas. Ver diferente requiere de nuevos enfoques.

2.3 EL ENFOQUE SISTÉMICO

Habría que entender la educación como sistema, y pensar lo sistémico implica reconocer que el sistema educativo establece e impone lentamente, pero de manera tenaz, unos modos específicos de prácticas, pensamientos y relaciones propias de la institución escolar, que se reproducen a sí mismos con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno, terminando por convertirse en un sistema autorreferencial. Esto ha hecho que hablar hoy de educación implique no la sumatoria de escuelas, programas, maestros y alumnos, sino la aparición de una red de comunicaciones, funcional, programable, administrable y evaluable.

Por sistema habría que comprender, más que un conjunto de reglas mutuamente acordadas, un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que, en cuanto actuación social, produce comunicación, puesto que el hombre es el entorno de lo social porque la sociedad no se compone de hombres sino de comunicaciones (Luhmann, 1996). El sistema educativo no es copia, no es imagen, no es representación –para la teoría de sistemas es irrelevante la afirmación o negación de la entidad real del sistema–, existe como un conjunto de elementos interrelacionados cuya necesidad empírica es el movimiento permanente entre el sistema y su entorno.

168

Para reafirmar lo anterior es necesario recordar que los rasgos distintivos de los sistemas educativos en América Latina están referidos y vinculados a los procesos de modernización⁴, por lo menos desde la década de los cincuenta del siglo XX, con la puesta en marcha de un nuevo orden mundial que define para los países una división internacional del trabajo y un nuevo ordenamiento que garantice la paz y la democracia.

⁴ El vocablo «modernización» se introduce como término técnico en los años cincuenta; caracteriza un enfoque teórico que adopta el análisis de Max Weber pero elaborado desde el funcionalismo sociológico. Según Habermas «el concepto de modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación del capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc.» (Habermas, 1989, p. 12).

3. DISPOSITIVO ANALÍTICO: CINCO PLANOS EN TENSIÓN

¿Cuáles fueron los cambios esenciales de la educación en América Latina? Desde finales del sigloXIX la educación se dispuso en el escenario de la escuela a partir de tres campos o fuerzas interrelacionales: las instituciones, las personas y los discursos sobre la pedagogía.

Una primera disposición se sirvió de lo normativo para organizar las instituciones con el fin de incluir en ellas a los sujetos y, en esta función, perfeccionó los aparatos de dirección nacional educativa, lo mismo que al personal dirigente que debía ocuparse de cada institución y de cada sujeto. La estrategia era simple: centralizar, unir, relacionar, comunicar y defender la educación como una sola pieza. Podríamos decir que la función del educador como dirigente era la de mediar entre el territorio, las instituciones y las personas, situación que resolvía la contradicción entre lo que parecía separado en su formulación pero que, en realidad, se unía en esta deriva institucional: el papel del Estado, de la Iglesia católica para algunos países de América Latina y los discursos sobre la educación. Tres fuerzas que se orientaron hacia el sujeto, los espacios de educación y las normas que regulaban y hacían posible educar. Esta conexión, esta disposición, esta forma de educación se denomina *disciplina educativa*.

169

Los efectos de esta disciplina sobre los individuos pueden ser enumerados según la finalidad que perseguían:

1. Incluir al sujeto en el espacio educativo con el fin de que obedeciera y fuera dependiente de los otros y de la institución. La preocupación del educador era encerrar, hacerse obedecer y hacer cumplir la norma.
2. Buscar que el educando fuera un sujeto productivo, trabajador, útil a la sociedad, activo y creador de valores, de ideas y de posibilidades, por lo que ya no se trataba de un poder físico y moral sobre el educando sino de un poder positivo. Tanto la escuela como los otros lugares de encierro –fábrica, ejército, etc.– siempre apoyaron tal disposición y finalidad, las que realmente se cumplieron.
3. Civilizar, moralizar e identificar a los educandos dentro de sus propios espacios: familia, escuela, iglesia, sociedad, trabajo. Este efecto, que se producía a través de la educa-

ción de los sentidos, de la conciencia, hacía que el individuo se identificara consigo mismo, con su yo, con su cuerpo y con su mente.

4. Adecuar el cuerpo y la mente de los individuos al sistema de producción mediante un control sobre el tiempo. Así, el tiempo, la forma de gastarlo, de medirlo, de apreciarlo y de valorarlo, se convirtió en algo esencial para la educación. Se podría decir que era la categoría central en la relación entre el hombre, la institución y la sociedad.
5. Crear un lugar de pertenencia del hombre con respecto del espacio que habita, lo que significa que solo por la escuela el hombre es educado, que solo a través del hospital es curado y solo por la fábrica es trabajador. ¿Qué sino la educación debía producir esta representación del sitio, de la tierra y del espacio donde se vive? «Soy donde estoy» podría ser la fórmula que resuma esta representación y este efecto.

170

Este modo de educación, sus mecanismos, relaciones, el poder institucional y los discursos empiezan a experimentar unas tensiones que no son fácilmente comprensibles hacia la década de 1950. Es un error común suponer que los cambios se produjeron porque la educación se modernizó al perfeccionarse, al tecnologizarse o desarrollarse. A ese cambio que empezó en la educación no se le puede llamar modernización; lo que ocurrió fue que aparecieron otras formas de educar que dieron cuenta del agotamiento de aquella sociedad que disciplinaba mediante el control del tiempo, del espacio, de la norma, de la identidad y de la producción. Los cambios sociales no operan como corte sino todo lo contrario, y, en el mejor de los casos, se podría afirmar que sabemos muy bien qué es lo que estamos dejando, pero no lo que comienza. Emerge, en todo caso, otra forma de educación sobre la que bien vale la pena interrogar: ¿cómo es esta forma y este poder?

3.1 LA EDUCACIÓN Y EL ESPACIO EDUCATIVO

Ya no se educa solo en espacios cerrados. La educación tiende a abrirse y a ocupar otros ámbitos que antes no le pertenecían, relacionados entre sí como si lo espacial fuese un cruce de caminos. La escuela, que caía sobre las personas como una sombra, en esta nueva forma de

educar no cae sino que se proyecta como un haz de luces que, viniendo desde fuera, las atraviesa sin ocupar un espacio propio. La educación no se produce por un efecto de encerramiento ni toma la escuela como su apoyo o su único lugar para educar, lo que repercute en las formas, leyes y normas educativas que tampoco la toman como objeto, a no ser para orientarla hacia proyecciones múltiples y fragmentarias de la sociedad. La escuela como lugar cerrado que lleva a obedecer –y que solo por esta condición educaba–, ya no es posible ni viable.

La institución es un afuera múltiple y los discursos educativos prolongan esta función. Se educa en un medio abierto. Desde afuera y hacia fuera. En este sentido, la ciudad, y en general toda la sociedad, constituirían los espacios abiertos que estaría demandando la sociedad emergente. Un buen ejemplo de esta tensión espacial entre el adentro y el afuera es la relación de la escuela con la televisión, relación en la que se establecen dos procesos, en el primero de los cuales la televisión afecta lo educativo desde fenómenos tan obvios como la lectura de la imagen, y en el segundo, proceso inverso, la televisión llega a la escuela y sale escolarizada, e incluso se la adjetiva como «televisión educativa». Una teoría de la educación para América Latina necesitaría dar cuenta de este susurro anónimo: el privilegio de la educación ya no sería solo patrimonio de la escuela.

171

En correspondencia con este plano de análisis, la organización social y económica del capitalismo entra a complejizar las relaciones del adentro y el afuera de la escuela. Según Juan Carlos Tedesco, el capitalismo industrial era inclusivo, establecía vínculos entre todos los sectores sociales a través de relaciones de explotación y de dominación. El nuevo capitalismo, en cambio, genera fenómenos de exclusión que se definen, precisamente, por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos. De esta forma, mientras el carácter inclusivo del primero implicó la necesidad de postular un pensamiento dominante, la potencialidad excluyente del segundo supone la debilitación de su vocación hegemónica.

En polémica con lo anterior, Tenti Fanfani dirá que es cierto que:

Todo régimen social y político busca la legitimidad, aunque solo sea para ahorrar el costo del uso sistemático de la fuerza, así como sus limitaciones estructurales para hacer que los agentes se impliquen en el proceso productivo.

En este sentido:

A primera vista lo que pareciera ser un debilitamiento de la intención de conquistar la hegemonía (por parte de los poderosos de hoy) no es más que un síntoma de la más completa y “económica” realización de la misma, el supuesto subyacente es que el capitalismo no solo domina en la realidad de los procesos de producción y distribución de bienes y servicios, sino que también domina sobre las conciencias (Tenti Fanfani, 2003, p. 22).

3.2 LA EDUCACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN

No se educa para ser enteramente productivos. Si la disciplina regulaba el cuerpo, tornándolo eficaz y al servicio de la producción, en esta nueva forma de educación el cuerpo no requiere volverse objeto de cuidados y de instrucciones porque ya puede ser formado por otras instituciones, fuerzas y medios de producción que apuntan más a volverlo creativo que productivo. Lo anterior está en consonancia con una economía que pasa de los bienes de producción primarios y secundarios a los bienes de servicios, de intercambio, donde la información es más importante que la producción. La nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo, introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento, entre otros.

172

La vieja función de socialización política y de reproducción de los ciudadanos, afirma Tenti Fanfani, hoy corre por otros carriles, se resuelve por otros medios: justamente la educación de la industria cultural y la educación de las cosas. Tampoco se necesita un ejército civilizador. El mercado educa e inculca esos principios básicos de una visión del mundo, ese sentido de lo posible y de lo imposible, que constituye el universo básico de los seres humanos de este tiempo.

3.3 LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA MENTE Y NO DE LA CONCIENCIA

No se educa por medio de la conciencia sino de la mente. Si bien los estados mentales, o los llamados sentidos más racionales, eran objeto de educación en la sociedad disciplinaria, en la sociedad que se está configurando van a ocupar toda la atención. La mente se convierte en algo

así como el alma del cuerpo. El desarrollo de la mente será la faceta del individuo a la que se le prestará mayor atención. A la conceptualización de una superficie mental se articulará la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje, que explica el auge y la importancia que tienen hoy en día la psicología, especialmente a la psicología cognitiva, como también los métodos de aprendizaje basados en la adquisición de procesos mentales, estudios que se han multiplicado por mil ⁵.

Incluso un analista como Tenti prevé y afirma que la escuela está condenada por diversos motivos:

- Se ha tornado pedagógicamente obsoleta ante otros medios que aprovechan la disposición genética de los seres humanos al aprendizaje activo.
- Tiene dificultades para llevar a cabo un proceso exitoso con la totalidad de la población, dejando a un gran número de individuos frustrados y solo una exigua cantidad de exitosos.
- Es sumamente costosa a todo nivel.
- Es incapaz de generar las mismas oportunidades de negocios que comporta el hiper aprendizaje, con su parafernalia de sistemas expertos, redes de Internet, asistentes, instructores, programadores, sitios, software y ofertas de aprendizaje en tiempo real.

173

Juzgo necesario precisar aquí que este análisis muestra la prolijidad de horizontes y discursos que desde este plano han conformado una red de expertos y de analistas simbólicos, sin embargo, reconocerlo no significa necesariamente estar de acuerdo con esta perspectiva, en particular con los usos desarticuladores, subordinantes y atomizadores de sus objetos de estudio. Si bien la escuela tiende a procesos que se centran en el aprendizaje, no se deriva de aquí una narrativa agonística de su forma, incluso se puede mostrar que ha seguido creciendo y expandiéndose en varios países de América Latina.

⁵ Ver aquí: Zimmerman en sus juegos con la autorregulación, Feuerstein en el tema de la modificabilidad cognitiva, Resnick analizando las relaciones entre aprendizaje y cognición, por mencionar solo algunos de ellos.

3.4 EL CONTROL DEL TIEMPO

Desde la perspectiva que estamos analizando, la sociedad actual tiende a cambiar los controles sobre el tiempo. El ser humano siempre se había definido por la capacidad de tener conciencia del tiempo y lo temporal había devenido como el eje fundamental de la educación, de ahí el sentido de la formación como memoria y como recuerdo. Cuando este control empieza a desaparecer, emerge un tiempo que, en vez de ser pasible de control, actúa como potencia del individuo articulándose al espacio como categoría fundamental. Un tiempo y un espacio no constitutivos del hombre, sino dimensiones por fuera del hombre, como si este, que era básicamente temporalidad y espacialidad, se quedara vacío cronotópicamente y la nueva disposición lo envolviera y lo llevara sin poder recuperarlo. Como consecuencia, la educación se vuelve permanente y se prolonga durante toda la vida en un horizonte educativo que ya no necesita recuperar sus contenidos ni sus formas. De ahí la tensión producida entre educación y formación que se podría parodiar en la afirmación: a más educación menos formación.

174

Así, podemos derivar dos reflexiones acerca de lo que se está transformando: la primera es que no resulta para nada paranoico hablar de la posibilidad de la muerte de la escuela, en el sentido de no seguir considerándola como el principal vehículo social de transmisión de la cultura; la segunda es que está claro que se empieza a insinuar una preocupación creciente por la forma cómo se organizará la sociedad para asegurar sus procesos de transmisión una vez que la escuela vaya perdiendo su papel hegemónico. El tiempo escolar empieza a volverse poroso, material y simbólicamente hablando, y las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido.

3.5 EL LUGAR DE PERTENENCIA Y LA IDENTIDAD

Al modificarse el tiempo también se modifica el espacio, que dejaría de definir el ser del hombre pues ya no es suficiente para dar cuenta de su identidad. Al contrario de la referencia al lugar propio del hombre moderno, en la educación emergente este puede ser de múltiples lugares o de un campo general, las fronteras se han borrado y lo global produce la idea de pertenencia a un campo abierto. El hombre, como nunca, se encuentra en medio del camino, en movimiento, como un ser de búsqueda, de posibilidades, no ya como un ser fijo, estático, definido

por el lugar donde vive, algo de lo que da cuenta la amplitud de fenómenos migratorios. El «quién soy» implica un tránsito para encontrarse con una identidad que debe construir desde sí mismo.

Mucho más potente para el análisis resulta comprender que esta amplitud espacial es también una reducción, incluso una eliminación del espacio. La escuela pierde espacialidad en medio de mutaciones que, conectándola con las velocidades de lo contemporáneo, acortan el horizonte, destituyen el trayecto, hacen insignificante no solo el recorrido sino también el movimiento.

En palabras de Tedesco, la debilidad de la vocación hegemónica del espacio escolar está asociada a los nuevos patrones de funcionamiento de las instituciones responsables de la producción y la distribución de los bienes culturales. En este sentido, los grandes cambios que instituciones como la familia y la escuela han sufrido a partir de las imposiciones generadas por el nuevo capitalismo estarían repercutiendo en la imposibilidad de cumplir su papel como transmisores de los valores sociales.

Y continúa diciendo que:

El problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y de exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones materiales no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y la apelación a las formas más tradicionales de dominación (Tedesco, 2003, p. 15).

Estos cinco aspectos no son secundarios, son esenciales para una sociedad. Se puede decir que lo que está cambiando es el cómo se educa al hombre, cómo la sociedad define el ser del hombre y el ser de las instituciones. Ahora bien, que sea con el apoyo de la tecnología, de la planificación y de los sistemas que el progreso y el desarrollo configuren el alma de esta nueva educación, no quiere decir que la expliquen, lo que muestra es que se complementan muy bien. El problema de fondo por analizar no lo constituyen las expresiones de la modernización, sino lo que está tensionando estos procesos y lo que los hizo posibles.

4. LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA

Si algo ha dejado claro este análisis es que existe la necesidad de abordar los nuevos problemas de la educación desde ópticas que, dotadas de nuevos enfoques y conceptos, permitan el acceso a explicaciones más potentes de los fenómenos. Entender qué es la modernización y cómo ha operado en la educación⁶ puede ser una puerta de entrada a los discursos y las prácticas que hoy son hegemónicas en el campo educativo. Aun más, investigar estos procesos significa enfrentarnos a la tarea de comprender el origen de las políticas y las prácticas educativas que rigen el campo de la educación en el mundo contemporáneo.

Los sistemas educativos en América Latina atraviesan por cambios cualitativos marcados por complejas transformaciones, en las cuales es posible reconocer una tendencia a replantear la dirección, la administración y evaluación de todo el aparataje educativo. De hecho, y como propuesta global:

176

[...] está asociada a un tipo de reforma educativa que implica un cambio social y cultural y que debe asumirse como un problema político, en el marco de configuración del Estado [Pereyra y otros, 1996 p. 6].

Esto ha implicado la introducción de prácticas de gestión por parte de los llamados agentes educativos, con lo que se transforman sustancialmente los estilos y procedimientos de gobierno, la evaluación de las instituciones sociales, en este caso de las educativas, para poder asumir lo que ahora se nombra prolijamente como desafíos del sistema, es decir, el despliegue y la gestión eficaz de los recursos disponibles y la apertura a la cultura del aprendizaje.

Los sistemas educativos en esta dirección tienden progresivamente a inscribirse en el sistema global, lo que demanda para la educación el desarrollo de una teoría educativa sobre la base de una

⁶ Un aporte en este sentido lo constituye mi tesis doctoral en donde he entendido la modernización como la concreción, en la realidad social, del proyecto de la modernidad. Tal proceso habría ocurrido en dos modos: uno expansivo, que arranca desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta el final de la década de los setenta, en el que se produce un redireccionamiento de estos procesos dando inicio a un segundo modo de carácter competitivo, que continuaría hasta nuestros días. Ver aquí Martínez Boom, 2004.

investigación comparada y la incorporación de nuevos paradigmas ⁷ para su comprensión. Ahora bien, es importante subrayar un hecho que, dada nuestra tendencia unívoca a asumir los cambios, se nos olvida frecuentemente: por mucho que la educación, y en particular la escuela, se debatan en la polarización entre centralización, descentralización o su gestión administrativa, pocos son los cambios, o mejor, son otros los ritmos que se generan en el orden de la institución educativa y muy particularmente dentro de las aulas. Como ocurre con muchas organizaciones sociales, la escuela tiende de modo persistente a favorecer la continuidad de sus prácticas, mantenidas como si fueran la prolongación de una teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente (Schriewer, 1996, p. 21).

Lo radicalmente nuevo en la situación de la educación a comienzos del siglo XXI es que ya no solo se plantean exigencias para producir sujetos capaces de vincularse al mundo del trabajo y generar ciudadanos disciplinados, sino que se demandan otras subjetividades en referencia a nuevas ciudadanías y a competencias estandarizadas. Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten «aprender a aprender». En palabras de Touraine:

177

No se volverá a una concepción de la enseñanza como socialización puesto que el sistema social, la sociedad, no ofrece ya la solidez de antaño y la individualización del aprendizaje, y por tanto la ayuda aportada a las iniciativas de cada alumno, está ya en acción en la enseñanza de hoy (Touraine, 2005, p. 90).

Lo que vivimos, sentencia este pensador francés es:

[...] el agotamiento de la política social, centrada en la sociedad, sus funciones y su integración. Estamos ya todos inmersos en el paso que lleva de una sociedad basada en ella misma a la producción de sí por los individuos, con la ayuda de instituciones transformadas (Touraine, 2005, p. 91).

⁷ Un paradigma no debe ser asumido como un marco restrictivo, sino por el contrario, como una rejilla que permite ver, pero también avizorar, sus propias imposibilidades, limitaciones y puntos de fuga, encontrando en ellos la posibilidad de construcción de conocimiento y el encuentro con nuevos modos de pensar.

El campo de la investigación educativa internacional ha iluminado este complejo escenario de problematización. Los resultados de esas investigaciones⁸ indican un conjunto de tendencias globales de forma muy similar en diversos países, que inducen a pensar que dichas prácticas obedecen a procesos transnacionales, en razón de que se presentan en países con diferente forma de gobierno, o en condiciones sociales y culturales relativamente distintas.

Lo señalado hasta aquí delimita un esquema complejo de la educación contemporánea como algo que se mueve permanentemente y a diferentes ritmos. Tengo la impresión de que aunque no es posible capturarlo a la manera de una fotografía, sin embargo, se puede percibir cierto desajuste del sistema, lo que no significa que se proponga su reajuste. Todo lo contrario, el diagnóstico muestra que las reformas y las políticas educativas producen efectos disonantes y con frecuencia no obedecen a lo que está sucediendo. Buscan inducir pero no captan las variaciones. También habría que reconocer e identificar una serie de transformaciones que corresponde al sistema mundo, es decir que no es potestativa de los ámbitos nacionales, como tampoco de la definición de políticas internacionales. Si hay algo por insinuar a modo de cierre no determinante, sería una educación de la potencia y no de la economía del pensamiento, los gestos del aquí y del ahora son una invitación a derrochar pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- CAPELLA, Juan Ramón (2005): «Globalización: una ciudadanía evanescente», en Nicholas BURBULES y Carlos Alberto TORRES (comps.), *Globalización y educación: manual crítico*. Madrid: Popular.
- COOMBS, Philip (1971): *La crisis mundial de la educación: un análisis de sistemas*. Barcelona: Península.
- DELEUZE, Gilles (1996): «Posdata sobre las sociedades de control», en *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

⁸ Me refiero a los trabajos de investigadores europeos y latinoamericanos como J. Schriewer, T. Popkevich, A. Martínez Boom y M. Narodowski, que en el ámbito de la investigación educativa han contribuido a elaborar modelos conceptuales del sistema mundial.

- HABERMAS, Jürgen (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2002): *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- LUHMANN, Niklas (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, Jean François (1989): *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Madrid: Tusquets.
- PEREYRA, Miguel y OTROS (comps.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SCHRIEWER, Jürgen (1996): «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada», en Miguel PEREYRA y OTROS (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SKLIAR, Carlos y TÉLLEZ, Magaldy (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003): «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo», en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 45. Bogotá: UPN.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003): «La escuela y los modos de producción de la hegemonía», en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 45. Bogotá: UPN.
- TOURAINE, Alain (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

EDUCACIÓN 2021: PARA UNA HISTORIA DEL FUTURO

António Nóvoa *

El tiempo, como el mundo, tiene dos hemisferios: uno superior y visible, que es el pasado, otro inferior e invisible, que es el futuro. En medio de uno y otro hemisferio están los horizontes del tiempo, que son estos instantes del presente en el que vivimos, donde el pasado termina y empieza el futuro.

Padre António Vieira, *História do futuro*, 1718¹.

SÍNTESIS: Pensar en el futuro es un ejercicio arriesgado y muchas veces fútil, pero, sin embargo, es difícil resistir a la tentación de imaginar lo que está por llegar, intentando, de ese modo, alcanzar un destino que tantas veces se nos escapa. Como escribe Pierre Furter –a quien este ensayo está dedicado²– el horizonte no existe para llevarnos de vuelta a nuestro origen, sino para que podamos medir toda la distancia que aún nos queda por recorrer. *El homo viator* construye su casa apenas para el tiempo que precisa, pues caminando es como encuentra y descubre el sentido de su propia acción (Furter, 1966, p. 26).

Necesitamos altura de miras, un pensamiento que no se cierre en las fronteras de lo inmediato o en la ilusión de un futuro perfecto. A la manera de Reinhart Koselleck (1990), me interesa comprender de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente.

Este texto está organizado a partir de una lógica pasado-futuro. Señalo, simbólicamente, tres momentos que definen otros tantos de transición: 1870, 1920 y 1970. Procuraré contextualizar históricamente cada uno de esos momentos y explicar de qué modo las cuestiones que en ellos se plantean abren camino, dentro de los sistemas educativos, a evoluciones contradictorias que llegan hasta nuestros días.

181

* Rector de la Universidad de Lisboa, Portugal.

¹ El Padre António Vieira vivió gran parte de su vida en Brasil, donde falleció en 1697. La primera edición de *la Historia do futuro* fue publicada en 1718.

² Pierre Furter fue el profesor que me inició en los debates sobre la utopía. Pensador notable, escribió páginas de una actualidad impresionante durante su estancia en Brasil. Su trabajo *L'Amérique utopique*, en torno a la contribución del pensamiento utópico para el desarrollo de la formación de los latinoamericanos, mantiene todavía hoy toda su frescura intelectual.

En la última parte, el tiempo futuro, intentaré esbozar una síntesis de estas evoluciones, definiendo mis propias opciones sobre el escenario más deseable para la EDUCACIÓN 2021.

Palabras clave: aprendizaje; educación del futuro; educación permanente; espacio público de educación; modelo escolar; pedagogía moderna.

SÍNTESE: *Pensar o futuro é um exercício arriscado e, muitas vezes, fútil. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que nos irá acontecer, procurando, assim, agarrar um destino que tantas vezes nos escapa. Como escreve Pierre Furter – a quem este ensaio é dedicado³ – o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O homo viator constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua acção (Furter, 1966, p. 26).*

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

O texto está organizado numa lógica passado-futuro. Assinalo, simbolicamente, três datas que definem momentos de transição: 1870, 1920 e 1970. Procurarei contextualizar historicamente cada um destes momentos e explicar de que modo as questões que eles suscitam abrem, hoje, para evoluções contraditórias dos sistemas educativos.

Na última parte, um tempo futuro, buscarei uma síntese destas evoluções, definindo as minhas próprias opções quanto ao cenário mais desejável para a Educação 2021.

Palavras-chave: aprendizagem; educação do futuro; educação permanente; espaço público de educação; modelo escolar; pedagogía moderna.

ABSTRACT: *To think about the future is a risky and many times futile endeavor. However, we give in to the temptation of imagining what is going to happen. And in that way, we try to seize the ever escaping fate. Like Pierre Furter –to whom this essay is dedicated– has written: the horizon does not exist in order to take us back to the starting point, but so we can ponder the distance that is still left. The homo viator builds his house just*

³ Pierre Furter foi o professor que me iniciou nos debates sobre a utopia.

Pensador notável, escreveu páginas de uma actualidade impressionante, designadamente durante a estadia no Brasil. O seu trabalho, *L'Amérique utopique*, sobre a contribuição do pensamento utópico para o desenvolvimento da formação dos latino-americanos, mantém, ainda hoje, toda a sua frescura intelectual.

⁴ Pierre Furter was the professor who initiated me into debates on utopia. A remarkable thinker, he wrote pages impressively updated during his stay in Brazil. His work, *L'Amérique utopique*, concerning the contribution of utopic thinking to the development of teaching in Latin America, still keeps today all its intellectual freshness.

for the time that is needed, because when he walks he finds and discovers the meaning of his own actions (Furter, 1966, p. 26).

We need broad mindsets, encouraged by thoughts that are not limited by the borders of the immediate present, nor by the illusions of a future perfect. Just like Reinhart Koselleck (1990), I'm interested in understanding how the past is engraved in our experience, and how the future is insinuated in present history.

This text is structured around the future-present logics. I point out, symbolically, three moments that constitute moments of transition: 1870, 1920 y 1970I have tried to contextualize each of them historically, and to explain how the issues established open up to contradictory evolutions of the educative systems.

In the last part, the future, I suggest a synthesis of these evolutions and I define my own options regarding the most desirable scenario for 2021 education.

Key words: learning; education of the future; continuing studies; educative public space; school model; modern pedagogy.

1. PRIMER TIEMPO HISTÓRICO 1870 - CONSOLIDACIÓN Y DIFUSIÓN DEL MODELO ESCOLAR

183

Tomemos 1870 como marco simbólico. En este período, y un poco por todas partes, se asiste a la consolidación del modelo escolar, es decir, de una forma de concebir y organizar la educación que, en lo esencial, ha llegado hasta nuestros días. No entraré a explicar un «objeto» que es conocido por todos, pero sí es importante destacar su permanencia y el modo como resistió a los avatares del siglo XX.

David Tyack creó una expresión perfecta: *The one best system*. El modelo escolar se impuso como «el mejor y único sistema», es decir, como la única forma concebible e imaginable de asegurar la educación de los niños.

A finales del siglo XIX, este modelo se extiende al conjunto de la infancia a través de la escolarización obligatoria, que se constituye como una institución central en la consolidación de los estados-nación. La difusión mundial de este modelo y, en cierto sentido, su universalización, confirman la centralidad que este adquiere en las sociedades contemporáneas.

La acción llevada a cabo por estadistas y educadores, médicos y profesores, arquitectos y pedagogos, entre tantos otros, ha contribuido

a dar forma a un modelo preocupado por asegurar la afirmación de la identidad nacional y la preparación para la nueva sociedad industrial en espacios que preserven la salud de los niños y les permita progresar de forma sistemática en el aprendizaje escolar.

La adquisición de un estatuto profesional por parte de los profesores es un elemento central en este proceso. Serán formados en escuelas de magisterio, anteriormente llamadas «escuelas normales», designación que revela claramente la lógica homogeneizadora que prevalece en la edificación de los grandes sistemas públicos de enseñanza.

La expansión de la escolaridad «de masas» (*mass schooling*) es uno de los grandes acontecimientos que va a transformar las sociedades a lo largo del sigloXX. Al ganar la lucha secular contra el trabajo de niños y jóvenes, la escuela define nuevas formas de organización de la vida familiar y social. Es imposible pensar en el siglo XX sin pensar en la escuela del siglo XX.

1.1 DESDE EL PASADO HASTA EL FUTURO

184

Hoy día el sistema de enseñanza, público y homogéneo, está puesto en entredicho por corrientes y tendencias que lo consideran obsoleto e incapaz de renovarse. Las críticas parten desde los frentes más diversos y se alimentan de un sentimiento de «crisis».

Es posible identificar, al menos, tres espacios de evolución en los sistemas de enseñanza que, aunque diferentes, son portadores de visiones semejantes sobre la educación. No se trata de hipótesis futuristas, pues están muy presentes en la realidad cotidiana de nuestros días.

El primer escenario apunta hacia el regreso de formas de educación familiar. A partir de argumentos que van desde la responsabilidad educativa primordial de los padres, hasta la necesidad de preservar los valores de una determinada comunidad local, se elaboran propuestas que ponen en tela de juicio la dimensión pública de la educación. La idea de que cada familia o comunidad debe tener su propia escuela, reservada a *los suyos* y protegida de *los otros*, se sitúa en las antípodas de un proyecto de escuela pública que garantice la presencia de todos y la construcción de una identidad compartida. Una de las formas más evidentes de este escenario es la expansión de la «educación en casa» (*homeschooling*), que se va desarrollando a través de redes

familiares, culturales y religiosas, soportada sobre el acceso a las nuevas tecnologías.

El segundo escenario se basa también en una definición de la educación como un «bien privado», insistiendo sobre todo en las ventajas de las leyes de mercado en la educación y en la promoción de una dinámica competitiva entre las escuelas. Desde el extremo de esta perspectiva, el Estado debería abstenerse de intervenir en el mercado de los servicios educativos, limitándose apenas: por un lado, a crear y divulgar indicadores de calidad de las escuelas que permita a cada familia elegir con criterio el mejor centro para sus hijos; y, por otro, a financiar de modo suplementario a los menos favorecidos, por ejemplo a través del cheque escolar⁵, a fin de asegurar cierta equidad en el acceso a la educación.

El tercer escenario se basa en la importancia de las nuevas tecnologías, de las que resultan formas totalmente distintas de enseñanza que hacen desnecesarias las escuelas tradicionales y promueven una enseñanza individualizada. La educación puede ocurrir en cualquier lugar y a cualquier hora, teniendo como referencia profesores reales o virtuales. Autores diversos señalan la tecnología como la clave para la educación del futuro: «Las escuelas, tal como las conocemos hoy, dejarán de existir. En su lugar habrá centros de aprendizaje que funcionarán siete días por semana, 24 horas al día. Los estudiantes tendrán acceso a los profesores, pero a distancia. Las clases pasarán a estar dentro de sus ordenadores». Frases de este tipo se oyen todos los días. Se trata de un futuro que los enormes avances en la producción de «herramientas» interactivas de aprendizaje colocan cada vez más al alcance de la mano.

Estos tres escenarios son viables y hay señales claras de su emergencia en los últimos años. Intentan combatir la excesiva intervención del Estado en la educación y superar las limitaciones del modelo escolar y de una organización homogeneizada de los sistemas de enseñanza. Personalmente, temo que lleguen a acentuar todavía más las desigualdades escolares y sociales, al promover formas de «tribalización» de la escuela y de la sociedad.

⁵ El concepto más conocido *esschool voucher*, que se suele traducir por «vale educación», «vale escolar» o «cheque escolar».

Por todo ello, en la última parte del texto argumentaré a favor de un escenario que valore la dimensión pública de la educación que vaya asumiendo, no obstante, una diversidad cada vez mayor de formas organizativas, curriculares y pedagógicas que rompan con un sistema excesivamente burocratizado.

2. SEGUNDO TIEMPO HISTÓRICO 1920 - ESCUELA NUEVA Y PEDAGOGÍA MODERNA

En 1920 se publica el libro-manifiesto de la «escuela nueva» o «escuela activa», *Transformemos la escuela*, de Adolphe Ferrière. Se trata de un hito simbólico de la modernidad escolar y pedagógica. Entre 1870 y 1920 se asiste a un avance sin precedentes en el desarrollo de las ideas pedagógicas, que recurren a los más variados conocimientos (psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos, etc.) en los ámbitos de los estudios sobre la infancia y de la producción de una «ciencia de la educación».

186

Es difícil resumir en un solo párrafo las tesis de la escuela nueva. Con todo, no estaremos muy lejos de una definición si mencionamos cuatro principios básicos: educación integral, autonomía de los educandos, métodos activos y diferenciación pedagógica. A estos principios habría que añadir la referencia de Edouard Claparède a la revolución copernicana, que pone al niño como elemento central con el fin de garantizar una educación a su medida⁶.

La pedagogía moderna elabora y difunde socialmente modos de concebir la educación que se convertirán en dominantes en la sociedad del sigloXX. Todos, dentro y fuera de la escuela, somos herederos de esas:

«[...] teorías modernas de la educación que vienen del centro de Europa y que consisten en una mezcla sorprendente de cosas sensatas y de disparates, y que contribuirán a revolucionar de arriba a abajo el sistema de enseñanza tras la bandera del progreso de la educación» (Arendt, 1972, p. 229).

⁶ Es este el título de uno de sus libros más emblemáticos, *L'école sur mesure* (La escuela a la medida).

El comentario de Hannah Arendt es quizá demasiado severo, pero no por ello deja de retratar bien esa especie de amalgama que se conoce como escuela nueva o escuela activa. El concepto de «educación integral» es el que mejor simboliza este movimiento y sus desmesuradas ambiciones: la escuela debe encargarse de la formación del niño en todas las dimensiones de su vida. Al asumir este programa imposible y creer que lo podría cumplir, la escuela amplió sus propósitos a lo largo del siglo XX y se metió en tal berenjenal que perdió la noción de sus prioridades.

La realidad de las últimas décadas confirma los peligros de una «escuela sobrecargada». Es cierto que ha habido conquistas importantes, sobre todo en el plano social –la escuela compensa la ausencia de la sociedad y de la familia, contribuyendo a una mejor integración de niños y jóvenes–, pero cuando todo y cualquier cosa es esencial, resulta imposible concretar unos planes medianamente racionales e inteligentes. La escuela se ha desviado muchas veces de las tareas de enseñanza y de aprendizaje para implicarse en tareas sociales.

2.1 DESDE EL PASADO HASTA EL FUTURO

187

En nuestros días, la principal crítica a la escuela es su incapacidad para promover el aprendizaje y para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Hay quien vaya todavía más lejos y defina como prioridad para la escuela actual «hacer que todos los alumnos tengan verdaderamente éxito». La cita está extraída de las conclusiones de un debate sobre el futuro de la escuela que tuvo lugar en Francia en el 2003-2004 ⁷.

En rigor, lo que se nos plantea es un problema sobre el propio sentido de la escuela. ¿Para qué sirve la escuela en las sociedades contemporáneas? Las respuestas del pasado ya no sirven y tenemos dificultades en encontrar nuevas respuestas. Vale la pena recordar el trabajo realizado por la OCDE sobre la escuela del mañana, en el que se presentan seis escenarios posibles, agrupados en cuatro tendencias ⁸:

⁷ El informe de síntesis lleva por título *Pour la réussite de tous les élèves*. El debate puede ser consultado en <www.debatnational.education.fr>.

⁸ Hay diversos estudios de la OCDE sobre este proyecto, que se inició en 2001 con la publicación de la obra *Quel avenir pour nos écoles?*

- Status quo
 - Mantenimiento de sistemas burocráticos de enseñanza
- Reescolarización.
 - La escuela en el centro de la colectividad.
 - La escuela como organización centrada en el aprendizaje.
- Desescolarización
 - Expansión del modelo de mercado.
 - Redes de educandos y sociedad en red.
- Crisis
 - Éxodo de profesores y desintegración del sistema.

En este momento, me interesa analizar los dos escenarios de la reescolarización, los más estimulantes para pensar el futuro de la escuela.

El primero de estos escenarios – *La escuela en el centro de la colectividad*– insiste en las tendencias a la sobrecarga de la institución escolar a que ya hemos hecho referencia. Desde esta perspectiva, la escuela debería orientarse principalmente hacia tareas sociales de apoyo a los niños y a sus familias, sobre todo en el caso de los menos favorecidos y, sin dejar de lado la transmisión del saber, debería ocuparse de un conjunto de funciones sociales y culturales, constituyéndose en lugar de referencia para las comunidades locales. Al insertarse en una larga tradición que liga escuela y sociedad, este escenario concede a la escuela un papel asistencial relevante, para así compensar la incapacidad de las familias para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de los niños..

El segundo escenario – *La escuela como organización centrada en el aprendizaje*– destaca la importancia del saber y del aprendizaje en las sociedades del siglo XXI, rechazando la idea de que la escuela puede cargar con todo, pero identificando, en contrapartida, los aspectos centrales, específicos y prioritarios del trabajo escolar. El debate no es nuevo. Hace más de veinte años, Daniel Hameline refería la necesidad de regresar, con inteligencia, «al lugar específico de la escuela dentro del conjunto de instancias a través de las cuales una sociedad educa a sus miembros» (1984/1985, p. 80).

En muchos países aparece un dualismo cada vez más acentuado: las clases altas invierten en una educación (privada) que tiene como

elemento estructurante el aprendizaje, mientras los niños de medios más pobres son encaminados hacia escuelas (públicas) cada vez más propensas a dimensiones sociales y asistenciales. Se trata de una tendencia indeseable para el futuro.

Por todo ello, en la última parte del texto, argumentaré a favor de una escuela centrada en el aprendizaje que invierta la tendencia a sobrecargar la escuela, aunque siendo consciente de que la defensa de este escenario solo tiene sentido si se produce, simultáneamente, un refuerzo del espacio público de la educación, tesis que avanzaré en el punto siguiente.

3. TERCER TIEMPO HISTÓRICO 1970 - DEESCOLARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

1870-1920-1970: cien años después, el modelo escolar es seriamente puesto en entredicho por toda una serie de movimientos y corrientes que pugnan por la «desescolarización de la sociedad»⁹. La educación permanente es uno de los conceptos clave de este pensamiento radical que se elaboró durante los años sesenta.

189

Ya en 1966, Pierre Furter dedica un capítulo de su libro *Educación y vida* a esta problemática, concluyendo del siguiente modo:

En resumen, constatamos que la educación permanente no puede ser reducida ni a una educación «extra-escolar», ni «complementaria», ni «prolongada», ni «fundamental», ni tampoco «de adultos», porque todas estas interpretaciones solo ven una parte del problema. La educación permanente no es algo que se añade a un determinado sistema. No es un sector nuevo, una nueva área. Consiste en una nueva perspectiva, que lleva los educadores a redefinir toda y cualquier educación (1966, p. 136).

Pierre Furter anticipa así los escritos de Ivan Illich y de toda una generación que realizará una fuerte crítica a la escuela como institución. El famoso informe de la UNESCO coordinado por Edgar Faure, *Apprendre*

⁹ La obra más conocida fue publicada por Ivan Illich en 1971, *Deschooling society*. Resultado de debates y discusiones que ocurrieron durante el año 1970 en Cuernavaca, México. La traducción fue editada con un título equivocado, *Sociedad sin escuela*.

à être, publicado en 1972, continúa esta reflexión al intentar abrir la educación a todas las edades y a todas las dimensiones de la vida. Hay dos utopías que atraviesan el pensamiento de estos autores: por un lado, la posibilidad de una «educación desescolarizada», es decir, de una educación libre de estructuras institucionales y basada en redes informales de aprendizaje; y, por otro lado, la defensa de una educación que no se limite, fundamentalmente, a aspectos relacionados con la formación profesional, sino que incluya también cuestiones ligadas a la sociedad, a la cultura y al «aprender a ser».

Pronto se descubrió que estas utopías eran solo ilusiones. Los discursos y las prácticas de la educación permanente a lo largo de los años setenta y ochenta evolucionaron precisamente en sentido contrario. En vez de a la desescolarización, se asistió al triunfo de una «sociedad pedagógica», de una sociedad que estableció una relación pedagógica con niños, jóvenes y adultos. En vez de una educación abierta a todas las dimensiones de la vida, se asistió a la redefinición de la educación permanente como una «educación y formación a lo largo de la vida» fundada sobre el principio de la «empleabilidad».

3.1 DESDE EL PASADO HASTA EL FUTURO

¿Y ahora qué? Podemos imaginar tres escenarios que, en cierto sentido, se incluyen en la búsqueda de alternativas para el modelo escolar y para la forma como este ha ido evolucionando desde finales del siglo.

El primer escenario se basa en la sustitución de las estructuras escolares tradicionales por la valorización educativa de un conjunto de espacios e instituciones sociales. La idea de redes de aprendizaje surge con naturalidad, reelaborada a partir de fugas hacia el pasado y hacia el futuro. La «fuga hacia el pasado» se revela en el mito de un pasado sin escuelas, en el cual las personas se educaban en la vida, en sociedad, aprendiendo de modo informal y convivencial. La «fuga hacia el futuro» se alimenta, claro está, de una utopía tecnológica, de un dispositivo que permita, de una vez por todas, poner el aprendizaje y el saber al alcance de todos. El escenario de las redes se va imponiendo día a día como el más plausible. Desde el punto de vista social, el permanente descenso de la natalidad, junto a la mejora de los niveles educativos de la población y al aumento significativo de la esperanza de vida, liberan un contingente notable de energías personales y sociales disponible para tareas educa-

tivas y culturales. Desde el punto de vista tecnológico, los sorprendentes avances de Internet («inter»-«red») nos invitan a no excluir, de antemano, ninguna evolución futura.

El segundo escenario está presente hoy en día en las políticas educativas de todo el mundo, particularmente en la Unión Europea. No se trata de una posibilidad, sino de una realidad concreta. El concepto de *lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) se considera central para la definición de las estrategias educativas. En contraste con las intenciones de los defensores de la educación permanente, su operatividad se hace fundamentalmente en el marco de las políticas de empleo y reconversión profesional. El término «empleabilidad», que ocupa un lugar central en la famosa Estrategia de Lisboa adoptada por la Unión Europea en el año 2000, define los esfuerzos educativos a lo largo de la vida, esencialmente, como la obligación de todos los trabajadores de mantenerse aptos para desempeñar nuevas tareas profesionales. La educación permanente comenzó siendo un *derecho* por el cual lucharon sucesivas generaciones de trabajadores; luego se transformó en una *necesidad* dictada por los cambios en el mundo del trabajo; y ahora se impone como una *obligación* con vistas a conseguir un empleo digno. El conjunto de los sistemas escolares, desde la escuela obligatoria hasta la universidad (véase el Proceso de Bolonia), está siendo redefinido a la luz de estas perspectivas.

191

El tercer escenario apunta hacia la necesidad de redefinir la misión de la escuela de una manera más modesta, más orientada hacia el aprendizaje. La escuela debe liberarse de su visión regeneradora o reparadora de la sociedad y asumir que no es más que una entre las muchas instituciones de la sociedad que promueven la educación. En ese sentido, se impone pensar de otro modo el espacio público de la educación, aprovechando las potencialidades culturales y educativas que existen en la sociedad y descargando responsabilidades entre las entidades públicas y privadas implicadas.

Por todo ello, la idea de un nuevo contrato educativo celebrado con la sociedad –y no apenas con la escuela–, cimentado sobre el refuerzo del espacio público de la educación, está en el centro del escenario que defenderé en la última parte del texto.

4 UN TIEMPO FUTURO 2021 - TODAVÍA SIN NOMBRE

En esta última parte seguiré los consejos de Pierre Furter (1966) e intentaré introducir en el presente un esbozo del futuro, para así dar al primero una forma que permita la eclosión del segundo. Más que una anticipación, probaré a proyectar escenarios del futuro, aquellos con los que me identifico de entre los muchos posibles. Al hacerlo estoy trazando caminos y definiendo orientaciones para la acción en el presente. El año 2021 es un futuro todavía sin nombre, pero suficientemente cercano como para que podamos inscribir en él, desde ya, nuestras preocupaciones.

En las páginas anteriores he avanzado una serie de escenarios, unos más probables que otros. Al final de cada una de las tres partes he señalado, en cursiva, las evoluciones deseables. Ahora voy a retomarlas y defenderlas en conjunto, como programas para pensar y actuar en el campo educativo.

192

- 1.º Educación pública, escuelas diferentes.
- 2.º Escuela centrada en el aprendizaje.
- 3.º Espacio público de educación: un nuevo contrato educativo.

4.1 EDUCACIÓN PÚBLICA, ESCUELAS DIFERENTES

En los tiempos actuales, tal vez aún más que en tiempos pasados, la educación debe definirse como un «bien público». Las sociedades contemporáneas, fuertemente globalizadas, viven enormemente aisladas y divididas en el plano social, cultural y religioso, como si la facilidad de comunicación en todo el planeta hubiese conducido, paradójicamente, a un déficit en las formas de convivencia.

Las ideologías de la educación como un «bien privado», algunas particularmente seductoras, contribuyen inevitablemente a la tribalización de la sociedad. Evidentemente, el día en que cada grupo social o religioso tenga su propia escuela, fundada en creencias y valores propios, la acción pedagógica se hará más coherente y armónica, pero por el camino se habrá perdido una de las principales cualidades de la escuela pública: la posibilidad de instaurar historias compartidas y culturas de diálogo.

En una reflexión notable, Arwin Appadurai alerta de los riesgos del diálogo, pero explica que no tenemos otra alternativa. De ahí que sugiera una estrategia de selectividad con la cual no nos sintamos obligados «a compartir toda nuestra humanidad en todas las ocasiones» (2006, p. 37). La escuela es, justamente, una de las instituciones donde esta participación compartida puede tener lugar de forma prudente y selectiva, asentando de ese modo una base sólida y evolutiva sobre la que construir prácticas de vida en común.

No obstante, la defensa hoy día de una educación pública pasa por un cambio en los sistemas de enseñanza que permita el desarrollo y coexistencia de diferentes tipos de escuelas. En vez de la homogeneización que caracterizó la historia del siglo XX, ahora se impone una apertura a la diferencia, desde todos los puntos de vista:

- a) Libertad en la organización de escuelas diferentes, por ejemplo con contratos con entidades o asociaciones locales.
- b) Libertad en la construcción de diferentes proyectos educativos, por ejemplo con iniciativas de grupos de profesores o asociaciones pedagógicas.
- c) Libertad en la definición de trayectorias escolares y currículos diferenciados, por ejemplo a través de acuerdos con sociedades científicas o universidades.

Las entidades públicas deben poder mantener, evidentemente, su capacidad contractual y de regulación sobre el sistema de enseñanza pública. La apertura a la diferencia permitirá también modelos diversos de dirección y gestión de los centros escolares, así como una mayor responsabilización por parte de las diversas entidades. La innovación y experimentación, debidamente evaluadas, deberán constituirse como procesos naturales.

La apertura a la diferencia debe también traducirse en una mayor libertad de elección de los establecimientos de enseñanza. Las familias y los alumnos deben poder elegir su centro y, simultáneamente, participar en la definición de su proyecto educativo. Pero siempre en el contexto de una dimensión pública. Esto quiere decir que los alumnos pueden elegir su centro escolar, pero los centros no pueden elegir a sus alumnos. Dicho de otro modo, los centros no deben utilizar esta libertad

para seleccionar socialmente a sus alumnos, introduciendo así factores de discriminación y desigualdad en el acceso a los servicios públicos de educación.

La propuesta que aquí se elabora retoma la aspiración de Claparède, «una escuela a la medida de cada alumno», pero la define más allá de los aspectos meramente pedagógicos –la aplicación de una pedagogía diferenciada en función de las necesidades de cada alumno–, proyectándola en el plano de la organización de escuelas diferentes.

4.2 ESCUELA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

La defensa de una escuela centrada en el aprendizaje intenta invertir la sobrecarga de una escuela a la cual la sociedad va atribuyendo progresivamente todo tipo de misiones. No se trata de abogar o proponer el regreso a ningún pasado mítico, y mucho menos de defender programas mínimos como el «leer, escribir y contar» o las tendencias *aback to basics*. Estos movimientos, que adquirieron gran importancia ante la crisis de la escuela y su incapacidad para dar respuestas frente a la masificación de la enseñanza, se basan en la defensa de una enseñanza tradicional y se han revelado enormemente pobres, tanto teórica como prácticamente. Se trata, en cambio, de abrir nuevas perspectivas que pongan al aprendizaje, en su sentido más amplio, en el centro de nuestras preocupaciones.

194

Sin embargo, quedan dos cuestiones fundamentales por resolver. En primer lugar, garantizar que todos los niños adquieran una base común de conocimientos: toda política educativa debe asumir este objetivo, sin considerar el fracaso como una fatalidad imposible de combatir. En segundo lugar, promover diferentes programas de escolarización, adaptados a las inclinaciones y proyectos de cada uno. Es necesario que los niños y los jóvenes, sobre todo aquellos que vienen de medios desfavorecidos, reencuentren un sentido para la escuela, pues solamente de ese modo conseguiremos que «todos los alumnos tengan éxito verdaderamente».

Para que el aprendizaje pueda tener lugar, la escuela tendrá, sin duda, que cumplir algunas misiones sociales y asistenciales. Los dramas de la miseria, el hambre y los malos tratos, los embarazos prematuros o el consumo de drogas, entre tantos otros, hacen inviable un proyecto educativo coherente. Pero asumir estas tareas, provisionalmente, por

imperativo ético no es lo mismo que definir las como misiones primordiales de la escuela, y esto ha sido el mayor error de la escuela sobrecargada.

Una nueva perspectiva del aprendizaje deberá enriquecerse con los estudios y contribuciones que se vienen formulando en diversos campos científicos y culturales, pero que en gran parte no han llegado todavía a las teorías educativas, y mucho menos a las prácticas escolares: los trabajos recientes en neurociencias sobre la importancia de las emociones, los sentimientos y la conciencia en el aprendizaje; las investigaciones que destacan el papel de la memoria y la creatividad; los trabajos en psicología cognitiva sobre las diferentes formas de inteligencia; las teorías de la imprevisibilidad sobre el carácter inesperado e incluso «desorganizado» de muchos aprendizajes y la importancia de atribuirles sentido y significado; las consecuencias para el aprendizaje de las nuevas tecnologías, de las distintas formas de navegación virtual y procesamiento de la información; etcétera.

Pese a que la reflexión anterior nos llevaría muy lejos y obligaría a iniciar un nuevo texto, lo que sí merece la pena subrayar es que muchas de estas teorías comparten un sustrato común, el principio de complejidad, un elemento que entra en contradicción con gran parte de los presupuestos de la enseñanza tradicional, como que el aprendizaje se procesa desde lo más simple a lo más complejo, o desde lo más concreto a lo más abstracto. El aprendizaje no es un proceso lineal y debe ser ponderado partiendo de una perspectiva multipolar, algo muy diferente de las simplificaciones que caracterizan tanto a la escuela tradicional como a la pedagogía moderna.

Promover el aprendizaje es comprender la importancia de su relación con el saber, es instaurar nuevas formas de pensar y trabajar en la escuela, es construir un conocimiento que se inscriba en una trayectoria personal. Hablar de una mirada compleja y transdisciplinar no es rechazar el papel de las disciplinas tradicionales, sino asumir que el conocimiento escolar tiene que estar más próximo del conocimiento científico y de la complejidad que este viene adquiriendo en las últimas décadas.

Simultáneamente –y este no es un aspecto menor– es necesario que las escuelas se liberen de las estructuras físicas en que viven desde finales del siglo XIX. En esa época, hace ya casi 150 años, los edificios escolares fueron ideados con gran osadía y creatividad, aunando proyectos y conocimientos de profesores, arquitectos, higienistas, médicos,

pedagogos y tantos otros especialistas. Hoy es necesario movilizar con el mismo vigor nuevas energías para la creación de ambientes educativos innovadores, espacios de aprendizaje que estén a la altura de los desafíos de la época contemporánea.

4.3 ESPACIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN: UN NUEVO CONTRATO EDUCATIVO

Las frases «A la escuela lo que es de la escuela, A la sociedad lo que es de la sociedad» sintetizan bien las ideas que venimos a presentar aquí. La propuesta anterior – *Escuela centrada en el aprendizaje* – solo tiene sentido si la sociedad se responsabiliza progresivamente de un conjunto de tareas que hasta ahora han sido asumidas por la escuela. Sería fácil enunciar, en un desorden calculado, algunas de ellas: la protección del medioambiente, la preservación del patrimonio cultural, el combate a la droga y a la drogodependencia, la educación para la salud, la educación sexual, el entrenamiento para situaciones de emergencia, la promoción de comportamientos saludables, la educación para una buena alimentación, la educación para el consumo, el combate a los malos tratos y a la violencia doméstica, la educación para la ciudadanía, la prevención de la delincuencia juvenil, etcétera.

196

Sin ignorar el papel de la escuela en muchas de estas tareas, ¿acaso estas no deberían ser asumidas primordialmente por otras instancias sociales? ¿No deberíamos responsabilizar en parte a las familias, pero también a las comunidades locales, las asociaciones culturales, las entidades laborales, las iglesias, los museos, las organizaciones científicas, los centros de salud y los espacios artísticos y deportivos en el cumplimiento de buena parte de estas tareas?

No se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes. La propuesta que os hago rompe con la tradición de atribuir a la escuela todas las misiones y se inspira en las formas de convivialidad sugeridas por Ivan Illich.

La defensa de un espacio público de educación solo tiene sentido si este es «deliberativo», según la acepción que Jürgen Habermas (1989) le ha dado a este concepto. No basta atribuir responsabilidades a las diversas entidades. Es necesario que estas tengan voz y capacidad

de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno.

Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre un conjunto de actores y de instancias sociales, no solamente en manos de educadores profesionales. Si bien es verdad que la escuela ha cumplido a lo largo del siglo un importantísimo trabajo social, no es menos cierto que hoy resulta esencial evolucionar hacia una mayor responsabilización de la sociedad.

Muchas zonas del mundo y de nuestros propios países todavía viven en situaciones de miseria y pobreza, tanto económica como cultural. Pero, de un modo general, se ha verificado una enorme evolución en las cualificaciones escolares de los adultos. Durante muchas décadas hubo un foso generacional: los más jóvenes alcanzaban formaciones académicas muy superiores a las de sus mayores. Ahora, por primera vez, hay generaciones adultas con formación idéntica a las de las generaciones más jóvenes, lo cual les permite una intervención educativa más consistente. Paralelamente, ha aumentado la esperanza y la calidad de vida de las personas mayores, así como su disponibilidad para tareas sociales y culturales. Las sociedades se han dotado de instituciones culturales, científicas, deportivas y artísticas como nunca antes en el pasado. Todas estas transformaciones hacen viable un escenario que hasta hace poco resultaba utópico.

197

En sentido contrario, se podrá argumentar que, a pesar de estas evoluciones, la «sociedad civil» revela señales de gran fragilidad, sobre todo por la corrosión de algunos lazos y estructuras tradicionales. Pero este argumento solamente viene a reforzar la necesidad de reconstruir solidaridades, espacios de convivencia y de vida social y cultural que tengan como uno de sus puntos centrales la educación de niños y jóvenes.

* * * * *

Son muchos los futuros posibles, pero solo uno tendrá lugar, dependiendo de nuestra capacidad para pensar y actuar. Os dejo algunas contribuciones modestas, basadas en tres propuestas que podrán orientar programas de trabajo y políticas educativas.

Es necesario abrir los sistemas de enseñanza a nuevas ideas: en vez de la homogeneidad y la rigidez, la diferencia y el cambio; en vez de la escuela sobrecargada, una nueva concepción del aprendizaje; en vez del enajenamiento de la sociedad, el refuerzo del espacio público de la educación.

Estas propuestas genéricas no se basan en situaciones concretas ni en casos específicos. Procuran, eso sí, provocar un debate que va más allá de las fronteras nacionales y abren nuevos horizontes para la educación. Son ideas que solo serán útiles si son debidamente contextualizadas y adaptadas a la realidad de cada región y de cada país.

Hannah Arendt escribía que una crisis apenas se hace catastrófica si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios (1972, p. 225). Tenía razón. El pensamiento contemporáneo sobre educación tiene que ir más allá de lo ya conocido y alimentarse de un pensamiento utópico que se exprese «por la capacidad no solo de pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro» (Furter, 1970, p. 7).

BIBLIOGRAFÍA

- APPADURAI, Arwin (2006): «The Risks of Dialogue», en *New Stakes for Intercultural Dialogue*. París: UNESCO, pp. 33-37.
- ARENDR, Hannah (1972): *La Crise de la culture* París: Gallimard (1.ª ed., 1957).
- CLAPARÈDE, Edouard (1920): *L'école sur mesure*. Ginebra: Payot.
- COMMISSION du Débat sur l'Avenir de l'École (2004): *Pour la réussite de tous les élèves* París: La Documentation Française.
- FAURE, Edgar (coord.) (1972): *Apprendre à être*. París: Fayard / UNESCO.
- FERRIÈRE, Adolphe (1920): *Transformons l'école*. Bâle: Azed.
- FURTER, Pierre (1966): *Educação e vida*. Petrópolis-Río de Janeiro: Vozes.
- (1970): *Educação e reflexão*. Petrópolis-Río de Janeiro: Vozes (3.ª ed.).
- (1977): *L'Amérique utopique. Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains* Ginebra, Université de Genève.

HABERMAS, Jürgen (1989): *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.

HAMELINE, Daniel (1984/1985): «Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans que l'on dit ça...», en *Le Temps Stratégique*, n.º 11, pp. 73-80.

ILLICH, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row Publishers.

KOSELLECK, Reinhart (1990): *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

OCDE (2001): *Quel avenir pour nos écoles?* París: OCDE.

TYACK, David (1974): *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VIEIRA, P. António (1982): *História do futuro* Lisboa: Imprensa Nacional (1.ª ed., 1718).

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

ESCUELA Y POSMODERNIDAD: ANÁLISIS POSESTRUCTURALISTA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

María de la Villa Moral Jiménez *

SÍNTESIS: En esta aproximación psicossociológica a las identidades de las crisis de la educación contemporánea en la cultura globalizada, se propone un análisis de dos constructos, *educación y posmodernidad*, vinculados al orden discursivo que les otorga entidad sociolingüística. La tesis fundamental de esta exposición sostiene que las escuelas son un síntoma del aparente malestar de la modernidad porque, en condiciones de cambio como las actuales, siendo la escuela por excelencia una institución moderna y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones posmodernas, la contradicción y falta de correspondencia y ajuste que se evidencian a través de la educación tradicional, aumentan la brecha que les separa. A partir de la diagnosis de la escuela contemporánea se evidencia que, en una sociedad posmoderna, se preserva la función de la escuela como institución moderna, transmisora de la tradición y agente de poder. Se mantienen de manera anacrónica métodos disciplinares y de instrucción, mecanismos de poder disciplinario y posdisciplinario, que persiguen la autodisciplina, la autorregulación y el autocontrol.

Se propone la adopción de análisis posestructuralistas en educación y se plantea que la necesidad de repensar las funciones de la educación en una cultura global y posmoderna como la contemporánea, ante los retos planteados, constituye una tarea inexcusable.

Palabras clave: educación; posmodernidad; psicología social; posestructuralismo.

SÍNTESE: *Nesta aproximação psicossociológica às identidades das crises da educação contemporânea na cultura globalizada, propõe-se uma análise de dois elementos: educação e pós-modernidade, vinculados à ordem discursiva que lhes outorga entidade sociolingüística. A tese fundamental desta exposição defende que as escolas são um sintoma do aparente mal-estar da modernidade porque, em condições de transformação como as atuais, sendo a escola por excelência uma instituição moderna e os alunos indivíduos de uma sociedade de condições pós-*

203

* Profesora en el área de Psicología Social del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, España.

modernas, a contradição e a falta de correspondência e de ajustamento que se evidenciam através da educação tradicional, aumentam a brecha que lhes separa. A partir da diagnose da escola contemporânea, evidencia-se que, em uma sociedade pós-moderna, preserva-se a função da escola como instituição moderna, transmissora da tradição e agente de poder. Mantêm-se de maneira anacrônica métodos disciplinares e de instrução, mecanismos de poder disciplinar e pós-disciplinar, que almejam a autodisciplina, a auto-regulação e o auto-controle.

Propõe-se a adoção de análises pós-estruturalistas em educação e que a necessidade de se repensar as funções da educação em uma cultura global e pós-moderna como a contemporânea, ante os desafios propostos, constitui uma tarefa inescusável.

Palavras-chave: educação; pós-modernidade; psicologia social; pós-estruturalismo.

ABSTRACT: In this psycho-sociologic approach to the identities of the crisis of contemporary education in a globalized culture, we propose an analysis of two constructions: education and post-modernity, linked to the discourse hierarchy that entitles them with sociolinguistic entity. The fundamental thesis in the paper is that schools are a symptom of the apparent unrest of modernity since, in times of changes like these, being the school a modern institution par excellence, and being the students individuals living in a postmodern society, the contradiction and lack of adjustment that become evident through traditional education, widen the gap between them. The diagnosis of contemporary schools shows that, in a postmodern society, the role of the school as a modern institution that transmits traditional values and exercises power, is preserved. Anachronic disciplinary and teaching methods are preserved: mechanisms of disciplinary and post-disciplinary power that aim at self-discipline, self-regulation and self-control.

We propose adopting a post-structuralistic analysis of education, and we consider that the need for rethinking the role of education in a global and postmodern culture, considering the ongoing challenges, constitutes an unavoidable task.

Key words: education, post-modernity, social psychology, post-structuralism

1. LA CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y SUS CRISIS

En la actualidad vivimos tiempos de cambio conflictivo a múltiples niveles, que afectan a diversos órdenes (académico, social, económico, cultural, etc.). En tales circunstancias, las crisis macroestructurales –entendidas como cambio más que como mero conflicto– se retroalimentan con otras búsquedas, necesidades, motiva-

ciones y aspiraciones de cariz psicosocial. En concreto, la cronificación de la crisis de la educación continúa y, probablemente, no asistiremos ni al nacimiento de un nuevo orden ni al agotamiento del antiguo, por analogía con las palabras de Gramsci (1974) respecto al orden mundial. La educación en general, y las escuelas en particular, en momentos como este, se convierten para Hargreaves (1996) en lo que Halsey, Heath y Ridge (1980, p. 31) denominaron como la «papelera de la sociedad», esto es, «receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles». Estamos condicionados para admitir sin cuestionamientos la realidad y el sentido del medio social instrumentalizado que construye la escuela, en el que, incluso como mecanismos de control foucaultianos (véase Foucault, 1968, 1973, 1977, 1979), se dispersan agentes y autocontroles que nos impulsan a defenderlo, ya que sus métodos, discursos y prácticas han sido interiorizados, aunque no como una mera aceptación acrítica, en nuestros años de escolarización y en los posteriores.

La educación no es algo natural ni consustancial al ser humano, sino un invento sociohistórico que ha terminado por naturalizarse al haber sido asimilado a base de sucesivos intentos de adaptación al influjo de su poder de penetración. En este sentido, también la cultura, como abstracción que se capta cuando se materializa en la práctica inter-individual (Devereux, 1970, 1980), se ha fundamentado tradicionalmente más sobre juicios convenidos que sobre verdades, y transmitido mediante procesos endoculturadores, en opinión de Arendt (1974, 1990). Asimismo, tanto la escuela es una construcción social como el alumno es una invención, en los términos expresados por Gimeno Sacristán (2003).

Desde una aproximación psicosociológica como la defendida en esta exposición, hemos de convenir en que la naturaleza del hombre, sus creencias y pasiones son un producto sociocultural y, siendo el individuo un punto focal de fuerzas, tanto la cultura como los conocimientos que se le inculcan no son otra cosa que un sistema de referencias. Se propone un análisis posestructuralista de la institución educativa, y por extensión, de las estructuras institucionales sociales y políticas, poniendo en cuestión la verdadera naturaleza de las relaciones entre la realidad, el lenguaje, la historia y el sujeto. En concreto, se estima que a pesar de reformas educativas necesarias (Gimeno Sacristán, 2006) que actúan como «lavados de cara» (Fernández-Enguita, 1990, 2001a), la escuela sigue siendo una institución social inmersa en unas particulares condiciones que la definen y sobre las que proyecta su poder de acción.

Muchos de sus elementos constitutivos que, con el tiempo, han reformulado su idiosincrasia permanecen invariables, aun cuando las coordenadas sociales de antaño, y aquellas que parecen definir la *condición posmoderna* actual (a modo de lo expresado por Lyotard, 1989), están significativamente distanciadas. En tales circunstancias, consideramos pertinente la vinculación entre los discursos, prácticas y actores de la educación actual y las propias crisis de la modernidad que afectan al pensamiento, la cultura y la esfera relacional, tal como se analiza en la literatura sobre el tema (Duch, 1997; Flecha, 1997; Hargreaves, 1996; Moral y Ovejero, 2000, 2005; Moral y Pastor, 2000; Ovejero, 1995, 2002, 2004; Pérez Gómez, 1997; Pérez Tornero, 2000; Rubio, 1996; Tadeu da Silva, 1997).

Sociohistóricamente, la escuela ha sido un escenario con un marcado componente sociocultural, a modo de transmisión de conocimientos acumulados, y con un componente socioeducativo que ha impregnado de hábitos, actitudes y cambios actitudinales, valores, convenciones expresadas en forma de normas diversas, etc. La presuposición de que la escuela es, ante todo, una institución social tiene en Dewey uno de sus exponentes, para quien, siendo la educación un proceso social, la escuela es una forma de vida colectiva mediante la que se involucra al niño en el intento de participación de la realidad social y de implicación en la consecución de objetivos sociales (Dewey, 1995). Sin embargo, la escuela como institución homogeneizante choca frontalmente con la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros. Aun así, el poder socializador de la escuela radica en que determina cuáles son las metas sociales, a modo de fines instrumentales, más convenientes para la tradición y orden establecidos. Y puesto que, de acuerdo con la máxima comentada de Tomás de Kempis, «la costumbre con la costumbre se vence», la fuerza del acostumbramiento ha contribuido a la reconsideración de la escuela como un escenario vital donde, ineludiblemente, los actores sociales habían de representar sus papeles.

El fenómeno escuela, como artefacto real, ha sido abordado de muy distintas maneras y desde diferentes puntos de vista como el filosófico, ideológico, social, político, etc., desvelándose parcialmente alguna de sus funciones ocultas (véase *La cara oculta de la escuela* [Fernández-Enguita, 1990]). Exhibe un rostro paradójico que se compone de una fachada cargada de parafernalia y ceremonia, bajo cuyo enmascaramiento se ocultan sus auténticos mecanismos de acción y poder inoculador en forma de autogobierno, en opinión de Larrosa (1995). Pareciera que se trata de un orden interior programado median-

te el paso de la acción directa del control ejercido por el maestro de la enseñanza tradicional, a un control indirecto de la organización del medio. Escuela, poder y subjetivación se interrelacionan con un evidente cambio de categorías espacio-temporales: del individualismo al narcisismo, de acuerdo con Varela (1995a), si bien semejante narcisismo no consiste en ese estado inducido en una admiración preferente hacia sí mismo, sino en una introyección de los objetos del mundo exterior como mecanismo de control externo en forma de dominio de sí.

Actualmente, las escuelas son un síntoma del aparente malestar de la modernidad ya que, bajo esa apariencia –a modo de parafernalia protectora de su identidad, con la que ocultan sus deficiencias–, esconden el descreimiento de los propios conocimientos inculcados y de las funciones ilustradas de la educación. Estas instituciones, instancias legitimadas de transmisión de poderes fácticos, diluidos en aceptaciones acríticas de principios, fines y procedimientos obsoletos, deberían someterse a un proceso de reformulación radical –en el sentido frommiano– y no solo de su fachada, para lo cual baste el ejemplo de la introducción de las nuevas tecnologías que pueden actuar en el aula como ágora o como renovado panóptico (Moral, 2004a, 2006), hasta alcanzar la supuesta categoría de aula inteligente (Segovia, 2003). Aun así, los auténticos problemas en la praxis psicopedagógica, el tipo de aprendizaje individualista, los conflictos interpersonales, la reafirmación de normas y valores ilustrados, etc., permanecen irresolubles.

Los tradicionales cimientos sobre los que se edificaron las escuelas (verdad, razón, conocimiento, esfuerzo, disciplina, preparación para la vida e inserción socioprofesional, etc.) se tambalean. Representan un signo inequívoco del intento de recurrir a la ritualización, amparada en la tradición, como modo de superar las ambivalencias, dudas, contradicciones, relativizaciones e incertidumbres que dominan en la sociedad contemporánea. De este modo, se va agrandando el hiato entre aquellas macrotendencias que conlleva la instalación de una era pos-industrial y la rigidez de las jerarquías institucionalizadas, la normalización, el trabajo individualizado, la competición como máxima, el descrédito de la cooperación, la progresiva insatisfacción institucional de los alumnos y el malestar docente o el cultivo de la mediocridad, entre otros síntomas de la educación iluminista que aún se intenta imponer, en un tiempo de sombras. Sus crisis no son solo una rémora del poder cuestionado de lo tradicional, sino que son un símbolo de férrea inmovilidad desadaptativa ante el descreimiento y la compleja diversidad de las condiciones posmodernas y globalizadas. Símbolo, reflejo y

síntoma de un malestar apremiante, este estado de incertidumbre se traslada / acucia mediante el mantenimiento de un sistema poderoso en sus formas (disciplina, autocontrol, normas, examen, adoctrinamiento, etc.), y casi obsoleto en lo que respecta a la inculcación de algunos de sus contenidos e ideales y unos fines que no preparan para un proceso ni adaptativo ni optimizador de sus recursos.

A raíz de la prolongación de la escolaridad obligatoria, la enseñanza se ejerce durante períodos cada vez más dilatados y en espacios más tecnificados, diversificándose los roles del profesorado (Crook, 1998; De Pablos, 1997; Gimeno Sacristán, 2001; Ovejero, 1999). Sin embargo, los escenarios de la educación tienden a empobrecerse a nivel funcional y a volverse más conflictivos a nivel humano (Trianes, 2000; Trianes y Muñoz, 2007), de ahí la necesidad de abogar por una «convivencia sin violencia», de acuerdo a lo expresado por Rodríguez y Ovejero (2005).

En consecuencia, la tesis fundamental de esta exposición es que, siendo la escuela, por excelencia, una institución moderna y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones posmodernas, la contradicción y falta de correspondencia y ajuste que se evidencian a través de la educación tradicional, aumenta la brecha que les separa en condiciones de cambio como las actuales (Moral, 2003, 2004a, 2004b; Moral y Ovejero, 2000, 2004, 2005; Moral y Pastor, 2000). Repensar las funciones de la educación en una cultura global y posmoderna como la contemporánea ante los retos planteados, constituye una tarea inexcusable.

208

2. PLANTEAMIENTO. ESCUELA Y POSMODERNIDAD COMO CONSTRUCTOS / REALIDADES

2.1 DIAGNOSIS DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

La escuela, en una sociedad posmoderna, sigue siendo una institución moderna, transmisora de la tradición y agente de poder, (Giroux, 1996, 1997; Hargreaves, 1996; Moral, 2003; Moral y Ovejero, 2000, 2005; Ovejero, 1995, 2002, 2004; Tadeu da Silva, 1997; Veiga-Neto, 1997). Sus métodos disciplinares y de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina. Sus mecanismos sancionadores están diseñados para provocar la autorregulación. Su transmisión de conociemien-

tos lleva implícito el poder de convencernos de su verdad. Los actos de poder disciplinario persiguen el autocontrol como acción autorreguladora. El fomento del aprendizaje individualista en detrimento de la cooperación nos hace seres responsables de nuestro rendimiento, y mientras se personaliza el fracaso, el éxito parece atribuirse a los propios principios de enseñanza, como en una suerte de sesgo de autoservicio de la institución. Sus jerarquías rígidas se imponen, interiorizándose, como signo inequívoco de la estratificación y el poder. La utilización interesada de determinados procedimientos nos lleva al acostumbramiento, lo que deriva en la cronicidad de un sistema que, sin embargo, se fortalece en la agonía.

El hiato entre la escuela como institución moderna y la condición posmoderna se acrecienta con cada sucesión de cuestionamientos que no encuentran reflejo en la primera y con cada reafirmación de conocimientos, procedimientos, valores, métodos y fines que no hallan correspondencia entre aquellos que se cuestionan en la condición posmoderna. La escuela debe proceder a resolver ciertas paradojas ocasionadas por el inmovilismo ante el cambio acelerado de las condiciones de la posmodernidad. Se evidencia el carácter anacrónico de la escolarización, si bien puede que el revestimiento posmoderno no encubra sino estructuras tradicionales de un edificio escolar, tanto en sentido literal como figurado, que durante décadas ha estado, y continúa estando, en permanente crisis, pero cuyo andamiaje está sólidamente establecido por la propia fuerza de penetración de la modernidad y por el acto de legitimación y recreación, en nosotros, de lo acostumbrado.

En el último tiempo, la fe en el programa y el proceder modernista de la educación se han visto erosionados por la anticipación de crisis diversas, cuestionándose las creencias sobre la verdad, la razón, la igualdad, el conocimiento, la autoridad, el poder y el propio discurso. Se hace cada vez más evidente la necesidad de reevaluar el principio modernista de que el progreso social puede alcanzarse desarrollando de modo sistemático la comprensión científica y tecnológica para aplicarlas a la vida social y económica. Basta citar la falta de correspondencia esperable, de acuerdo a estos presupuestos, entre el progreso a ese nivel y la mejora de las relaciones humanas y del bienestar psicosocial, que más bien han devenido en desórdenes personales y sociales (Chomsky, 2001; Fukuyama, 2000; Giddens, 2000, 2002; Giddens y Hutton, 2000; Giner, 1999; Kaplan, 2000; McGuigan, 1999; Myers, 2000; Sennett, 2000).

Los presupuestos desde los que la escuela, como institución moderna por excelencia, ha de ser centro del saber, agente de la formación personal, constructora de valores, promotora de igualdad, de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo, contrastan con la inadecuación de los objetivos propuestos en una institución inserta en una sociedad donde las funciones que se le demandan ya son otras. El problema estriba en la disparidad de criterios, mediante lo que se aumenta el hiato entre ambas, escuela y sociedad. En esas «escuelas eficaces» (parafraseando el título de Reynolds y otros, 1997) ha de replantearse el significado actual de «eficacia». Y, aunque se intentan flexibilizar los órdenes psicoeducativos que se desarrollan en el aula, no se modifican los auténticos regímenes de poder y control.

A lo anterior se une la tendencia a anticipar el fin de la infancia, como si el ocaso de la modernidad supusiera, entre otros ocasos, el de la pedagogización de la niñez escolarizada. La fuerza de la posadolescencia (Moral y Ovejero, 2004) como condición posmoderna refuerza, siquiera por decreto, como acto de reclutamiento forzoso, la vigencia de una institución moderna que convierte en sujetos de instrucción a unos individuos que ya son definidos desde otras coordenadas psicosociológicas.

210

Dada la constatación de transformaciones socioeconómicas operadas, se deposita en la escuela la necesidad de adaptarse a ciertos cambios que se operativizan en la solicitud de diversificación de sus funciones, flexibilización de las prácticas docentes, potenciación de los recursos psicosociológicos del aula y mayor sintonización de valores priorizados en el ámbito académico y a nivel social. En este sentido, se van imponiendo nuevos órdenes socioeducativos, ya sea en los sistemas de instrucción-aprendizaje (Feldman, 1999; López Martín, 2000), la gobernabilidad escolar (Calvo Ortega, 1998) o en propuestas de currículum multicultural en los escenarios educativos (Abella, 2003; Dietz, 2003; García Molina y Fernández, 2005; Gimeno Sacristán, 2001; González Placer, 1998). En consecuencia, se abunda en la necesidad de *volver a pensar la educación y sus funciones* (véase Álvarez Méndez, 1995, Álvarez-Uría, 1995; Carbonell, 1995, 1996; Gimeno Sacristán, 1995, 2001, 2005; San Martín Alonso, 1995; Pérez Gómez, 1995; Santos, 1995; Varela, 1995b).

En suma, los escenarios e intérpretes de la praxis psicopedagógica y de las interacciones formales e informales han de adaptarse a la nueva idiosincrasia de la educación contemporánea y al ritmo entrópico de cambio de las últimas décadas.

2.2 ANÁLISIS POSESTRUCTURALISTA DE LA EDUCACIÓN

Los términos *escuela*, *educación obligatoria* y *posmodernidad*, así como los significados socioconstruidos que proyectan los mismos, se reinterpretan social y colectivamente. El producto *escuela* es uno de los agentes de control social más potentes que existe, no solo por su sutil modo de inoculación, sino, fundamentalmente, porque se inscribe entre los pocos que son de carácter obligatorio. A su vez, el producto de las condiciones posmodernas, como algo más que mera disquisición terminológica, se vive, no solo se teoriza sobre él. Como términos, inseparables de la realidad «real», se debe convenir en que, si bien la andadura del primer término *educación* es amplia, la del segundo es incipiente e incluso algunos se cuestionan la pertinencia de su uso y su propia existencia (véase la crítica de Gellner, 1994, 1998). Por su parte, la *razón de ser* –en el doble sentido de facultad o capacidad de conocer y como principio de explicación y cuestionamiento de las realidades, del ser, del devenir y del actuar– de la posmodernidad como condición social, no procede de la negación de las consecuencias a múltiples niveles de la razón iluminista, sino del poder de los cuestionamientos que desenmascaran discursos a los que la fuerza de la costumbre nos hace asumir como reglas del juego.

211

En esta aportación psicossociológica a la educación, en las condiciones posmodernas contemporáneas, se conviene en la necesidad de abordar tales circunstancias como propias de un estado de organización social que se puede investigar sociológicamente (Potter, 1998), con lo que el mero término lingüístico designa y construye significados sociales.

Una vez construidos, la vigencia sociolingüística de los términos *escuela* y *posmodernidad* conduce a otorgarles una condición de naturalidad en el momento en que son aceptados por la 1989 (en conocida expresión de Bèrjerot), y se transforman en *entidades* «corporeizándose», de manera análoga a la capilarización de los mecanismos de poder y control social, al modo foucaultiano (Foucault, 1977, 1979). El poder de las asunciones convenidas e interiorizadas supera el estricto ámbito de lo discursivo para introducirse en el mundo de la acción.

El lenguaje crea realidades, las realidades se adoptan como verdades y las verdades de las instituciones del conocimiento son poderes fácticos. La simpleza de lo anterior es recubierta por una

compleja red de interrelaciones, soterradas bajo la acción de mecanismos distractores que entorpecen nuestra comprensión. Cualquier realidad es el producto de un entramado de influencias y representaciones. Por su parte, la verdad de las palabras es una mera abstracción de intuiciones diversas que se reifica socialmente. La propia naturaleza del lenguaje, la discursividad de lo social se redefine desde posturas denominadas posestructuralistas, de acuerdo con Ogiba (1997). Precisamente, Foucault llamaba la atención sobre el papel ejercido por el lenguaje, que parece actuar como un elemento de constitución de la realidad, y estar implicado en, al mismo tiempo que ejerce, las relaciones de poder. En este sentido, el discurso sobre la educación, y el propio discurso sobre la posmodernidad, están contribuyendo a la conformación de una serie de epistemes, o categorías reificantes de definición de la realidad social, la que se convertirá en tal a partir de su acto de nombrar esa realidad, al tiempo que la constituyen (Moral, 2008). El lenguaje es un instrumento de acción y no solo de etiquetaje. Como nos recuerda Giddens (1988, p. 185), ya Wittgenstein indicó que «el lenguaje son todas aquellas cosas que pueden hacerse con y por medio del lenguaje».

212

La necesidad de rescatar las palabras en boca de la cultura dominante, que las reifica y somete a un proceso de mistificación ideológica, se hace prioritaria, aunque no se ha de incurrir en la ingenuidad de considerar que redefiniendo los conceptos se puede superar el sometimiento que ejerce el lenguaje sobre la construcción de la realidad. Los cambios de coordenadas no garantizan modificaciones parejas en el *hic et nunc* que redefine sus productos, tan solo una *resatelización* de los mismos en otros escenarios que, gracias a la acción-reacción de la fuerza de la costumbre, se convertirán en referentes de nuestra posición. Resulta curioso pretender cuestionar nuestra sociedad sin pensar en los límites que nos impone la misma lengua mediante la cual pretendemos poner en duda el sistema establecido, como nos advirtió agudamente Roland Barthes.

Cuando constructos como *educación* o *posmodernidad* pasan, el primero con una evidente ventaja, al acervo y práctica popular o, cuando menos, en el caso del segundo, a discusiones acerca de su pertinencia y naturaleza, están reflejando y construyendo a un tiempo fenómenos, no discursivos, en el sentido estricto del término, sino *phaenomenon* como artefactos que se convierten en realidades. De acuerdo con lo manifestado por Giroux y McLaren (1993), las limitaciones del lenguaje utilizado en el discurso disponible por profesores y alumnos restringen sus posibilidades de comprensión del mundo y de

las realidades particulares. Es más, según la interpretación de citados los autores (1993, p. 34):

Una transformación de las dimensiones opresivas de la escolarización debe ser precedida por una transformación del lenguaje que usamos para hablar sobre, y por tanto comprender, interpretar y criticar el proceso y el propósito de la escuela (citado por Vorraber, 1997, p. 149).

Ciertamente, un intento de cambio en cualquier objeto /realidad social ha de verse acompañado de modificaciones previas en la materia prima con la que se construye, sin las que difícilmente se facilitará esa transformación.

Precisamente, el poderoso orden discursivo que existe en las sociedades y que regula lo que debe ser dicho / callado está asociado, en una trama histórica, con la (re)construcción del sujeto como agente constituyente y constituido, al mismo tiempo. Como en tantos otros constructos, forzosamente dicotomizados por el discurso dominante, tales como sujeto / objeto, causa / efecto, hacedor / producto, etc., se obvia la idea recursiva que supera la explicación relativa a la necesaria exclusión que cada uno parece ejercer sobre el otro. El término educación, como algo más que un constructo sociolingüístico, es un fenómeno en el sentido anteriormente aludido, *artefacto*¹, que actúa como agente socializador y mecanismo transmisor de poderes –autocontrol, interiorización, aprendizaje individualista, autoexigencias, conciencia, libertad y saber a través del conocimiento, etc.–, que se convierten en mecanismos eficaces de inoculación de poderes y verdades difíciles de desacreditar.

En definitiva, todos construimos posiciones políticas e ideológicas desde las que hablar, ya sea sobre educación, adolescencia, sociedad, etc. De ahí que el reconocimiento de la naturaleza política de la educación resulta insoslayable (Gellner, 1998; Gimeno Sacristán, 2005, 2006; López Martín, 2000; Moral, 2008). El conocimiento y el poder se interrelacionan para reafirmar la diferencia e inquirirla, de acuerdo con la argumentación de un crítico de la educación tradicional como Giroux. La pedagogía, para este autor (Giroux, 1997), es una tecnología del poder por el lenguaje y la práctica que produce y va legitimando formas diversas de regulación ideológica, moral y política

¹ Del lat. *arte factus*, hecho con arte.

mediante todo lo cual se ofrecen visiones particulares de sí mismos, y del mundo. En consecuencia, el desarrollo crítico de un lenguaje público mediante el que se abandonen formas activas de prácticas pedagógicas que dificulten a los alumnos tomar conciencia de la opresión institucional y cotidiana a la que se ven sometidos por las mismas, amparadas en la fuerza de la tradición y eficaces en la consecución de sus objetivos disciplinarios, es una tarea prioritaria en cualquier proyecto que pretenda oxigenar dichas prácticas.

Proponemos que el cambio para acompasar ambas realidades, propias de la escuela y de la sociedad contemporánea, ha de empezar por la reestructuración de lo discursivo. De acuerdo con este planteamiento manifestado por Giroux (1997, pp. 131-132):

Necesitamos un lenguaje que defienda la educación en artes liberales, no como servidora del Estado, ni como ideología cultural autoritaria, sino como el lugar de una esfera contrapública donde los estudiantes pueden ser educados para aprender el modo de preguntar y, como dice John Dewey, «romper las formas públicas existentes». Se trata de un lenguaje en el que conocimiento y poder están vinculados de forma inextricable, al supuesto de que elegir la vida, para hacerla posible, es entender los requisitos necesarios para luchar por ella.

214

En definitiva, el lenguaje una vez que se emplea como instrumento que designa, que nombra lo que se debe admitir sin cuestionar y regula aquello acerca de lo que se debe hablar / callar, se convierte en un instrumento / producto que es tanto agente de cambio como reflejo de los poderes externos. Por tanto, los términos *escuela* y *posmodernidad* han de ser analizados no solo como constructos sociolingüísticos, de los que se derivan consecuencias, sino como realidades socioconstruidas.

3. DISCUSIÓN

Educación y posmodernidad, definidos como algo más que dos simples eufemismos, encubren bajo su etiqueta reificante un complejo y multifacético poder de acción-reacción (Moral y Pastor, 2000). La educación proyecta su poder apoyado en las fuerzas del acostumbramiento, las medidas disciplinarias, ciertos métodos eficazmente tradicionales, el formalismo de la institución, la parafernalia de su jerarquía, los controles de su grado de inoculación, la maximización de los

individualismos y la represión de los contactos horizontales, y el devenir del tiempo que «parece darle la razón» (el imperativo de la razón vital legitimada por la costumbre). El fenómeno posmodernidad sugiere la duda, incluso, acerca de su propia existencia, apuntarán algunos críticos como el citado Gellner (1994, 1998), y fundamenta su poder sobre la puesta en entredicho de las verdades cuasireveladas, el intento de extender la fuerza débil de las relativizaciones y cuestionamientos diversos, así como la evidencia de la debilidad de las argumentaciones y el poder de los discursos, todo ello de progresiva instauración en una etapa de supuesta interinidad como la actual. E incluso, se podría apuntar que la posmodernidad tal vez ni siquiera sea un fenómeno sino solo un término –aunque las palabras nunca son simplemente palabras–, cuyo poder supera el ámbito de las construcciones sociolingüísticas para ejercer un poder legítimo –léase «legitimado»– más allá de la modernidad. En tales circunstancias, también se alude a la necesidad de «repensar la modernidad», en los términos expresados por Varela y Álvarez-Uría (1997).

Como algo más que meras construcciones sociolingüísticas, ambas, educación y sociedad posmoderna, se articulan de un modo singular hasta componer un producto con entidad propia, escenarios y realidades, criterios y consecuencias, realidades al fin y al cabo. Este *phaenomenon* podría hallar explicación en el hecho de que la condición humana es fundamentalmente simbólica, siendo este uno de los presupuestos básicos de Arendt (1974), esto es, somos creadores de sentido y dependemos de nuestras explicaciones de las cosas. Inteligimos la realidad traduciendo ciertas claves interpretativas y configurando nuevos signos del sistema de referencia asociados a significados que son transmitidos y reasignados mediante prácticas, a través de las que se procede a la salvaguardia de los órdenes dominantes.

Proponemos la necesidad de emprender un análisis posmoderno y posestructuralista del lenguaje y del discurso-acción, definidos ambos como narrativas naturales, que han de ser sometidas a un proceso de cuestionamiento crítico. Se ha de adoptar un posicionamiento desde el que se vayan desvelando los poderes y controles sociales asignados a la institución, trascendiendo los primeros principios propuestos que, precisamente por serlo, son la base de los significados, textos y prácticas discursivas y que intentan ser deconstruidos para hacer tambalear la red arbitraria de conexión sobre la que se fundamentan metadiscursos varios, base de los análisis posestructuralistas (Cherryholmes, 1999;

Larrosa, 1995; Veiga-Neto, 1997; Vorraber, 1997) y otras formas de pensar posestructuralmente sobre la educación.

Ante los retos de la institución educativa en la sociedad global del conocimiento, evidenciados en la literatura sobre el tema (Fernández-Enguita, 2001b; Fernández-Enguita, Souto y Rodríguez, 2005; Gimeno Sacristán, 2001; Moral, 2004b; Ovejero, 1999, 2002, 2004), se ha de potenciar la necesidad de contemplar la adopción de diversas propuestas mediante las que se evalúe el estado actual de la cuestión y que se acompañe de medidas de intervención y ajuste. La educación como proceso contribuye a construir tanto el pensamiento individual y comunitario a base de representaciones constituidas sobre la realidad, como propende a acumular conocimientos como potenciales instrumentos para la consecución de diversos fines. La consideración de la escuela como una institución eminentemente instrumental, con medios y fines en los que somos socializados y alentados para la consecución de ciertos intereses proyectados desde ese estamento, se comparte como algo natural, tanto desde el discurso ilustrado que la apoya como desde el sentido común de quienes están acostumbrados a sus procedimientos y fines.

216

Como líneas prospectivas de actuación, proponemos que es necesario un análisis crítico tanto del discurso como de las prácticas discursivas que, a modo de analítica interpretativa, posibilite el cuestionamiento del conocimiento sistemático que se propone desde posturas estructuralistas. El análisis de la producción de las políticas de la verdad, *es descubrir qué es lo que dicen realmente* se concreta en las cuestiones relativas al cómo de los procesos de constitución de los discursos, a la conformación de las instituciones a través de estos y a la regulación de las instituciones a los propios discursos, ya que su producción material se hace por medio de disposiciones sociales, políticas y económicas (Cherryholmes, 1999). Discurso-acción y poder-verdad se articulan de un modo singular conformando una realidad discursiva real, pues la idea ingenua de que el lenguaje es un instrumento que mediatiza, pero que no crea, ha de verse reemplazada por la asunción constatable de su poder-saber y su régimen de verdad, en terminología foucaultiana. Asimismo, se propone la descentralización del sujeto y la demandada emergencia del sujeto crítico.

En suma, la pedagogía informal de la vida cotidiana ha de servir para acicatear la necesidad de repensar las funciones de la educación en las condiciones definitorias descritas, propias de una sociedad posmoderna,

así como se ha de proponer la reconstrucción de sus principios constitutivos transmitidos en situaciones regladas y adaptados a situaciones cotidianas por sus usuarios en condiciones neoliberales. Precisamente, Álvarez-Uría (1995), al cuestionarse sobre el papel de los centros de enseñanza en este nuevo orden posindustrial, incide en las presiones que recaen sobre profesores y alumnos que han de adaptarse a ellas desde la necesidad apremiante de *repensar la escuela*, manteniendo viva la memoria histórica. Finalmente, hacemos nuestras sus palabras (p. 95):

Repensar la escuela en el marco de la modernidad puede ayudarnos a encarar el futuro con mayor lucidez. En todo caso la apuesta por el cambio social y el cambio escolar en una perspectiva de democracia radical nos obliga también a cuestionarnos a nosotros mismos, a desasirnos de lo que somos, a construir, en fin, una ética individual y social que promueva una cultura alternativa de la solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

217

- ABELLA, Carlos Manuel (2003): «Globalización y multiculturalismo: ¿son posibles las democracias multiculturales en la era del globalismo?», en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII, n.º 135. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/nova-ig.htm>>.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1995): «Valor social y académico de la evaluación», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Vol. II, *Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 173-193.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1995): «La escuela y el espíritu del capitalismo», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Vol. I, *Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 87-95.
- ARENDRT, Hannah (1974): *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral, (ed. original 1957).
- (1990): *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa, (ed. original 1955).
- CALVO ORTEGA, Francesc (1998): «Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar», en Enrique SANTAMARÍA LORENZO y Fernando GONZÁLEZ PLACER (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, pp. 91-106.
- CARBONELL I SEBARROJA, Jaume (1995): «Escuela y entorno», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Vol. I, *Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 203-216.

— (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Octaedro.

CHERRYHOLMES, Cleo H. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones posestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CHOSMKY, Noam (2001): «Democracia y mercados en el nuevo orden mundial», en Joaquín ARRIOLA (ed.), *Globalización y sindicalismo*. Volumen I, *Perspectivas de la globalización*. Valencia: Germania, (pp. 47-83).

CROOK, Charles (1998): *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

DE PABLOS RAMÍREZ, Juan Carlos (1997) *El papel del profesor en una sociedad en cambio*. Granada: Universidad de Granada.

DEVEREUX, Georges (1970): *Ethnopsychanalyse complémentaire*. París: Flammarion.

— (1980): *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. París: Flammarion.

DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata, (ed. original 1916).

DIETZ, Gunther (2003): *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

DUCH, Lluís (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

FELDMAN, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

— (2001a): «El sistema educativo y la convivencia cívica, ¿parte del problema o parte de la solución?», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 304, pp. 12-17.

— (2001b): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

— SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y RODRÍGUEZ RÁVENA, Ricardo (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura, los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.

FLECHA, Ramón (1997): «Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información», en José GOIKOETXEA y Javier GARCÍA PEÑA (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. Barcelona: Popular, pp. 29-43.

FOUCAULT, Michel (1968): *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

— (1973): *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, (ed. original 1971).

— (1977): «Las relaciones de poder penetran en los cuerpos (*Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps*) », entrevista realizada por L. Finas en *La Quinzaine Littéraire*, n.º 247, enero, pp. 4-6.

— (1979): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, (ed. original 1971).

FUKUYAMA, Francis (2000): *La gran ruptura*. Barcelona: Ediciones B.

- GARCÍA MOLINA, José y FERNÁNDEZ, Tomás (coords.) (2005) *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.
- GELLNER, Ernest (1994): *Posmodernismo, razón y religión*. Barcelona: Paidós.
- (1998): *Cultura, identidad y política: el nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1988): «¿Razón sin revolución? La “Theorie des kommunikativen Handelns” de Habermas», en VV. AA., *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, pp. 153-192.
- (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- (2002): *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- y HUTTON, Will (2000): *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995): «Esquemas de racionalización en una práctica compartida», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Vol. II, *Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 13-44.
- (2001): *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- (2005): *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- (2006): *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- GINER, Salvador (1999): «La mundialización: venturas y desventajas», en Immanuel WALLERSTEIN: *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria, pp. 9-15.
- GIROUX, Henry y MCLAREN, Peter (1993): «Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico», en *Revista Educação & Realidade*, vol. 18, n.º 2.
- GIROUX, Henry A. (1996) *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GONZÁLEZ PLACER, Fernando (1998): «El currículum multicultural: ¿Una nueva figura del fundamentalismo escolar?», en Enrique SANTAMARÍA y Fernando GONZÁLEZ PLACER (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, pp. 25-36.
- GRAMSCI, Antonio (1974): *Pasado y presente*. Buenos Aires: Gránica.

HALSEY, Albert H., HEATH, Anthony F. y RIDGE, John M. (1980) *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.

HARGREAVES, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

KAPLAN, Robert D. (2000): *La anarquía que viene*. Barcelona: Ediciones B.

LARROSA, Jorge (1995): «Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)», en Jorge LARROSA, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 257-329.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón (2000): *Fundamentos políticos de la educación social*. Madrid: Síntesis.

LYOTARD, Jean-François (1989): *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

MCGUIGAN, Jim (1999): *Modernity and Postmodern Culture*. Buckingham: Open University Press.

MORAL, María de la Villa (2003): «Aproximación crítica a los regímenes de verdad y sus enmascaramientos», en *Encuentros en Psicología Social* vol. 1, n.º 4, pp. 321-328.

— (2004a): «Consecuencias socioeducativas de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula», comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación «Calidad Educativa», celebrado los días 30 y 31 de marzo y 1 y 2 de abril en Almería, España, organizado por la Asociación de Psicología y Educación y Psicopedagogía del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Almería.

— (2004b): «Los oficios de profesor y alumno ante los renovados (des)órdenes psicosociológicos», comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación «Calidad Educativa», celebrado los días 30 y 31 de marzo y 1 y 2 de abril en Almería, España, organizado por la Asociación de Psicología y Educación y Psicopedagogía del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Almería.

— (2006): «Efectos psicosociales perversos de la nueva cultura digital en el ámbito educativo», en *Aula Abierta: revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*, n.º 87, pp. 55-70. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2583883&orden=0>.

— (2008): «Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social», en *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, n.º 13, primavera, pp. 71-94.

MORAL, María de la Villa y OVEJERO, Anastasio (2000): «Educación, poder y posmodernidad: una visión foucaultiana», en Anastasio OVEJERO, María de la Villa y Pep VIVAS, *Aplicaciones en psicología social*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 261-267.

— y OVEJERO, Anastasio (2004): «Jóvenes, globalización y posmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis», en *Papeles del Psicólogo*, n.º 87, pp. 72-79.

- y OVEJERO, Anastasio (2005): «Funciones (re)veladas de la educación contemporánea. Aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 37, pp. 175-203.
- y PASTOR, Juan (2000): «Educación y posmodernidad: acaso dos eufemismos», en *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (REIPS)*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-20. Disponible en: <<http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo1.html>>.
- MYERS, David G. (2000): *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OGIBA, Sonia M. M. (1997): «La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas», en *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 252-272.
- OVEJERO, Anastasio (1995): «La actual psicología social de la educación: entre el modernismo y el posmodernismo», en María Teresa VEGA y María Carmen TABERNERO (eds.), *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Madrid: EUDEMA, pp. 41-56.
- (1999): «Del moderno optimismo tecnológico al actual pesimismo posmoderno: una propuesta moderadora desde la psicología social», en Esteban GULLÓ TOMÁS y OTROS (coords.), *Siglo XXI. Problemas, perspectivas y desafíos*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, pp. 323-337.
- (2002): «Escuela y posmodernidad: reflexiones sobre los actuales problemas escolares», en *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 12, n.º 2, pp. 67-86.
- (2004): *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1995): «Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa», en VV. AA., *Volver a pensar la educación, vol. II, Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 339-353.
- (1997): «Socialización y educación en la época posmoderna», en Javier GIKOETXEA y Juan GARCÍA PEÑA (coords.): *Ensayos de pedagogía crítica*. Barcelona: Popular, pp. 45-65.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel (2000): «El ansia de identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas», en *Anuario de Psicología*, vol. 31, n.º 2, pp. 59-71.
- POTTER, Jonathan (1998): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- REYNOLDS, David y OTROS (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aulaxxi/Santillana.
- RODRÍGUEZ, Francisco Javier y OVEJERO, Anastasio (2005): *Convivencia sin violencia: recursos para educar*. Sevilla: Eduforma.

- RUBIO, José (1996): *Escuela, posmodernidad y educación*. Barcelona: Trotta.
- SAN MARTÍN ALONSO, Ángel (1995): «De la escuela como objeto a los sujetos escolares», en VV. AA., *Volver a pensar la educación* Vol. II, *Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 119-138.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1995): «Democracia escolar o el problema de la nieve frita», en VV. AA.: *Volver a pensar la educación. Vol. I, Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* Madrid: Morata, pp. 128-141.
- SEGOVIA OLMO, Felipe (2003): *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SENNETT, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (1997): «El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?», en Alfredo José VEIGA-NETO (comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía, pp. 273-290.
- TRIANES, María Victoria (2000): *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- y MUÑOZ, A. M. (2007): *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- VARELA, Julia (1995a): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», en Jorge LARROSA (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 153-186.
- (1995b): «El estatuto del saber pedagógico», en VV. AA., *Volver a pensar la educación*. Vol. II, *Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 61-69.
- y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1997): *Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- VEIGA-NETO, Alfredo José (comp.) (1997): *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- VORRABER, Marisa (1997): «Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación», en Alfredo José VEIGA-NETO (comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía, pp. 119-174.

ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

Begoña Gros Salvat *

Pablo Lara Navarra **

SÍNTESIS: El objetivo fundamental de este artículo es analizar el concepto de «innovación» referido al ámbito de la formación en educación superior, a través del modelo de innovación abierta adoptado en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En la actualidad, el desafío del sistema universitario es la diferenciación, tanto en la investigación como en la oferta formativa, y un proyecto de innovación debe responder a esa necesidad de diferenciación estratégica. El proyecto implementado por la UOC es un modelo de innovación estratégica cuyo objetivo principal es producir una apertura a la colaboración y el conocimiento elaborados en el ámbito de la formación en entornos virtuales de aprendizaje y, al mismo tiempo, posicionar la universidad como institución generadora de conocimiento dentro de una cultura de transformación y mejora continua.

Palabras clave: innovación educativa; educación superior; Universitat Oberta de Catalunya; entornos virtuales de aprendizaje.

SÍNTESE: O objetivo fundamental deste artigo é analisar o conceito de «inovação» referido ao âmbito da formação em educação superior, através do modelo de inovação aberta adotado na Universitat Oberta da Catalunya (UOC). Na atualidade, o desafio do sistema universitário é a diferenciação, tanto na pesquisa como na oferta formativa. E um projeto de inovação deve responder a essa necessidade de diferenciação estratégica. O projeto aplicado pela UOC é um modelo de inovação estratégica cujo objetivo principal é produzir uma abertura à colaboração e ao conhecimento elaborados no âmbito da formação em meios virtuais de aprendizagem e, ao mesmo tempo, situar a universidade, como instituição geradora de conhecimento, dentro de uma cultura de transformação e de melhoria contínua.

Palavras-chave: inovação educativa; educação superior; Universitat Oberta de Catalunya; meios virtuais de aprendizagem.

223

* Vicerrectora de Innovación en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España.

** Profesor del Área de Gestión de Recursos de Información y Sociedad de la Información, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España.

ABSTRACT: *The main goal of this article is to analyse the concept of «innovation» in the sphere of higher education, through the model of open innovation deployed by Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Nowadays, the challenge that the university system is facing is differentiation, both in research and in teaching. And a project concerning innovation must fulfill that need for strategic differentiation. The project carried out by UOC is a model of strategic innovation. Its aim is to be open to the reception of collaborative experience and knowledge produced in the area in which virtual learning environments are created. It also aims at positioning the university as an institution that creates knowledge in a workframe of constant change and improvement.*

Key words: *educative innovation, higher education, Universitat Oberta de Catalunya, learning virtual environment*

1. EL CONCEPTO DE INNOVACIÓN

El término «innovación», sin duda, es una palabra de moda y, como suele ocurrir con las palabras que se ponen de moda, se utiliza de forma muy diferente y adquiere múltiples significados según el contexto. En el mundo de la empresa, de las universidades, de las organizaciones, se está usando de forma constante como un elemento de valor y de diferenciación. Por ello, nos parece necesario situar el propio concepto de innovación y establecer el sentido que le otorgamos dentro del contexto universitario.

Dicho concepto ha evolucionado con el pasaje de la sociedad industrial a la sociedad de la información. El modelo de innovación asociado a la industria se ha basado en un esquema cerrado en el que el proceso de innovar estaba monopolizado por la empresa. Apenas existía comunicación con el mundo universitario y cada uno de los ámbitos se desarrollaba por vías independientes. La aproximación entre la universidad y la empresa se ha ido potenciando e incentivando poco a poco, y, en este sentido, tienen una especial relevancia los programas de ayuda a los proyectos competitivos europeos, incluidos los nacionales, que han servido para vincular la investigación con el desarrollo y la innovación acercando ambos mundos. De este modo, la universidad proporciona conocimiento que puede convertirse en un producto a ser patentado e incorporado al mercado.

En la sociedad actual, el conocimiento ya no es monopolio de las universidades porque las empresas y corporaciones han creado sus propios departamentos de investigación e innovación. Los repositorios de

conocimiento son abiertos y las universidades se interesan por los problemas del mercado y las empresas por las universidades. Hay una mayor globalización en la investigación y en el desarrollo. La información, la formación y el conocimiento se encuentran en primer plano, mediados por tecnologías que facilitan y transforman de forma rápida los procesos de comunicación, el acceso a la información y la producción del propio conocimiento. En este contexto, la innovación surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos. Forma parte de la creación del conocimiento y de la subsistencia de las organizaciones. La innovación se convierte en «una obligación en la vida de las organizaciones» (Larrea, 2006, p. 21) y resulta, por tanto, un mecanismo de diferenciación estratégica: «es una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI» (Drucker, 1985, p. 13).

En ocasiones, mejora e innovación caminan unidas sin establecerse claras diferencias entre ambos conceptos. La mejora es conservadora en tanto se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos. Los procesos de mejora se pueden planificar y es posible predecir los resultados de una forma bastante precisa. En cambio, innovar se trata no solo de mejorar un proceso o un producto sino que implica generar un verdadero cambio. Supone la apuesta por un servicio, proceso o recurso que introduce elementos de valor diferenciados, y que conlleva, además, un plus de calidad. Implica asumir riesgos ya que no se conocen a priori ni el camino ni los resultados que se van a obtener, aspecto este muy importante ya que muchas organizaciones adoptan posturas en extremo conservadoras, precisamente por el hecho de que consideran el riesgo como una amenaza. Sin embargo, como afirma Larrea, «los buenos profesionales deben convertirse en maestros del error» (2006, p. 91).

La innovación está relacionada con la obtención de nuevos conocimientos y con procesos creativos. Y aunque es posible considerarla como un rasgo característico de determinadas personas que tienen formas creativas de solucionar problemas o plantear cuestiones diferentes, nuestro enfoque no pretende convertir la innovación y la creatividad en rasgos de personalidad o en componentes de una actividad que involucra únicamente a una parte del personal de una organización. Consideramos necesario conceptualizar y gestionar la innovación de forma consciente y planificada para que todos los miembros de la organización se sientan partícipes y puedan aportar conocimientos e ideas.

Mientras que en la sociedad industrial la innovación se centró en la obtención de nuevos productos, actualmente es el resultado de una apuesta para mejorar un servicio, un producto o un recurso. Por lo tanto, cuando hablamos de innovación no nos referimos únicamente a la creación de un producto, sino que el concepto se hace extensivo a un servicio, a un proceso e, incluso, a la gestión organizativa de la propia organización.

Como ya hemos indicado, dado que la innovación supone un riesgo, es importante tener criterios claros para valorar y medir su impacto. En el momento de evaluar la innovación, hay que tener presente que los parámetros de impacto no siempre se obtienen de manera inmediata. En el sistema de evaluación de una innovación el usuario final siempre es un agente participativo fundamental. De hecho, cada vez más, la diferenciación entre productos ya no se genera por el producto en sí mismo sino por el valor que los grupos sociales le asignan. El sentido y el significado que le den los usuarios/clientes son sumamente importantes. Este aspecto es claro si analizamos los productos tecnológicos para los que las preferencias de los usuarios determinantes de su elección poco tienen que ver con la tecnología, ya sea que se trate de un modelo de teléfono móvil, un ordenador o un reproductor multimedia. La tecnología que proporcionan los productos actuales supera, en muchos casos, las propias necesidades del usuario. Por ello, la diferencia entre los productos no se basa en sus características técnicas sino en la facilidad de uso y en el atractivo del propio producto. El elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación.

226

Hasta hace pocos años, la mayoría de las universidades no se había planteado la innovación como algo propio del sistema universitario, sistema cuyas piezas clave han sido la investigación y la docencia, pensando la innovación como una actividad propia del sistema empresarial, ajena al quehacer académico. La relación entre la universidad y el sector empresarial ha estado mayormente desarrollada en Estados Unidos, donde los modelos de universidad son más heterogéneos. Según Lester y Piore (2004), existen dos modelos de referencia básicos que representan extremos entre una gran variedad de posibles relaciones: el de la Universidad de Harvard, que mantiene un sistema académico en el que hay una relación con el sector empresarial pero siempre a partir de las líneas estratégicas marcadas por la política de la universidad, y el modelo de la Universidad de Stanford en el que la institución está alineada con el sector empresarial.

La innovación en las universidades no pasa solo por generar una comunicación abierta y fluida con el exterior sino que, en nuestra opinión, se trata también de plantearla para la propia estructura académica y el sistema formativo. Las universidades españolas se han desarrollado en el marco de un modelo muy homogéneo en cuanto a títulos, formas de acceso, profesorado y estudiantes. Sin embargo, el reto actual del sistema universitario es diferenciarse tanto en la investigación como en la propia oferta formativa. La competencia en el sector tiene mucho que ver con la producción de elementos diferenciadores y esto significa que la innovación va a jugar un papel muy importante en el futuro de las instituciones académicas.

La innovación no puede ser una práctica aislada. Un proyecto de innovación responde a una necesidad de diferenciación estratégica. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para conseguirla. Por consiguiente, para que una organización sea innovadora ha de sistematizar y ejecutar de forma consciente y controlada su desarrollo estratégico. Los términos riesgo, confianza, colaboración, diferenciación, sostenibilidad, valor, calidad, son parte indisoluble de la innovación.

2. MODELOS DE INNOVACIÓN

A partir de diversas investigaciones sobre los modelos de innovación en el ámbito empresarial y universitario, Lester y Piore (2004), consideran que podemos encontrar dos metodologías diferentes de innovación: analítica e interpretativa (ver tabla 1).

El «enfoque analítico» supone que la organización establece la innovación como objetivo a través de la generación de proyectos. Es una innovación orientada a la solución de problemas con una clara definición del inicio y el final del proceso. Bajo esta perspectiva, la innovación se consolida en la propia organización que la sustenta. Se trata de un proceso sistemático, planificado y muy vinculado a los resultados derivados de la investigación. De hecho, la innovación es el último eslabón de la cadena de I+D+i¹.

¹ Las siglas I+D+i significan: investigación + desarrollo + innovación.

TABLA 1
Cuadro comparativo de los enfoques analítico e interpretativo
según R. Lester y M. Piore²

| Enfoque analítico | Enfoque interpretativo |
|---|--|
| Lo central es el proyecto con un inicio y un final del proceso bien definidos. | Lo central es el proceso en el que no hay inicios y finales claramente definidos. |
| La gestión se centra en la consecución de las metas. | La gestión se centra en la dirección del proceso. |
| Los gestores negocian a través de reuniones el producto final para eliminar ambigüedad. | Los gestores gestionan la ambigüedad a través de reuniones con los diversos participantes. |
| El diseño se basa en estudios previos sobre los usuarios. | El diseño interpreta lo que los usuarios quieren y crea necesidades. |
| Los objetivos y los medios están claramente diferenciados. | Los objetivos y los medios no están claramente diferenciados. |

228

Aunque durante mucho tiempo la innovación se ha conceptualizado como una actividad derivada de la investigación, y los resultados de esta última se han considerado transferibles y fuente básica para la innovación, en los últimos años, este enfoque ha empezado a cuestionarse ya que existen otras formas de entender el proceso de innovación y su relación con la investigación, a partir de flujos más abiertos entre los diferentes procesos. Además, la innovación se percibe cada vez más como fuente de datos para la investigación por lo que la relación entre ambos procesos es mucho más bidireccional.

El «enfoque interpretativo» enfatiza más la importancia de la innovación en el proceso que en el producto. No hay punto de inicio y de final claramente definidos ya que es muy dinámica. En este enfoque, los fines y los medios no se distinguen de una forma clara y adquiere especial importancia la creación de buenas redes de comunicación que se producen más allá de la propia organización y la conectan con el entorno.

En cierta medida, el enfoque interpretativo está relacionado con el concepto de «innovación abierta» desarrollado por Chesbrough (2003), cuya idea central es que en un mundo en el que el conocimiento está distribuido, las organizaciones no pueden desarrollar de forma

² Lester y Piore (2004, p. 97).

exclusiva su propia investigación ni su propio sistema de innovación. Sin embargo, lo que sí pueden hacer es utilizar innovaciones de otras organizaciones. Las ideas valiosas pueden provenir de múltiples fuentes desde dentro y fuera de la organización, y pueden convertirse en producto también dentro o fuera del sistema en el que han sido generadas. Además, las invenciones internas que no se pueden explotar en la organización, son factibles de ser externalizadas para que otras organizaciones las aprovechen. De este modo, mientras que la innovación cerrada limita el uso del conocimiento interno a la propia organización sin dejar que este sea utilizado por otros, la innovación abierta crea un flujo de comunicación constante entre el interior y el exterior de la organización.

Un ejemplo destacado en la mayoría de la bibliografía sobre innovación abierta hace referencia a las comunidades de código abierto (*open source*). La aportación básica de esta comunidad es que pone a disposición de todos el código fuente de un determinado producto, por lo que puede ser reutilizado, modificado y, por supuesto, mejorado.

TABLA 2
Cuadro comparativo de los modelos de innovación
basado en el concepto de H. Chesbrough³

229

| Principios de innovación cerrada | Principios de innovación abierta |
|--|--|
| Los mejores trabajadores están dentro de nuestra institución. | No todos los mejores están en nuestra institución. Por tanto, es necesario trabajar con personas de otras instituciones. |
| La investigación y el desarrollo se hacen dentro de la organización. | La investigación y el desarrollo realizados juntamente con otras instituciones pueden crear un elemento de valor importante. |
| La empresa que introduce una innovación en el mercado es la primera que gana. | Crear un buen modelo de empresa es mejor que introducir un producto novedoso. |
| Hay que controlar la innovación para que los competidores no copien las ideas. | Si hay buenas ideas y se comunican, la empresa se sitúa mejor. |

³ Chesbrough y otros, 2006.

Detrás del código abierto hay una idea relativamente sencilla; cuando los programadores en Internet pueden leer, modificar y redistribuir el código fuente de un programa, este evoluciona, se desarrolla y mejora. Los usuarios son capaces de adaptarlo a sus necesidades, se detectan y subsanan los errores con más rapidez y las aplicaciones acaban teniendo, en definitiva, una mejor calidad que la mayoría del software convencional.

En el modelo de innovación abierta (tabla 2) se considera que la innovación se encuentra, en gran medida, en los espacios fronterizos entre distintas disciplinas del saber. Por ello, es importante permitir el flujo de las ideas para dejar paso a visiones diversificadas y promover la participación de diferentes profesionales.

3. UNIVERSIDAD E INNOVACIÓN

Al principio fue en los claustros académicos donde se generaban y desarrollaban las principales aportaciones a la ciencia y la cultura. Durante muchos años la universidad se constituyó como el espacio dedicado al saber, monopolizando la transmisión a la sociedad del más alto nivel de conocimiento. En el transcurso del último siglo han convivido distintos modelos de universidad, desde los centrados en la especialización de los conocimientos hasta los modelos que se han decantado por proporcionar unos saberes y una formación más generalistas. No obstante, en todos ellos es la institución universitaria la que ha continuado teniendo una importante influencia sobre el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, este hecho ha cambiado de forma notable. Como afirma Barnett «la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad» (2001, p. 222). Ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto. El conocimiento no solo se ha expandido a organizaciones externas a la institución universitaria, sino que la misma educación superior se está desarrollando también fuera de ella.

La universidad es una institución de la sociedad, y hablar de la formación en términos de competencias es una manera pragmática y utilitaria de ajustarse a la realidad social y de trasladar el énfasis de la transmisión del conocimiento por parte del docente, al compromiso del estudiante con el aprendizaje.

La universidad tiene un reto importante ya que, a pesar de las múltiples presiones sociales, no puede convertirse tan solo en un instrumento al servicio de la economía y al servicio de la demanda. No puede proporcionar únicamente saber útil al mercado. El académico debe también seguir interesado por la consistencia y creación de nuevos conocimientos, sea cual fuere el interés inmediato que tenga su aplicación. Pero tampoco puede cerrarse, los profesores han de fomentar en sus estudiantes las competencias que exige la sociedad junto a una competencia académica que suponga una apropiación reflexiva y crítica de lo conocido y un compromiso ético con la sociedad.

Alinear los intereses de la investigación y la innovación de las universidades con los intereses comerciales genera muchas tensiones. Por un lado, las estructuras internas universitarias dificultan la transferencia de conocimiento con el ritmo y la agilidad necesarios, demandados desde el sector empresarial. Las soluciones que se están adoptando para facilitar la transferencia de conocimiento entre la universidad y la empresa son diversas: oficinas específicas de transferencia de tecnología, parques científicos y tecnológicos, centros de investigación con capital mixto (público y privado), *spin-off*⁴, etcétera.

231

Las soluciones son, efectivamente, variadas y seguramente no hay un modelo único. Este depende mucho del contexto cultural, organizativo y también de las características de los propios conocimientos. Muchas veces la creación de centros de investigación y de otras estructuras fuera del ámbito estrictamente académico, responde también a la dificultad de trabajar de forma interdisciplinar dentro de la propia universidad. Como ya se ha mencionado, la capacidad para crear innovación tiene mucho que ver con la posibilidad de trabajar de forma interdisciplinar ya que la innovación se genera en espacios fronterizos y esto supone elementos de hibridación. Los entornos académicos son muy cerrados y no resulta fácil este tipo de trabajo tan deseable desde el punto de vista de la generación de nuevos conocimientos.

La relación entre la investigación y la innovación es también sutil. Stokes (1997) considera que, en muchas ocasiones, se dan de forma simultánea la motivación por contribuir al avance del conocien-

⁴ Empresas de nueva creación, la mayoría de las cuales nace de las universidades o los centros de investigación públicos que cumplen la función de matriz o incubadora y sirven de apoyo para el despegue de las *spin-off*, que tienen su propia estructura jurídica.

to y el deseo por conseguir algo que sea práctico, útil y aplicable. La motivación de los investigadores, según este autor, puede analizarse utilizando el modelo clásico a partir de la división entre la investigación teórica y la investigación aplicada.

De la Orden (2007) argumenta que la investigación básica puede ser «pura» e «inspirada en la práctica» y que numerosos avances de la ciencia han sido estimulados a partir de los problemas. El hecho de que la investigación sea aplicada no supone que no sea básica.

La investigación que se realiza en cada cuadrante puede estar comprometida en actividades analíticas e interpretativas. En las empresas, los objetivos prácticos siempre incluyen la ganancia comercial, mientras que los académicos buscan otro tipo de objetivos y motivaciones mucho más relacionadas con la propia carrera académica que con el mercado.

TABLA 3
Modelos de investigación basados en A. de la Orden⁵

| | | Consideración del uso de los resultados | |
|---|----|---|----------------------------|
| | | Sí | No |
| Búsqueda del saber para entender la realidad. | Sí | Investigación básica inspirada en la utilización de los resultados. | Investigación básica pura. |
| | No | Investigación aplicada pura. | |

232

Un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003) manifiesta que la mayor parte del conocimiento sobre la docencia es un conocimiento tácito que no tiene en cuenta la acumulación del saber ni teórico ni metodológico. La innovación tampoco parece ser un elemento a destacar. Según el mismo informe, no hay prácticamente cooperación entre los profesionales de los sectores formativos en la diseminación de las innovaciones, ya que la mayor parte de la comunicación se centra en los resultados de las investigaciones.

⁵ De la Orden, 2007.

En España, la universidad convencional no está alineada con los modelos basados en la interdisciplinariedad y la innovación, alineación que ameritaría un debate que aún prácticamente no se ha planteado. Seguramente, tanto el modelo de institución centrada en el conocimiento como el abierto al mercado obedecen a necesidades sociales y culturales diferentes, y posiblemente puedan coexistir diferentes modelos en un entorno económico. No obstante, es preciso que las universidades definan sus estrategias y sean capaces de comunicarlas con eficacia.

Además de considerarla como lugar de formación de técnicos y profesionales, la universidad sigue teniendo la opción de fomentar el trabajo intelectual y científico como aventura y no solo como producción rentable. En otros términos, tiene una responsabilidad educativa. No se pueden pedir procesos de innovación a las universidades si ellas mismas no son capaces de formar a los estudiantes en el cambio.

La pregunta es: ¿la universidad trabaja para formar personas capaces de integrar y generar cambios, de comprender la provisionalidad del conocimiento y de desempeñarse colaborativamente? Algunos cambios que se están introduciendo pueden facilitar nuevas formas docentes enfocadas hacia alguna de estas cuestiones, y por ello, pensamos que la innovación en el sector formativo es especialmente urgente y necesaria.

233

4. INNOVACIÓN SOBRE LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Hasta finales de la década de los ochenta la investigación sobre la docencia universitaria estuvo fundamentalmente centrada en el análisis a nivel micro de metodologías y procesos innovadores. Se consideraba que la innovación y el cambio se producían de forma personal a través de las modificaciones realizadas por determinados profesores. La creciente institucionalización de los esfuerzos por la innovación durante los últimos años ha dado paso a lo que Hannan y Silver (2005) denominan «innovación guiada». Esta no niega el proceso personal pero centra la atención en la innovación dirigida e incentivada desde las instituciones. Estos autores (Hannan y Silver, 2005, p. 161) establecen la existencia de siete tipos distintos de innovación que las investigaciones deben llevar asociadas para la mejora del conocimiento en cada uno de los temas mencionados. Son los siguientes:

- **Innovaciones individuales y de grupo.** Responden directamente, relacionadas con el aula y el curso, a las necesidades de los estudiantes y a los asuntos profesionales (seminarios dirigidos por los estudiantes, simulaciones de laboratorio, etcétera).
- **Iniciativas disciplinares.** Están patrocinadas por asociaciones y grupos profesionales.
- **Innovaciones que responden a la educación por medios tecnológicos.** Aprovechan las nuevas tecnologías y adquieren o desarrollan materiales asociados.
- **Innovaciones provocadas por el currículo.** Están implementadas para satisfacer las necesidades de la estructura modular y/o semestral y para responder a cambios de contenido de los campos de estudio y de los desarrollos interdisciplinares.
- **Iniciativas institucionales.** Incluyen las decisiones de normativa diferente y los procesos de desarrollo profesional.
- **Iniciativas sistémicas.** Contemplan la creación de un gobierno en las nuevas universidades o comités diferenciados y adaptados a cada institución.
- **Derivados sistémicos.** Emergen dentro de las instituciones de educación superior como resultado de la normativa y la praxis en todo el sistema.

234

La innovación en este nivel educativo ha llegado a significar un proceso planeado para introducir un cambio orientado hacia nuevas mejoras para una persona, un curso, un departamento o la educación superior en su conjunto y su contexto. Este tipo de innovación, aunque utilizado como único concepto, puede no tener las mismas implicaciones para el profesor que para el alumno. No existe una relación necesaria entre ambos. Una innovación en los procedimientos de aprendizaje del estudiante puede ser independiente de cualquier tipo de enseñanza en su sentido tradicional. Precisa de elementos de análisis y medida, aspecto que apenas se ha tenido en cuenta.

Al buscar evidencias en los procesos de cambio, Cuban (1999) considera que hay que tener presente dos criterios: la penetración y la efectividad. En el primer caso, hay que evaluar si el cambio ha modificado

realmente las formas de enseñanza-aprendizaje. La efectividad se refiere al impacto real en la mejora del aprendizaje. Obviamente, este segundo aspecto es mucho más difícil de evaluar pero, como ya hemos señalado previamente, la innovación ha de ser juzgada por el propio usuario. Los estudiantes son el elemento clave para el análisis de las mejoras en los sistemas de análisis de la innovación.

Un proceso innovador conlleva intención, planificación y esfuerzo pero puede fracasar en los resultados. Por ese motivo, la investigación es especialmente importante y relevante ya que posibilita elementos clave. Por un lado, dirigir los procesos de innovación a través del conocimiento básico generado por las investigaciones, y, por otro, evaluar y analizar los resultados de la innovación.

En los últimos años, la creación del espacio europeo de educación superior (EEES) ha generado un necesario debate sobre el sistema formativo utilizado por las universidades; de hecho, la forma de impartir la docencia apenas ha sufrido cambios en la mayoría de ellas. La búsqueda de nuevas metodologías y tecnologías más acordes con la formación que debe recibir un estudiante universitario es necesaria y urgente. Por ello, dentro del sistema universitario español el uso del concepto de innovación se vincula a la transferencia de conocimiento pero también a la innovación del propio sistema formativo. En los últimos años, la mayor parte de las universidades ha creado vicerrectorados relacionados con la innovación en la docencia y ha generado servicios que han adoptado nombres muy diversos: centro de innovación, factoría, servicio de innovación, gabinete de innovación, unidad de innovación, etc. En la mayoría de los casos, la innovación se asocia a cambios metodológicos muy relacionados con el EEES y con el soporte en el uso de las TIC en la formación.

235

En nuestra opinión, es preciso tener una visión sistémica de la innovación. No podemos pensar que esta se produce solo a partir de la incorporación de la tecnología, concepto este muy arraigado en el ámbito educativo que ha conducido a enormes errores de apreciación y desarrollo. La tecnología ha sido contemplada, en sí misma, como un factor de innovación. Sin embargo, el verdadero cambio apenas se ha producido porque la tecnología se utiliza sobre las mismas orientaciones metodológicas que han sido útiles en la sociedad industrial pero que tienen poco que ver con la sociedad digital. El uso cada vez más generalizado de la red no necesariamente implica la modificación de

prácticas ni la incorporación de nuevas dimensiones del aprendizaje. Con pocas excepciones, esta presencia tiende a imponer un modelo educativo centrado en los contenidos, traspasando lo presencial en la red. Como señala Himanen:

La academia tiende a modelar su estructura de aprendizaje tomando como base el modelo monástico del emisor-receptor. Ironía que, por lo demás, no hace sino amplificarse cuando la academia empieza a construir una «universidad virtual» y el resultado es una escuela monástica informatizada (2002, p. 96).

La mayoría de los modelos formativos sigue tomando como base modelos de enseñanza tradicional en que lo importante es transmitir información. Los estudiantes acceden a los contenidos de sus profesores a través de la red sin que haya mayor mediación o valor «añadido» en el proceso de aprendizaje. Esta es precisamente una de las causas por las cuales muchas iniciativas alrededor de la formación en línea han fracasado. De hecho, el planteamiento de la formación centrada en los materiales sin que haya una mediación importante y un acompañamiento durante el proceso conduce al fracaso. La presencia del docente en la red y la interacción social generada entre los estudiantes es un elemento clave para el aprendizaje.

236

5. LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

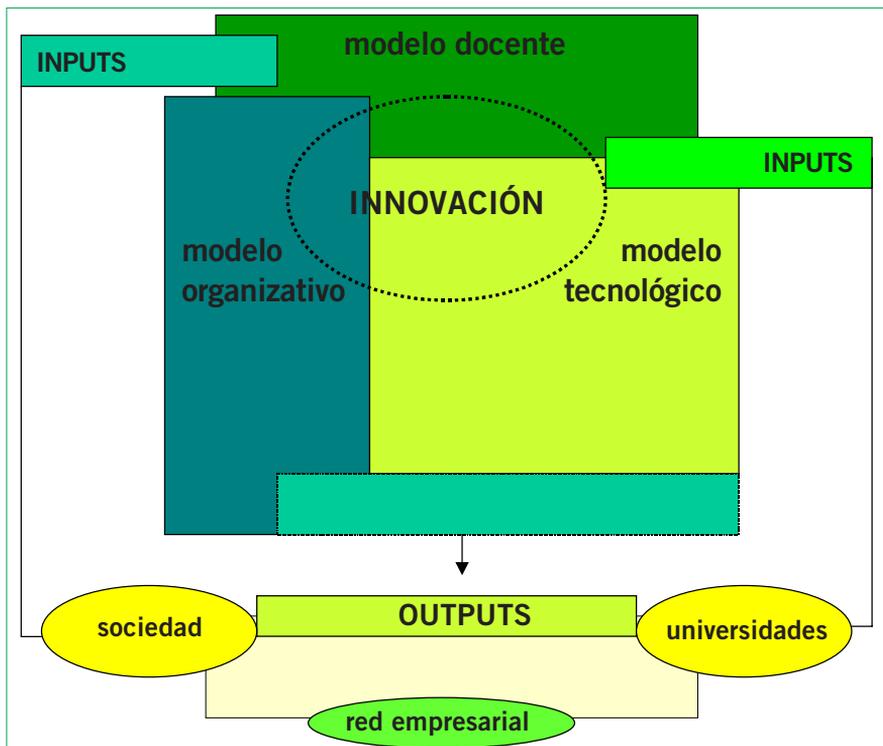
Desde sus inicios en 1996, la UOC es una universidad abierta que desarrolla su actividad docente a través de un modelo de formación en línea. Este hecho resulta diferenciador y ha permitido generar una importante experiencia sobre *e-learning*. Pero si, como mencionábamos previamente, el factor tecnológico no es garantía de innovación: ¿cómo plantear la innovación en una universidad en la que la tecnología es uno de sus motores principales? Este es precisamente el reto que nos planteamos.

En una universidad presencial, la tecnología suele usarse como complemento y su forma de aplicación es más fácilmente adaptable ya que las experiencias de uso de las TIC no necesariamente comprometen a toda la organización. El modelo educativo de la UOC es un modelo en red y en la red. Este supone un complejo sistema en el que la modificación de un elemento afecta a toda la organización. Precisamente por ello, es

importante plantear y sistematizar la innovación para mejorar los modelos formativos y organizativos que sustentan el aprendizaje. Además, el aprendizaje con soporte tecnológico se está desarrollando con mucha rapidez en el ámbito de la educación superior, por lo que incorporar la innovación constituye más que un indicador de calidad, una necesidad ineludible. Por todo ello, la UOC ha apostado por incorporar la innovación no solo como un objetivo estratégico a conseguir como respuesta a las circunstancias actuales, sino como cultura de transformación y mejora continua. Una cultura que debe impregnar y fundamentar las diferentes acciones y cambios emprendidos en el sistema, con el fin de promover y sostener una evolución constante que asegure la calidad del trabajo realizado y la competitividad de la institución.

A partir del modelo de formación en línea, la innovación en la UOC se sitúa en el espacio en que confluyen tres elementos fundamentales (ver figura 1): el modelo docente, el modelo tecnológico y el modelo organizativo. La innovación se establece a partir de los *inputs* generados

FIGURA 1
Modelo de innovación de la UOC



a través de la colaboración con otras universidades, organizaciones y empresas. En este sentido, la innovación se refiere a productos, procesos y metodologías centradas en el ámbito del *e-learning*.

La experiencia acumulada sobre *e-learning* es importante, pero hace falta mejorar los sistemas de gestión y transferencia de conocimiento ya que no ha habido un sistema de planificación de estos procesos, y el conocimiento no ha fluído de forma apropiada en el interior y hacia el exterior de la organización.

El modelo de innovación que estamos desarrollando se basa en el modelo de innovación abierta y utiliza también el enfoque analítico en la gestación de la innovación de productos de la organización. De este modo, el modelo de innovación se articula a partir de dos procesos de innovación diferenciados (*bottom-up* y *top-down*) que deben fluir de forma independiente, pero que tienen diversos momentos de confluencia, especialmente al final del proceso y en la generalización de los resultados obtenidos.

238

Las acciones se orientan hacia la creación de sistemas que incentiven la innovación como práctica necesaria dentro de las tareas de gestión y de docencia. Pero esto no es suficiente, resulta fundamental que las innovaciones desarrolladas tengan un valor en los procesos de evaluación y acreditación del personal de gestión y del profesorado. En este sentido, nos parece de vital importancia que la innovación se realice a través del trabajo en grupo, enfatizando la creación de equipos multidisciplinares en los que participen personas con distintas funciones y cargos dentro de la institución. Este aspecto es fundamental para favorecer la transversalidad.

Los procesos de innovación emergente (*bottom-up*) son aquellos que parten de las iniciativas del profesorado o del personal de gestión de la universidad. Esta modalidad de innovación se propone hacer emerger e impulsar el desarrollo de proyectos de calidad que supongan un valor añadido en el modelo docente y organizativo.

Este flujo de acción está muy determinado por un enfoque analítico de innovación. Nos basamos en la generación de proyectos que pueden nacer únicamente como innovación pero que, en muchos casos, también están relacionados con algunas investigaciones previas realizadas por los docentes. Por ejemplo, existen proyectos de investigación

sobre análisis de comportamiento de los estudiantes que se están utilizando para mejorar metodologías de aprendizaje y aplicaciones tecnológicas.

Los procesos de innovación estratégica (*top-down*) surgen a partir de las iniciativas y líneas marcadas por el equipo de gobierno con el fin de convertirse en proyectos motores de innovación. Este tipo de procesos de innovación se basa en la existencia de un laboratorio de desarrollo y de pruebas, que permite producir aplicaciones con las condiciones necesarias para poder ser monitorizadas y evaluadas de forma sistemática y continuada. A partir de estas aplicaciones generadas, se analiza la mejor manera de enfocar y estudiar su posterior transferencia y generalización, tanto dentro de la propia universidad como en otros contextos. Este tipo de acciones está liderado desde ámbitos diversos: proyectos de tipo tecnológico, metodológico y de gestión. Por consiguiente, implica la participación de diversos equipos de la universidad.

Este tipo de innovación está basada en un enfoque de innovación abierta. Se prioriza la constitución de plataformas de trabajo que impliquen la colaboración con distintas universidades, organizaciones y empresas. Asimismo, estas iniciativas pueden derivar en la preparación conjunta de solicitudes a convocatorias oficiales para la financiación de acciones de investigación y/o desarrollo, tanto en el ámbito nacional como internacional.

239

En síntesis, los resultados de innovación obtenidos a través de los proyectos estratégicos se traducen en productos entendidos como instrumentos, metodologías o recursos para la formación. Estos han de ser probados y analizados antes de consolidarse como productos. En definitiva, antes de pasar a un proceso de producción se estima importante plantear su aplicabilidad y sostenibilidad dentro de la organización. En algunos casos, es posible que el producto pensado no sea de aplicación inmediata para la UOC pero, en cambio, otra organización puede encontrar beneficios en su utilización y, por tanto, el flujo de transmisión del conocimiento es importante. Por ejemplo, se ha estado desarrollando una herramienta de etiquetaje de foros cuyo resultado más inmediato puede ser su utilización en una empresa que precisa la gestión de intervenciones de un gran número de usuarios. En definitiva, y como afirmábamos anteriormente, apostamos por un modelo de innovación abierta porque eso implica un posicionamiento de la UOC como institución generadora de conocimientos.

Los dos tipos de innovación que proponemos en la definición de nuestro modelo (*bottom-up* y *top-down*) no dejan de ser una estrategia para fomentar, generar y consolidar la innovación como elemento constitutivo en los distintos ámbitos de actividad de la universidad, y al mismo tiempo para orientar esta actividad desde una visión sistémica. Ambas corrientes, la ascendente y la descendente, se articulan y desarrollan a través de proyectos que, si bien pueden tener dimensiones y alcances muy distintos, mantienen una estructura similar en lo que respecta a sus componentes esenciales y su sistema de flujo. Esta estructura configura lo que podríamos llamar la arquitectura de la innovación dentro de nuestro modelo (ver figura 2), que se caracteriza por incorporar una serie de fases que deben completarse para que pueda considerarse completo el ciclo de innovación, incluyendo la implementación, la evaluación y la difusión (tanto interna como externa) del producto elaborado o los resultados obtenidos. La implementación implicará, generalmente, la realización de una experiencia piloto de prueba en cursos de grado o postgrado de la UOC, que deberá ser monitorizada para su evaluación.

240

Para poner en marcha el flujo ascendente *bottom-up*, se han creado convocatorias internas de proyectos emergentes, dirigidas tanto al profesorado como al personal de administración y gestión de la universi-

FIGURA 2
Arquitectura de los proyectos de innovación



dad. Su objetivo no solamente es el de fomentar la actividad de innovación en los distintos ámbitos de trabajo de la institución, para que esta llegue a ser un elemento constitutivo de base, sino también el de conocer las expectativas, necesidades e iniciativas de innovación existentes de facto. A menudo las iniciativas se encuentran ocultas en la rutina del día a día y hay un desconocimiento de lo que sucede dentro de la propia organización. Como indica el nombre de dichos proyectos, se trata de

hacer emerger la innovación para identificarla, reconocerla y vincularla entre sí o con otros proyectos o iniciativas institucionales.

Estas convocatorias pretenden recoger la máxima variedad posible de iniciativas de innovación con independencia de su procedencia, de su temática o del ámbito de aplicación. No se limitan a proyectos de innovación docente sino que entendemos que, en general, los proyectos afectan a los tres ámbitos mencionados: docentes, tecnológicos y organizativos.

Las convocatorias internas empezaron a funcionar en el año 2007 y hasta el momento se han generado cuarenta y cuatro proyectos. En relación a su contenido, han surgido proyectos de distinta tipología, que incluyen desde mejoras en los procesos de gestión hasta la creación de recursos y actividades docentes. Algunas de las propuestas comparten una misma temática o ámbito de innovación, como es el caso de los proyectos vinculados al uso de video y audio, la definición y creación de repositorios de contenidos, o la aplicación educativa de herramientas Web 2.0⁶. Esta identificación temática de la innovación emergente permite pensar en establecer puntos de convergencia y mayor coordinación. Asimismo, permite la vinculación de proyectos que comparten una misma base metodológica y/o tecnológica, o que persiguen objetivos similares. Y finalmente, facilita apreciar si el alcance de las necesidades que comparten es lo suficientemente extendido como para pensar en su generalización.

241

Con relación al flujo descendente *top-down*, el tipo de acción que lo impulsa es la creación de líneas estratégicas que se concretan también en los que hemos denominado «proyectos motores». Estos se llevan a cabo en colaboración con otras universidades y con el sector empresarial. En este caso, se trata también de diseñar productos que permitan valorar el interés y la viabilidad de nuevas metodologías, recursos o tecnologías para su aplicación en el ámbito formativo.

La estrategia básica que motiva este tipo de acción es la de ofrecer productos que pueden dar cuenta de las potencialidades de inno-

⁶ La Web 2.0, término acuñado por Tim O'Reilly en 2004, está referida a una segunda generación de webs, cuyos sitios más que como webs tradicionales actúan como lugares de encuentro y webs dependientes de usuarios, propiciando el intercambio dinámico de información. Es decir, está basada en comunidades de usuarios y en un espectro especial de servicios que incluyen redes sociales, *wikis*, *blogs* y *folcsonomias*.

vación contenidas en cada línea, abriendo la posibilidad de su posible producción y aplicación en un contexto real, ya sea dentro de la universidad o fuera de ella. Se trata, por tanto, de generar innovación en el interior de la organización pero también de realizar transferencia de conocimiento. En la actualidad, se han establecido cuatro ámbitos básicos de trabajo:

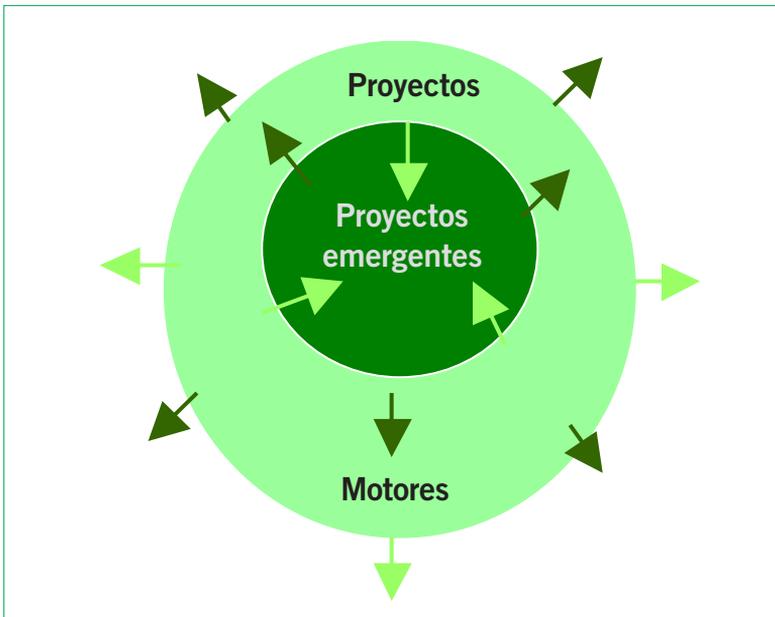
- **Aprendizaje inmersivo.** Se trata básicamente de la exploración de los nuevos sistemas de aprendizaje a través de mundos virtuales. El interés básico es el análisis de la potencia de los entornos en 3D y los juegos digitales para el aprendizaje.
- **Aprendizaje colaborativo.** En el aprendizaje en línea la interacción es fundamental. Las herramientas que permiten el aprendizaje colaborativo y la producción conjunta de conocimiento es cada vez más abundante. No obstante, su incorporación en procesos formativos todavía no es sencilla. Por este motivo, se está trabajando en la creación de herramientas adaptadas a los procesos de aprendizaje tales como el etiquetaje de foros electrónicos, herramientas de visualización, etc.
- **Evaluación de competencias.** En el entorno del espacio europeo, las competencias se sitúan como elemento clave en la formación universitaria. Por este motivo, adquirir sistemas que permitan la evaluación de competencias, la generación de portafolios para los propios estudiantes y sistemas de guía en el aprendizaje, es otro ámbito importante para la UOC.
- **Nuevos formatos y canales.** Es importante dar acceso a los contenidos de la universidad a través de nuevos canales que permitan combinar formas de accesibilidad y movilidad. Por este motivo, se ha desarrollado una experiencia de producción de un *media center* para proporcionar información a través de la televisión. Además, se trabaja desde hace años en la adaptación de contenidos a múltiples canales: móvil, libros electrónicos, etcétera.

El objetivo final de los dos enfoques descritos es llegar a procesos de confluencia de los dos flujos de innovación. Se trata, como

se refleja en la figura 3, que algunos de los proyectos emergentes terminen siendo transferidos y generalizados a toda la institución, y que los proyectos motores confluyan con proyectos emergentes. Este aspecto es, sin duda, uno de los puntos más difíciles y delicados del modelo ya que provoca tensiones porque se han de priorizar las acciones. En realidad, el problema más importante es que los grupos que generan proyectos emergentes desean que estos se generalicen al conjunto de la organización. En este punto, todavía es necesario plantear sistemas de análisis de los productos que permitan garantizar mejor la transferencia interna o externa. Nos enfrentamos, en definitiva, a una mejora de la gestión de la innovación.

FIGURA 3

Flujo de relación entre proyectos emergentes y proyectos motores



En el terreno del aprendizaje virtual, la investigación es también un aspecto importante para la innovación. En este sentido, si partimos de un modelo de investigación aplicada, las relaciones entre innovación e investigación resultan especialmente interesantes. De hecho, son muchos los grupos de profesores que están realizando investigaciones sobre el uso de determinadas herramientas del campus virtual para la mejora del aprendizaje que, obviamente, pueden servir para definir nuevos productos tecnológicos que mejoren la formación.

El modelo de investigación aplicada, o la investigación basada en el diseño es un elemento que, todavía de forma muy incipiente, se está empezando a perfilar como una vía para mejorar la relación entre los resultados de la innovación y la investigación. En cualquier caso, resulta evidente que el modelo de innovación abierta permite que el origen y el flujo de la innovación sean mucho más variados y flexibles. Como afirman Ridderstrale y Nordström, «la infoestructura de la organización es más importante que la infraestructura» (2006, p. 58).

La comunicación también tiene un papel central dentro del modelo de innovación de la UOC. No solo es fundamental como en los procesos de coordinación y crecimiento internos, necesarios para asegurar una repercusión global de las iniciativas emprendidas en la propia organización, sino como medio para trascender este contexto y enriquecerse del intercambio y las aportaciones de otras instancias. Por este motivo, consideramos que el portal de innovación⁷ de la UOC también tiene que consolidarse como un elemento de comunicación y banco de ideas con la finalidad de favorecer la circulación del conocimiento.

244

Finalmente, otro tipo de acciones, tales como el Forum de Innovación⁸ se sitúan en esta misma línea de comunicación. Nos proponemos ofrecer a la comunidad un espacio para el intercambio de opiniones y conocimientos en torno a temas relacionados con la innovación y, de forma especial, en el campo formación con soporte tecnológico.

Los procesos de innovación de las organizaciones no resultan sencillos, ni siquiera en las universidades con pocos años de vida, como es el caso de la UOC. La cultura universitaria ha estado muy centrada, en los últimos años, en la obtención de buenos resultados de investigación académica. La evaluación y acreditación del profesorado se fundamenta, básicamente, en las contribuciones realizadas en publicaciones de impacto en los diversos sectores académicos. Por su parte, las iniciativas del profesorado relacionadas con la mejora de la docencia y la transferencia de conocimiento están mucho menos valoradas por las agencias de acreditación. Este es el motivo por el que las estrategias de innovación en el terreno de la formación, aunque sean impulsadas en el interior de cada universidad, precisan también de una valoración externa dentro del

⁷ <<http://www.uoc.edu/>>.

⁸ <<http://foruminnova.blogs.uoc.edu/>>.

sistema universitario. Estamos convencidos de que sin innovación las universidades no podrán situarse, diferenciarse y complementarse de forma adecuada.

BIBLIOGRAFÍA

- BARAD, Sasha A., KIRSHNER, David (2001): «Rethinking Methodology in the Learning Sciences», en *Journal of the Learning Sciences*, vol. 10, n.ºs 1 y 2, pp. 1-14.
- BARNETT, Ronald (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- CHESBROUGH, Henry (2003): *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- y OTROS (2006): *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- CUBAN, Larry (1999): *Change Without Reform in University Currículo, Teaching, and Research*. Nueva York: Teachers College Press.
- DRUCKER, Peter (1985): *Innovation and Entrepreneurship*. Nueva York: Harper & Row.
- HANNAN, Andrew y SLIVER, Harold (2005): *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- HIMANEN, Pekka (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- LARREA, José Luis (2006): *El desafío de la innovación*. Barcelona: UOC.
- LESTER, Richard y PORE, Michael (2004): *Innovation: The Missing Dimension*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) / CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI) (2003): *New Challenge for Educational Research*. París: OCDE.
- ORDEN, Arturo de la (2007): «El nuevo horizonte de la investigación pedagógica», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, n.º 1. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html>> [consulta: julio de 2008].
- RIDDERSTRALE, Jonas y NORDSTRÖM, Kjell (2006): *Funky Business*. Madrid: Prentice-Hall.
- STOKES, Donald (1997): *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovations*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

José Penalva Buitrago *

SÍNTESIS: El presente trabajo analiza los problemas antropológicos y pedagógicos de la tendencia dominante en torno a la educación emocional, discurso que se ha impuesto hoy en día como un complemento superador del exceso cognitivista en la teoría de la educación, aunque reforzando el planteamiento constructivista. Este artículo cuestiona que dicho discurso suponga una respuesta satisfactoria a la complejidad antropológica del ser humano y a las necesidades educativas. El trabajo se estructura en tres partes: en la primera, se delimita el concepto de emoción, enfatizando el hecho de que cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, sin dejar las emociones a su libre fluir sin el concurso de la formación, ni soslayar los aspectos antropológicos y axiológicos de la enseñanza, sostiene que la formación individual implica el fortalecimiento de la estructura existencial que le sirve de condición de posibilidad y soporte. En la segunda parte, analiza su idea de regulación emocional, planteada en términos de desarrollo y fomento de las emociones, con una visión de las mismas como positivas y necesarias para el crecimiento personal, en contraposición a los modelos represivos de regulación. Por último, expone su planteamiento pedagógico, en el que aborda los matices que se vivencian en la relación profesor-alumno y el rol del primero como realidad educativa clave, sosteniendo también que lo que debería ser el planteo de la enseñanza, como generadora de libertad, es la oferta de contenidos axiológicos que favorezcan en el alumno el acceso a la libertad y a la razón.

Palabras clave: educación emocional; antropología de la educación; axiología de la educación; profesor como mediador.

SÍNTESE: *O presente trabalho analisa os problemas antropológicos e pedagógicos da tendência dominante em torno à educação emocional, discurso que tem se imposto hoje em dia como um complemento superador do excesso cognitivista na teoria da educação, embora reforçando a proposta construtivista. Este artigo questiona que este discurso*

247

* Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, España.

suponha uma resposta satisfatória à complexidade antropológica do ser humano e às necessidades educativas.

O trabalho se estrutura em três partes: na primeira, delimita-se o conceito de emoção, enfatizando o fato de que cada indivíduo é portador de um modo único de acesso à realidade, e, sem deixar as emoções a seu livre fluir sem a contribuição da formação, e sem deixar de sublinhar os aspectos antropológicos e axiológicos do ensino, sustenta que a formação individual implica o fortalecimento da estrutura existencial que lhe serve de condição, de possibilidade e de suporte. Na segunda parte, analisa sua idéia de regulação emocional, proposta em termos de desenvolvimento e de fomento das emoções, com uma visão das mesmas como positivas e necessárias para o crescimento pessoal, em contraposição aos modelos repressivos de regulação. Finalmente, expõe sua proposta pedagógica, através da qual aborda os matizes que se vivenciam na relação professor-aluno e o papel do primeiro como realidade educativa-chave, sustentando também que a proposta do ensino como gerador de liberdade constitui uma oferta de conteúdos axiológicos que favoreçam no aluno o acesso à liberdade e à razão.

Palavras-chave: educação emocional; antropologia da educação; axiologia da educação; professor como mediador.

ABSTRACT: This paper analyses the anthropological and educative problems in mainstream theories concerning Emotional Education. Lately, this discourse is conceived as an overcoming complement to the cognitive excesses in educational theory. However, it reinforces the constructivist approach. This paper challenges the assumption that such discourse entails a satisfactory answer to the anthropological complexity of human beings and to their educative needs.

This paper is divided into three parts. In the first part, we will set the boundaries of the concept of «feeling», underlining the fact that each individual bears a unique approach to reality. We will also hold that individual training entails strengthening the existential structure that works as its base and that makes it possible. All this, never allowing feelings to flow freely without the influence of teaching, and without overlooking the anthropological and axiological features of teaching. In the second part, the idea of emotional regulation is analyzed from the point of view of emotion development and encouragement, considering them positive and necessary for personal growth, unlike in the models of repressive regulation. Finally, we will deploy our pedagogical approach, considering the nuances of the teacher-student relationship and the role of the former as a key educative reality. We also hold that the offer of axiological content that enhances freedom and reason should be the approach in education, always considering education as a producer of liberty.

Key words: emotional education; anthropology of education; axiology of education; teachers as mediators.

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional es una tendencia que ha ido abriéndose paso en los últimos años dentro del campo de la teoría de la educación. El creciente interés dentro de esta teoría responde a la abundancia de estudios, principalmente psicológicos y neurológicos, que resaltan la relevancia del sistema emocional en la formación de la identidad humana. En términos generales, las implicaciones pedagógicas de esta tendencia vienen a constituirse como una revisión de la teoría de la enseñanza constructivista, que ha girado desde sus inicios en torno a la predominancia de los contenidos cognitivos del currículum escolar. Como mucho, la teoría constructivista ha afirmado la necesidad de la motivación en el proceso de desarrollo cognitivo (Santos, 1990; Valle y otros, 1996; 1997), pero no va más allá de los contenidos cognitivos.

La educación emocional, en cambio, refuerza el planteamiento constructivista incorporando en el proceso educativo, junto a los contenidos cognitivos, el cultivo de las emociones y sentimientos (Aznar, 1995; Zabalza, 2000; de la Torre, 2000; Asensio, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; vv. AA., 2003; Darder y Bach, 2006; Asensio y otros, 2006; Vigotsky, 2004). En este sentido, la educación emocional puede ser entendida, de hecho, como un complemento al cognitivismo de la teoría constructivista. La toma en consideración de las emociones y los sentimientos, desde este punto de vista, implica un nivel antropológico más ajustado a la realidad humana, que enriquece el quehacer educativo superando el exceso cognitivista que ha primado en las últimas décadas en el campo de la educación.

El artículo analiza las implicaciones antropológicas y pedagógicas de este planteamiento en torno a la educación emocional. Estudia si la tendencia dominante en el discurso sobre la educación emocional supone realmente un «complemento» a la teoría de la enseñanza constructivista, de modo que, superando el exceso cognitivista, venga a dar una respuesta satisfactoria a la complejidad de la realidad humana, en lo antropológico, así como a la cuestión de su desarrollo, en lo educativo.

El punto de vista de la gran mayoría de los estudios sobre educación emocional –que se presenta como complementario al cognitivismo de la teoría constructivista– es eminentemente psicológico. Respecto de la literatura de referencia, para la perspectiva psicológica ha sido Goleman, 1996, 1997, 1999 y 2003; para una crítica a Goleman:

Aguado, 2005; también ha sido significativa Gardner, 1994; Morgado, 1998; Servan-Schreiber, 2004. Para la enseñanza y el papel del profesor se utilizó Day, 2006; Esteve, 2006. Para un estudio de la base corporal y psíquica de las emociones: Damasio, 1996, 2001 y 2005; Ekman, 2004; Evans, 2002; Llinás, 2003; Morgan, 2003; Acarín, 2006; Greenspan, 1997; Miller, 2005; von Foerster, 1996, en algunas ocasiones decantado hacia el enfoque típico de libros de autoayuda. Sin embargo, no todos siguen esta perspectiva psicológica: Escámez y Ortega, 2006; Ortega, 2004; Bárcena, 2006; Marías, 1992; Penalva 2006c, pero el análisis de esta otra vertiente nos sacaría del propósito del presente trabajo. Aunque es evidente que no se trata de una teoría única, ni unificada, la tendencia mayoritaria de la educación emocional presenta como características principales las siguientes:

- Las emociones se definen no como fuerzas negativas, sino, al contrario, como fuerzas necesarias para la educación integral de la persona; la educación debe atender, pues, a las emociones, desarrollándolas.
- Las emociones no pueden ser ni silenciadas ni domesticadas, sino que deben ser fomentadas en la educación; de modo que no son válidos los modelos de regulación de la conducta, del tipo auto-control, auto-disciplina, que arrastran una concepción negativa de las emociones.
- La enseñanza emocional debe centrarse en las estrategias metodológicas para el fomento y el desarrollo de las emociones.

250

A continuación se presta atención a las suposiciones acerca de la naturaleza humana que subyacen en esta concepción de la educación emocional. Los aspectos antropológicos reseñados serán puestos en correlación con sus implicaciones educativas.

2. INSUFICIENCIA DEL NIVEL PSICOLÓGICO

La primera característica de la educación emocional es la definición de las emociones como un potencial enriquecedor para el desarrollo integral del hombre. Viene a poner de relieve, después de un largo predominio de los contenidos cognitivos en el mundo pedagógico, que la razón no se reduce a la dimensión técnica y cognitiva de los

conocimientos. En efecto, el nivel emocional es constitutivo de la razón e interviene en el desarrollo del conocimiento, como admite actualmente no solo la psicología, sino también la neurobiología.

Ahora bien, esta perspectiva psicológica de la educación emocional presupone –consciente o inconscientemente– una concepción acerca de la naturaleza humana. Concibe al niño y al joven, como una entidad natural buena en sí misma; la naturaleza del infante es libre, bondadosa, pura, noble, y, al mismo tiempo, se halla amenazada por las influencias externas de la sociedad –la cultura, en general, y la educación, en particular– que doblegan el natural espíritu libre del niño, expresado en sus emociones. De manera que la recta educación –en este punto de vista acerca de la naturaleza humana– consiste en limitar tanto las normas como la instrucción cultural, pues coartan y domestican las emociones –nobles y libres– del niño, y, a la vez, la recta educación deja crecer los deseos, impulsos y emociones librados a su espontáneo desenvolvimiento.

Sin embargo, es cuestionable, no solo desde un punto de vista filosófico, sino también psicológico y neurobiológico, la afirmación de que los impulsos, deseos y emociones, por sí mismos, sean buenos, libres, auténticos. La libertad, la bondad y la autenticidad se desarrollan mediante un proceso de formación. El hombre no es una naturaleza libre y bondadosa, sino una naturaleza con la capacidad de ser libre y justa, capacidad que puede malograrse para ser dirigida hacia la esclavitud y la maldad. El hombre, pues, no nace ya bueno y libre, sino con capacidad de llegar a serlo. La naturaleza humana no es una entidad ya construida, libre, auténtica y apropiada, sino que nos aboca a nosotros mismos a la lucha por la conquista de nuestra propia libertad, de nuestro propio modo de ser, de nuestra propia autenticidad.

251

La formación –la educación– se cimenta en esta realidad antropológica. De modo que no parece acertado aquel supuesto antropológico que define las emociones en términos de pureza, bondad, autenticidad, libertad. El hombre es una naturaleza, cierto; pero es, fundamentalmente, formación. Esto significa que la propia naturaleza está en manos del proceso formativo de cada uno, que, desde su misma naturaleza, construye su vida para llegar a la libertad, la autenticidad, la bondad, atributos que residen en la formación. En este sentido, la educación debería plantear si la razón humana –como facultad que debe ser cultivada para el ejercicio de la realización personal, libre y auténtica– queda abarcada y reforzada solamente desde la instancia emocional.

La tendencia psicológica de educación emocional que estamos analizando subraya que la razón no se reduce a la dimensión técnica o cognitiva. Cierto. Pero la cuestión es si acaso no existe un nivel previo y elemental respecto de la instancia emocional. La pregunta aquí es si la estructura psicológica de la razón es suficiente para dar respuesta a la realidad humana, o si, más allá de tal estructura, existe otra, una estructura existencial que le sirve de condición de posibilidad y soporte.

Si atendemos al fenómeno del conocimiento desde un enfoque existencial, más amplio que el puramente psicológico, el hombre no accede al mundo solo y fundamentalmente desde sus estructuras psicológicas, sino que lo hace primordialmente desde una condición existencial, un «modo de ser». Ello pone de relieve que la «razón» no es un punto geométrico, carente de espacio y tiempo, más allá del mundo, sino que se halla inmersa en un mundo dado, en unos valores, en unas creencias (Duch y Mélich, 2005). El sujeto humano, pues, vive en un mundo, y accede a la realidad desde unos supuestos existenciales ya dados, «desde los que *entiende*», «desde los que *siente*», «desde los que *percibe*».

252

Esos supuestos existenciales de la razón no se reducen a ideas o creencias –entendidas en términos cognitivos– y tampoco se refieren exclusivamente a la estructura cognitiva del individuo, sino que arraigan en un nivel previo y fundamental: la estructura existencial. La característica primordial de este nivel previo –que llamamos «estructura existencial» de la razón– no solo es que sea previo a la razón –en sentido prerracional– sino que es la *condición de posibilidad* del desarrollo de las capacidades de la razón –en sentido protorracional–. Los supuestos existenciales ofrecen al individuo posibilidades para la realización personal y social, posibilidades para que el individuo entienda, sienta, sea responsable. En suma, posibilidades para ser libre.

En el mundo de la educación, pues, la cuestión clave no reside solo en que se *expres*e que el hombre *deba* ser racional y libre, ni solo en que el alumno *quiera* ser racional y libre, sino, fundamentalmente, en que *pueda* ser racional y libre. Porque parece evidente que una cosa es querer ser libre y otra poder serlo; así como parece claro que una cosa es querer sentir una emoción y otra cosa es no tener la capacidad de situarse en un término medio, en el sentido aristotélico de la palabra, a la hora de juzgar dicha emoción. Así, pues, el objetivo elemental de la enseñanza no es solo la estructura cognitiva del sujeto cognoscente, ni la estructura emocional, sino, primera y fundamentalmente, las *condiciones de posibilidad* de esas estructuras.

Dado que existe, como se mencionó, una instancia previa al nivel psicológico (instancia prerracional), que posibilita el desarrollo de dicho nivel (estructura protorracional), la teoría de la enseñanza debería afrontar el problema de las condiciones de posibilidad de las estructuras psicológicas. El problema de la formación de la vida anímica no puede reducirse a las estrategias de desarrollo (nivel psicológico), sino que debe abarcar la oferta de posibilidades (nivel formativo). En este sentido, debería ser uno de los temas de discusión qué tonos, temperamentos, valores vitales, o como se les quiera llamar, son los que dan esa posibilidad, es decir, enriquecen, benefician la existencia, en la medida en que ponen al joven en condiciones de ser libre, feliz y racional.

El desarrollo de este nivel existencial de la estructura anímica del ser humano se apoya en una convicción central: cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, por tanto, cada sujeto enriquece el mundo cultural. Pero esto no significa que haya que dejar hacer las emociones, a su libre movimiento, sin el concurso de la formación, como parece dar por supuesto cierta tendencia psicológica basada en el mito del niño como «buen salvaje». Más bien quiere decir que la teoría de la enseñanza debería ir dirigida a la dilucidación de los contenidos antropológicos y axiológicos que fortalecen –enriquecen, sanan, cultivan– esas condiciones de posibilidad (estructura existencial) y que hacen posible que el hombre se desarrolle individualmente. Atendiendo a los aspectos antropológicos y axiológicos de la enseñanza, la formación individual implica el fortalecimiento de la estructura existencial, como condición imprescindible para que el individuo pueda construir su mundo de modo propio, original, auténtico.

253

3. LÍMITES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La segunda característica de la tendencia dominante en la educación emocional es relativa al tema de la «regulación emocional». La cuestión de la regulación del mundo emocional se plantea en términos de desarrollo y fomento de las emociones, modelo que tiene una visión de las mismas como positivas y necesarias para el crecimiento integral de la persona, en oposición a los modelos que llevan implícita una definición negativa, como lo hacen los de regulación de tipo represivo (auto-control, auto-disciplina, etcétera).

Esta caracterización de la regulación emocional es especialmente relevante para uno de los problemas escolares más significativo de la actualidad: la violencia escolar. Según el modelo que estamos analizando, en primer término, la emoción en sí no es negativa, y, en consecuencia, no puede ser reprimida, de modo que la cuestión reside en la regulación entendida como capacidad para «redirigir» la emoción hacia la recta meta. En segundo término, ni la escuela, ni el profesor, pues, pueden proponer métodos de auto-control emocional, sino, más bien, ofrecer explicaciones razonables que ayuden al alumno a redirigir sus emociones; lo que, por último, implica que el joven está preparado para la escucha y la aceptación de «explicaciones razonables».

La afirmación de que el joven está preparado para la escucha y la aceptación de dichas explicaciones parte del supuesto de que es capaz de ejercitar la escucha, de argumentar, estimar valores, razonar y dialogar, de modo que, se puede concluir, tiene formada la razón. Ya que puede razonar –cosa que implica capacidad de escucha, argumentación, estimación, diálogo– el profesor debe ofrecer explicaciones razonables para que el alumno pueda activar la ira, por ejemplo, hacia una meta razonable. Ahora bien, si estas capacidades –de escucha, argumentación, diálogo, de estimar buenas explicaciones– están ya desarrolladas en el alumno, ¿no significaría que el educando ya está educado?

254

Este planteamiento de la regulación emocional se mueve, de nuevo, en el nivel psicológico. Desde un análisis que tome en cuenta la estructura existencial –que hemos dicho que es previa y condición de posibilidad de la estructura psicológica– se atendería a las condiciones que hacen posible la capacidad de escucha, de argumentación, de estima, de diálogo. Desde el nivel de análisis psicológico no existe una aclaración –necesaria en el discurso de la teoría de la enseñanza– sobre los valores existenciales básicos que posibilitan el uso de la razón. Se da por supuesto que el alumno ya tiene formada la razón, ya es responsable, ya escucha, ya es capaz de descubrir realidades y de estimar valores, por tanto es capaz de atender explicaciones racionales. Pero, ¿no es la responsabilidad en el uso de la razón aquello en lo que hay que educar?

La educación de las emociones desde el nivel psicológico parece incurrir en una petición de principio: se pretende construir la razón del sujeto apoyándose en la «entidad racional» del mismo sujeto. Esa entidad racional vendría a ser como una plataforma sobre la que apoyarse para levantar esa misma entidad racional. Superar esta dificultad nos debería

llevar a reconsiderar el mundo interior del sujeto, de modo que resulte en un concepto más acorde con la realidad.

El enfoque psicológico que estamos analizando parte de la idea de una mente dividida en dos instancias: la racional y la emocional. La razón humana es concebida como una entidad que procesa contenidos cognitivos –procesa las razonables explicaciones del profesor– de tal manera que el profesor lleva a cabo la educación de las emociones a través del desarrollo cognitivo del alumno. Desde este concepto de «razón» –como entidad de procesamiento de contenidos cognitivos– el alumno «reconstruye» el significado de los conocimientos que aporta el profesor. Esta concepción implica que: i) en virtud del nivel cognitivo del sujeto; ii) el alumno «reconduce» sus emociones, y iii) las reconduce hacia la «correcta dirección». Así, pues, en esta perspectiva psicológica, la razón del hombre consiste en una estructura que:

- Adquiere contenidos *cognitivos*.
- Tiene el poder de *reconducir* las emociones.
- Tiene la capacidad de reconducir dichas emociones hacia la *correcta dirección*.

255

En cuanto al primer punto –razón como estructura de adquisición de contenidos cognitivos– la concepción antropológica subyacente a semejante planteamiento es claramente deficitaria, desde el momento en que parece concebir la razón como una *sustancia*: la sustancia racional. Actualmente es difícil sostener esta posición en filosofía. Desde la antropología filosófica es difícil afirmar que la razón es un ente sólido y compacto, ya constituido y terminado. Se entiende, más bien, que el hombre es un ser *capaz de razón*, capaz de uso autónomo de sus facultades. Y esa, como hemos señalado anteriormente, es precisamente la capacidad que hay que activar en el proceso educativo, concepto que retomaremos más adelante.

En relación al segundo punto, el de la afirmación de la necesidad de reconducir las emociones, vemos que se define la regulación emocional en términos de reconducción de las emociones. Pero, ¿tiene la razón –entendida en términos de estructura de procesamiento de contenidos cognitivos– por sí sola, la capacidad de reconducir? La neurobiología nos muestra que el cerebro impulsivo (tálamo-amígdala) está mejor conectado con el cerebro racional (cortex prefrontal), que este

con aquel, de modo que los impulsos tienen más capacidad para controlar la capacidad racional –y pueden, por tanto, dirigir más fácilmente al hombre a la acción irreflexiva– que el neocortex para dirigir los impulsos reflexivamente. En consecuencia, la idea de la regulación de la vida emocional solo desde las explicaciones racionales no parece tan evidente.

¿No será necesario que en el mundo interior del individuo exista otra energía que brinde la *posibilidad* de reconducir las emociones? ¿La posibilidad de reconducir no implica, primero, la capacidad para *resistir* a las fuerzas de las emociones (con el objeto de que no nos desborden), y, segundo, la capacidad para *conducirlas* hacia otro camino? Si esto es así, ¿la capacidad de reconducción no implica, entonces, algo más que el nivel cognitivo? De modo que, ¿no estaríamos apelando a la necesidad del desarrollo de otra potencia anímica –que podemos llamar «voluntad»– que, en conjunción con la razón, tenga la posibilidad de mantener a las emociones en su justa medida? Así, pues, ¿no implicaría la educación de las emociones la necesidad del fortalecimiento de la voluntad como condición imprescindible del desarrollo equilibrado y para la auto-superación personal?

256

Si este análisis es correcto, el profesor es responsable no solo de aportar razonables explicaciones, sino también de que el niño y el joven lleguen a ser capaces de auto-conducirse, auto-superarse, en suma, del cultivo de su voluntad. La idea clave en este asunto es que hay que poner al niño *en condición* de que sea dueño de sí mismo –con la *capacidad* de redirigir sus emociones– capacidad que se consigue a través del fortalecimiento de la voluntad. Esta capacidad también es objeto de entrenamiento y de ejercitación. Y sería ingenuo pensar que esa facultad –la voluntad– así como la facultad racional, crecen como lo hacen las flores silvestres, sin cultivo.

Esta cuestión es un problema de la teoría de la enseñanza, y el abandono de esta responsabilidad educativa puede incurrir en el principal *autoritarismo*, que no consiste en la imposición externa de normas –sin que ello signifique que esto sea defendible– sino precisamente en la tiranía que ejercen los deseos cuando la enseñanza se reduce a abandonar al niño a sus libres tendencias. De este modo se permite que los deseos acaben dominando su vida, convirtiéndolo en un esclavo de sus apetitos. Porque un hombre abandonado a sí mismo es un hombre sin «término medio».

En cuanto al tercer punto, acerca de que se tiene la capacidad de reconducir las emociones hacia la *correcta dirección*, se da por supuesto que el alumno posee ya formada la capacidad de estimar valores y de evaluar racionalmente sus deseos, que sabe cuáles son las necesidades para su realización personal, así como que conoce lo que le beneficia en cada momento y situación. Pero, la educación de los sentimientos ¿no debería estar enmarcada en un proceso de aprendizaje de estimación de valores, que distinga, por ejemplo, entre deseos y necesidades humanas, y que aporte nociones sobre el bien, la justicia, etc.? En este otro marco, ¿no tendría el profesor la misión de conocer y examinar las creencias y valores que atraviesan nuestra sociedad, creencias y valores que, se quiera o no, influyen en la educación de los jóvenes?

En este nuevo marco, la enseñanza se entiende no solo como un proceso de aprendizaje cognitivo y emocional, sino también como un proceso de aprendizaje axiológico. La teoría de la enseñanza no debería obviar este último elemento, dado que la educación forma a los alumnos para que vivan en un mundo que contiene unas creencias y valores determinados (Fullat, 2005; Larrosa, 2006). Por eso la enseñanza no puede reducirse al conocimiento de los mecanismos psicológicos –estructuras– para el procesamiento de información y para el desarrollo emocional. Reducirla a este nivel lleva implícito dar por supuesto que las creencias y valores sociales de la sociedad que nos ha tocado vivir, el mundo axiológico establecido y vigente, son los que «deben ser», y, en consecuencia, se le escamotea al joven la posibilidad de crítica y de responsabilidad personal y social, abocándolo al fenómeno de la masificación. De este modo la enseñanza no oferta nada nuevo, sino que *reproduce* los valores de la sociedad en curso. Cuando la enseñanza renuncia a proporcionar al alumno ese mundo de valores que alimenta y fortalece la libertad, que es el objetivo primordial de la educación occidental, no forma hombres, sino masa.

Para finalizar con esta segunda instancia de análisis acerca de los límites de la educación emocional, en primer término, podemos afirmar que la educación sentimental no puede reducirse a ofrecer explicaciones razonables. La enseñanza debe ofertar también la posibilidad de que el joven forme su voluntad, porque, de lo contrario, no podrá redirigir sus emociones hacia el modo correcto. Este es un punto que no debería olvidarse a la hora de considerar el problema de la violencia en la escuela.

En segundo término, sostenemos que la enseñanza debe asumir la tarea de formar no solo las emociones, sino también la capacidad racional del alumno, porque esta –la razón– es una capacidad a desarrollar, a activar, a despertar; el ser humano no nace racional, sino con la capacidad de llegar a serlo.

En tercer término, dentro del proceso de formación de la capacidad racional del alumno, hay que contar con el estudio de los valores vigentes en la sociedad, valores acerca de la libertad, de los deseos y las necesidades humanas, acerca de la relación con el mundo y con los otros, etc. Estos valores influyen necesariamente tanto en la capacidad de estimación del alumno como en la de razonar. Por tanto, la enseñanza debería posibilitar que el educando tome conciencia de las ideas, creencias y valores acerca del hombre, del mundo, etc., creencias, valores e ideas que habitan *ya* en su razón. Esta formación es la condición de posibilidad para que el individuo pueda desarrollar una vida *razonable*.

Por tanto, podemos concluir, la educación es también, y fundamentalmente, un proceso de desarrollo axiológico y no solo un proceso de desarrollo emocional. Y, en consecuencia, el educador debería brindar al joven la posibilidad de que desarrolle esta dimensión, formando su capacidad de estimación, fortaleciendo su voluntad, con el objetivo de que desarrolle su capacidad racional y, así, esté preparado para escuchar explicaciones razonables¹.

258

4. EL PROFESOR Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

La tercera característica de la educación emocional –tal y como la hemos delimitado– es la afirmación de la predominancia de las estrategias metodológicas. Por tanto, la cuestión central en la consideración educativa de las emociones es la de proporcionar métodos para la regulación emocional.

De nuevo, el problema de fondo de este planteamiento es que el mundo interior del ser humano se ha reducido a estructuras psicológicas. Si reducimos la realidad humana a su estructura psicológica –y lo aplicamos a la enseñanza– entonces el aprendizaje del alumno se

¹ Sobre la capacidad de escucha, Penalva, en prensa.

produce mediante soportes externos, tales como esquemas, explicaciones, estrategias, etc., los que en el proceso de aprendizaje son instrumentos sobre los que se apoya el alumno para representar y reconstruir la realidad en su propia mente. Ahora no es el caso –con estas cuestiones semánticas y ontológicas– discutir si el lenguaje representa o reconstruye la realidad (cfr. Penalva, 2006d; 2006e).

Lo importante es subrayar que, en la perspectiva psicológica, el desarrollo de la estructura psicológica que se debe producir en el proceso de enseñanza, debe ser conseguido mediante el uso de apoyos externos. Estos apoyos, instrumentos procedimentales apropiados por la mente del alumno, tienen por finalidad ayudar al sujeto cognoscente en su proceso de representación –o reconstrucción– interior. En esta visión, el lenguaje, elemento especialmente significado por las teorías sociolingüísticas, aporta al alumno un nivel de apoyo mayor. Pero, en última instancia, es un instrumento más en manos de la estructura cognitiva del sujeto cognoscente. De este modo, la actividad del profesor –tanto sus procedimientos como sus explicaciones– es un recurso puramente instrumental. El profesor es un *instrumento* más, un administrador de materiales escolares.

259

La primera dificultad de la concepción de la realidad humana que se desprende de este planteamiento pedagógico, es que el proceso de relación yo-mundo es concebido de modo *instrumental*; esto es, el sujeto se sirve de herramientas para hacerse su mundo. Dentro del concepto de «herramienta» entra todo aquello que es ajeno al yo, es decir, los medios materiales como el lenguaje e, incluso, como el mundo. Pero el problema de fondo de semejante visión del hombre es que ha reducido la razón y el conocimiento a estructuras psicológicas, lo cual impide ver dos cuestiones, la primera de las cuales es la estructura anímica del ser humano como una realidad compleja, en los términos en que venimos señalando aquí, y la segunda es la cuestión radical del conocimiento en la enseñanza, que es el problema del *proceso del conocimiento* (Romero, 2004).

En términos estrictamente educativos, la resolución de estas dificultades nos debería llevar a enfrentarnos a tres grupos de preguntas que surgen de considerar:

- La cuestión antropológica: ¿cómo concebimos a la realidad humana?

- La realidad anímica del hombre junto al problema de su formación: ¿cómo se desarrollan-forman-construyen los contenidos cognitivos, emocionales, axiológicos en la estructura anímica del joven? ¿Con métodos y estrategias?
- El proceso de interrelación profesor-alumno en el que consiste, en último término, la enseñanza: ¿el profesor se limita a aportar apoyos externos a la inteligencia del alumno? ¿O la persona misma del profesor juega un papel más decisivo en este proceso?

Para afrontar estas cuestiones hay que afirmar:

- El hombre –el alumno– es una realidad viva, con un mundo interior complejo, y no puede ser concebido como una mera estructura cognitiva y emocional; además, está abocado a un mundo exterior donde no solo se siente o se trabaja, sino también donde se necesita sentido, evaluar situaciones, resistir ante poderes sociales establecidos, encarar el destino; en definitiva, el hombre es un ser necesitado de resolución existencial. Por tanto, la educación debe considerar la realidad compleja del mundo interior del hombre, que implica algo más allá de contenidos cognitivos y emocionales.
- El problema básico de la enseñanza –que podemos decir que es formar libertad– es que el hombre nace con capacidad de ser libre, pero esta capacidad no es espontánea. El hombre llega a ser libre mediante la formación. La enseñanza debe dar al joven esa *posibilidad* de ser él mismo. La realidad interior del hombre necesita fuerzas, capacidades, salud.
- La razón no puede ser concebida como una entidad sólida y acabada, mediante la cual el hombre se sirva de instrumentos que pueda usar como se usa cualquier otra herramienta. La razón o la libertad no son instrumentos poseídos por el hombre, sino condiciones de posibilidad que dan al hombre la capacidad de «poseer-se», de «conducir-se» racional y libremente en el mundo. La razón y la libertad constituyen una forma de ser y de estar en el mundo «que hay que alcanzar» mediante la formación. En este sentido, la educación forma el temperamento, el modo de ser.

- La razón –como capacidad humana para enfrentarse al mundo– no se abre a este de modo neutro y aséptico. El hombre lo hace desde unos contenidos axiológicos dados. La realidad anímica del niño se halla en *un* modo de acceso a la realidad, modo que le es dado. El niño nace en *umundo dado*. Y la enseñanza –en su empeño radical por generar posibilidad de libertad y de razón, y, en consecuencia, de superar los valores vigentes en la sociedad– tiene la obligación de ofertar al niño y al joven *posibilidades para el acceso a la realidad*.
- El aprendizaje es un proceso vivencial que no se puede reducir a contenidos cognitivos y emocionales. La vivencia enraíza en el nivel existencial, generando en el alumno –ese es el objetivo– la fuerza y la salud suficientes como para posibilitar libertad y acceso a un modo original de ser en el mundo. Por tanto, el objetivo del profesor –en este proceso vivencial, mediante la formación del temperamento, del modo de ser– es referir al alumno a su propio camino, pues cada proceso de formación personal es único, individual e irrepetible.
- La enseñanza consiste en un proceso de interrelación profesor-alumno que es axiológico. Los procedimientos de aprendizaje, las estrategias, las herramientas pedagógicas, etc., no son entidades «instrumentales» independientemente de sus fines y de sus intenciones. No existe neutralidad axiológica en los métodos, como pone de relieve la filosofía de la ciencia en nuestros días. La afirmación de que el proceso de enseñanza es axiológico indica que la cuestión de los valores no es un problema que afecte a *una* asignatura del currículum escolar. El proceso de enseñanza, y, por tanto, el proceso de interrelación profesor-alumno, está constituido por valores. La enseñanza no es una cuestión solo de procedimientos o estrategias, sino fundamentalmente de comunicación de valores.
- En este proceso de individuación –de generar libertad– el profesor no puede ser un «instrumento» o «herramienta» que proporciona ayuda desde fuera de la razón del alumno. Porque, como hemos dicho, ese proceso de formación del conocimiento –que se produce dentro del mundo interior

del educando– es un proceso intrínsecamente axiológico. Aquello que se forma dentro de la mente del niño –el conocimiento, en su real sentido– no está integrado solo por contenidos cognitivos o emocionales, porque estos se apoyan sobre un fondo axiológico que impregna su estructura existencial. Y, en este terreno, lo que debería plantear la enseñanza –en su tarea de generar libertad– es la oferta de unos contenidos axiológicos, enriquecedores, fortalecedores, de modo que den la posibilidad al individuo de libertad y razón (Penalva, 2005).

Esta es la misión fundamental del profesor. Y, en esta empresa, la persona misma del maestro juega un papel fundamental e insustituible (Penalva, 2006b; 2006a). La relación profesor-alumno es, en último término, vivencial, y no se puede reducir a métodos y estrategias. Es una relación de personas, una relación personal. La enseñanza es una relación de libertades personales. El profesor en persona infunde en el alumno –en su estructura existencial– por ejemplo, confianza ante el mundo, alegría ante vida, y de este modo le impulsa, le da la condición de posibilidad. Mediante el desarrollo de estos «tonos existenciales», da al alumno –a su mundo interior– la posibilidad de un descubrimiento jovial de sí mismo, de los otros y del mundo, posibilitando un desarrollo auténtico de su vida, un desarrollo enriquecedor de las relaciones con los otros, y le da la posibilidad de responsabilizarse de su situación en orden a transformarla.

262

Por tanto, la acción del profesor no puede ser concebida como una ayuda externa –en relación al mundo interior del alumno– ni como una orientación instrumental. Porque la relación profesor-alumno, que es inherentemente axiológica, no ofrece al alumno estos tonos existenciales –que deben ser formados en el mismo alumno– desde fuera de su mente, a modo de instrumentos o herramientas externas a la razón. Estos tonos existenciales se viven, se vivencian. Por eso hemos dicho antes que el conocimiento que se desarrolla en el proceso de formación no se reduce a contenidos cognitivos y emocionales, sino que se funda en un fondo existencial. Encarando este problema, afrontamos el que hemos llamado «problema del proceso del conocimiento».

Porque estos tonos, vivenciados en la relación profesor-alumno, actúan en el mundo interior de este último como gérmenes de salud y de fuerza; son los gérmenes que activan el conocimiento. Y, así, desde esta activación, puede darse la posibilidad de que el conocimiento sea propio

—apropiado, original, auténtico, en el real sentido de estas palabras— mediante la puesta en activo de todas las fuerzas interiores de la mente del alumno, incluidos los niveles cognitivo y emocional, en orden a su resolución personal y social.

Desde esta concepción de la enseñanza, el profesor, la persona misma del profesor, es la realidad educativa clave. Porque sin ella no existiría esa oferta de novedad, libertad, autenticidad, oferta a la que está llamada la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ACARÍN, N. (2006): «El cerebro y la mente emocional», en J. ASENSIO y OTROS (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, pp. 42-60.
- AGUADO, L. (2005): *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- ASENSIO, J. M. (2002): «Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 221, pp. 51-64.
- y OTROS (coords.) (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- AZNAR, P. (1995): «El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 200, pp. 75-103.
- BARCA, A. y OTROS (1996): «Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar», en *Revista de Educación*, n.º 311, pp. 159-182.
- BÁRCENA, F. (2006): «Una diferencia inquietante: diario de un aprendiz», en *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 135-152. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).
- DAMASIO, A. (1996): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- (2001): *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- (2005): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DARDER, P. y BACH, E. (2006): «Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones», en *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 55-84. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).

DAY, Ch. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

DE LA TORRE, S. (2000): «Estrategias creativas para la educación emocional», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, pp. 543-572.

DUCH, LI. y MÉLICH, J. C. (2005): *Escenarios de la corporeidad: antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

EKMAN, P. (2004): *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona: RBA.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (2006): «Los sentimientos en la educación moral», *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 109-134. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).

ESTEVE, J. M. (2006): «Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia», *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 85-107. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).

EVANS, D. (2002): *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», *Revista de Educación*, n.º 332, pp. 97-116.

FULLAT, O. (2005): *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

GARDNER, H. (1994): *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

— (1997): *El punto ciego. Psicología del autoengaño*. Barcelona: Plaza & Janés.

— (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

— (2003): *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós.

GREENSPAN, S. (1997): *El crecimiento de la mente*. Barcelona: Paidós.

LARROSA, J. (2006): «La gramática de las emociones. Algunas notas sobre el melodrama», en J. M. ASENSIO y OTROS (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, pp. 223-248.

LLINÁS, R. R. (2003): *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Barcelona: Belacqua.

MARIAS, J. (1992): *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.

MILLER, A. (2005): *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquest.

MORGADO, I. (ed.) (1998): *Emoción y conocimiento*. Barcelona: Tusquets. (Metatemas).

MORGAN, J. (2003): *El cerebro en evolución*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, P. (2004): «Moral Education as Pedagogy of Alterity», en *Journal of Moral Education*, vol. 33, n.º 3, pp. 271-289.

- PENALVA, J. (2005): «El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de Platón», en *Educación XX1*, n.º 8, pp. 201-214.
- (2006a): *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- (2006b): *El profesor como formador moral: la relevancia formativa del ejemplo*. Madrid: PPC.
- (2006c): «La educación de los sentimientos en Rousseau», en GARCÍA y J. GUERRERO (eds.), *Cultura juvenil y sentido de la vida*. Murcia: Fundación Séneca, pp. 97-126.
- (2006d): «La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 234, pp. 343-364.
- (2006e): «Los problemas teóricos de la teoría de la enseñanza constructivista. Crítica y reconstrucción antropológica», en *Diálogo Filosófico*, n.º 64, pp. 113-123.
- (en prensa): «La forja del hombre en Plutarco», en *Revista Educación XX1*.
- ROMERO, C. (2004): *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANTOS, M. A. (1990): «Lectura e interpretación pedagógica. El soporte cognitivo-motivacional», en *Revista de Educación*, n.º 293, pp. 435-450.
- SERVAN-SCHREIBER, D. (2004): *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Barcelona: Kairós.
- VALLE, A. y OTROS (1997): «Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 206, pp. 137-164.
- VIGOTSKY, L. (2004): *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- VON FOERSTER, H. (1996): *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- VV. AA. (2003): *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2000): «Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, pp. 462 y ss.

O DESENHO DIDÁTICO INTERATIVO NA EDUCAÇÃO *ONLINE*

Edméa Santos, Marco Silva *

SÍNTESE: O desenho didático de cursos *online* precisará levar em conta que no contexto sociotécnico do computador *online* não há prevalência da mídia de massa baseada na lógica da transmissão e no controle do polo da emissão. Precisar levar em conta que o ambiente *online* de aprendizagem permite ao docente e aos discentes a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede. Os conteúdos e situações de aprendizagem dispostos na sala de aula *online* não devem ser simplesmente assistidos, senão operados individual e coletivamente, porque são expressões da codificação digital que oferece imersão, operatividade e interatividade aos indivíduos e aos grupos – experiência incomum na mídia de massa. Este texto vem mostrar que o desenho didático não poderá subutilizar o digital, pois estaria limitando a autoria dos docentes e dos discentes. Em lugar de transmitir lições-padrão centradas na unidirecionalidade do mestre ou em apostilas eletrônicas, o desenho didático precisará lidar com ambientes *online* compostos de interfaces, de conteúdos e de proposições de atividades e de avaliação da aprendizagem. Em lugar de transmitir informações, o desenho didático interativo deverá oferecer aos docentes e discentes um *plus* comunicacional de modo expressamente complexo, presente na mensagem que se abre ao aprendiz como possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele.

Palavras-chave: desenho didático; interatividade; educação *online*.

SÍNTEISIS: *El proyecto didáctico de los cursos online necesitará tener en cuenta que en ese contexto sociotécnico no existirá una hegemonía de los medios de comunicación de masas basada en la lógica de la transmisión y en el control del polo de emisión. Necesitará tener en cuenta que el ambiente online de aprendizaje permite al docente y a los discentes la comunicación personalizada operativa y colaborativa en red. Los contenidos y situaciones de aprendizajes dispuestos en clase online no deben ser simplemente asistidos, sino operados individual y colectivamente, porque son expresiones de la codificación digital que ofrece inmersión, operatividad y interactividad a los individuos y a los grupos –experiencia*

267

* Professores do Departamento de Educação a Distância, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), Brasil.

incomún en la multimedia de masas—. Este texto viene a señalar que el diseño didáctico no podrá subutilizar lo digital, pues estaría limitando la autoría de los docentes y discentes. En vez de transmitir lecciones-modelo centradas en la unidireccionalidad del maestro o en apuntes electrónicos, el diseño didáctico necesitará tratar con ambientes online compuestos de interfaces, de contenidos y de proposiciones de actividades y de evaluación del aprendizaje. En vez de transmitir informaciones, el diseño didáctico interactivo deberá ofrecer a los docentes y discentes un plus comunicacional de modo expresamente complejo, presente en el mensaje que se abre al aprendiz como posibilidad de contestar al sistema de expresión y de dialogar con él.

Palabras clave: diseño didáctico; interactividad; educación online.

ABSTRACT: *The didactic design of online courses will have to consider that in this socio-technical context, there is not going to be an hegemony of mass media based on the logics of transmission and on the idea that the broadcasting end is in control. It will have to consider that the online learning environment allows the teacher and the student to communicate in a personal and collaborative manner. Learning contents and situations in an online class need more than mere assistance. They have to be managed individually and collectively because they are an expression of the digital codification that offers submersion, interactivity and operational capacity –an uncommon experience in mass multimedia. This paper comes to underline that the didactic design cannot under exploit the digital options, because it would be limiting the authorship of teachers and students. Instead of transmitting model-lessons focused on one-way teaching, or on electronic notes, didactic design will have to deal with online environments composed of interfaces, content, activity proposals and learning evaluation. Instead of transmitting information, didactic design will have to offer students and teachers a communicational plus, in an openly complex fashion. A plus that has to be present in the message that the student receives as possibility of interacting with the expression system.*

Key words: didactic design; interactivity; online education.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer que seja o nome que se dê ao espírito do nosso tempo, «sociedade do conhecimento» (Drucker, 1994), «sociedade informática» (Shaff, 1995), «cibercultura» (Lévy, 1999; Lemos 2002), «era digital» (Santaella, 2001), «sociedade em rede» (Castells, 1999 e 2003), «sociedade da informação» (CMSI¹), vivemos a consolidação do

¹ Cúpula Mundial para a Sociedade da Informação - www.wsis.org

cenário sociotécnico marcado pelo computador *online*. Nesse cenário, a educação a distância encontra-se diante da oportunidade de apresentar-se com uma disposição comunicacional que nunca lhe foi facultada pelos seus usuais meios de transmissão (rádio, impresso e televisão): a interatividade *online*. Essa disposição comunicacional vem revolucionar a educação a distância porque, graças às disposições técnicas do computador em rede, potencializa a docência e a aprendizagem não mais como pedagogia da transmissão.

Na sala de aula *online*, conhecida como «ambiente virtual de aprendizagem» ou «plataforma de EAD», um curso ou uma aula podem conter conteúdos de aprendizagem, propostas de trabalho e de avaliações e, no mesmo ambiente, dispor de interfaces de construção da comunicação e do conhecimento. Tudo estruturado a partir de um desenho didático, isto é, da estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação.

A educação via internet vem se apresentando como grande desafio para o professor, acostumado à pedagogia da transmissão e aos seus modelos de desenho didático instrucional para cursos presenciais e a distância via meios de massa. São dois universos distintos no que se refere ao paradigma comunicacional próprio de cada um. A aula tradicional, presencial ou a distância, está vinculada ao modelo um-todos, separando emissão e recepção. A sala de aula *online*, sem deixar de contemplar a transmissão, está inserida no contexto sociotécnico que favorece colaboração todos-todos, graças às potencialidades interativas do computador e da internet.

269

2. O CENÁRIO SOCIOTÉCNICO ATUAL E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO *ONLINE*

O computador *online* não é tela de recepção para o indivíduo solitário. É campo de possibilidades para a ação do interagente que interage facilmente com outros interagentes a partir de imagens, sons e textos plásticos e dinâmicos em sua condição digital. O digital possui uma qualidade semiótica intrínseca, definida matematicamente em combinações numéricas de «1» e «0». Ou seja, a existência imaterial da

mensagem *online* confere aos interagentes a liberdade de manipular infinitamente os dados digitalizados, criando e recriando novas possibilidades de representação e de navegação, de acordo com as suas decisões em um campo de referências multidirecionadas.

Isso faz do computador *online* não um meio de transmissão de informação, como a televisão, enquanto suporte altamente utilizado em educação a distância, mas sim um espaço de adentramento e de manipulação em janelas móveis, plásticas e abertas a múltiplas conexões entre conteúdos e interagentes geograficamente dispersos. Para além das interferências, modificações e operatividades nos conteúdos presentes na tela do computador *offline*, os interagentes podem comunicar-se, realizando compartilhamentos e encontros de colaboração síncronos e assíncronos.

Assim entendido, o computador *online* renova a relação do interagente com a imagem, com o texto, com o som, com o registro, com o conhecimento. Permite o redimensionamento da mensagem, da emissão e da recepção para além da distribuição de pacotes de informação de A para B ou de A sobre B, própria dos meios de massa tradicionalmente utilizados em educação a distância.

270

Na modalidade comunicacional massiva a mensagem é fechada, uma vez que a recepção está separada da produção. O emissor é um apresentador que atrai o receptor de maneira mais ou menos sedutora para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita. Quanto ao receptor, seu estatuto nessa interação limita-se à assimilação passiva ou inquieta, mas sempre como recepção separada da emissão.

A prevalência histórica da lógica da transmissão em massa perde sua força no cenário sociotécnico que ganha forma a partir das transformações recentes do social e do tecnológico imbricados (Silva, 2006):

- Social. Há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprendeu com o controle remoto da TV, com o *joystick* do *videogame* e agora aprende como o mouse e com a tela tátil. Ele migra da tela da TV para a tela do computador conectado à internet. É mais consciente das tentativas de programá-lo e mais capaz de esquivar-se delas. Evita acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lida facilmente com

ambientes midiáticos que dependem do seu gesto instaurador que cria e alimenta sua experiência comunicacional.

- Tecnológico. O computador conectado à internet permite ao interagente criação e controle dos processos de informação e comunicação, mediante ferramentas e interfaces de gestão. Diferindo profundamente da TV, enquanto máquina restritiva e centralizadora, porque baseada na transmissão de informações elaboradas por um centro de produção (sistema *broadcast*), o computador *online* apresenta-se como sistema aberto aos interagentes, permitindo autoria e co-criação na troca de informações e na construção do conhecimento.

Nesse cenário ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade). Uma modificação profunda no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor (Marchand, 1986).

- O emissor não emite mais no sentido em que se entende habitualmente uma mensagem fechada. Ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor.
- A mensagem não é mais emitida, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado. Trata-se de um mundo aberto em rede, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta.
- O receptor não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção.

Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade nas disposições técnicas do computador *online*. São três basicamente: a) participação-intervenção: participar não é apenas responder «sim» ou «não» ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem; b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam; c) permutabilidade-potencialidade : a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. Estes fundamentos podem garantir o sentido não banalizado do

conceito e inspirar o rompimento com a lógica da transmissão e abrir espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica (Silva, 2006).

Segundo Couchot (1997, p. 143), interatividade «é o pão cada vez mais cotidiano de uma sociedade inteira». Com base nessa modificação no tripé da comunicação, o conceito interatividade exprime a disponibilização consciente de um plus comunicacional de modo expressamente complexo, presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão, de dialogar e criar com ele.

No contexto sociotécnico do computador *online*, a interatividade manifesta-se nas práticas comunicacionais como *e-mails*, listas, *blogs*, *videologs*, jornalismo *online*, Wikipédia, *Youtube*, *MSN Messenger*, *Orkut*, *chats*, MP3 e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse como cibercidades, *games*, *softwares* livres, ciberativismo, webarte, música eletrônica. Cada sujeito pode adicionar, retirar e modificar conteúdos dessa estrutura; pode disparar informações e não somente receber, uma vez que o polo da emissão está liberado; pode alimentar laços comunitários de troca de competências, de coletivização dos saberes, de construção colaborativa de conhecimento e de sociabilidade (Lemos, 2002).

272

O digital é responsável por uma revolução tecnológica e cultural sem precedentes, a partir da transformação de átomos em *bits* que dá origem à «vida digital» (Negroponte, 1996). A codificação digital ou digitalização garante o caráter plástico, fluido, hipertextual, interativo e tratável em tempo real do conteúdo da mensagem. A passagem do analógico para o digital permite a manipulação de documentos, a criação e estruturação de elementos de informação, as simulações, as formações evolutivas nos ambientes *online* de informação e comunicação concebidos para criar, gerir, organizar, fazer movimentar uma documentação completa com base em textos, imagens e sons.

Ao retirar a informação do mundo analógico – o mundo «real», compreensível e palpável para os seres humanos – e transportá-la para o mundo digital, nós a tornamos infinitamente modificável. [...] nós a transportamos para um meio que é infinita e facilmente manipulável. Estamos aptos a, de um só golpe, transformar a informação livremente – o que quer que ela represente no mundo real – de quase todas as maneiras que desejarmos e podemos fazê-lo rápida, simples e perfeitamente [...]. Em particular, considero a

significação da mídia digital sendo manipulável no ponto da transmissão porque ela sugere nada menos que um novo e sem precedente paradigma para a edição e distribuição na mídia. O fato de as mídias digitais serem manipuláveis no momento da transmissão significa algo realmente extraordinário: usuários da mídia podem dar forma a sua própria prática. Isso significa que informação manipulável pode ser informação interativa (Feldman, 1997, p. 4).

Digital significa, portanto, uma nova materialidade das imagens, sons e textos que, na memória do computador, são definidos matematicamente e processados por algoritmos, que são conjuntos de comandos como disposição para múltiplas formatações-intervenções-navegações operacionalizadas pelo computador. Uma vez que a imagem, o som e o texto, em sua forma digital, não têm existência material, podem ser entendidos como campos de possibilidades para a autoria dos interagentes. Isto é, por não terem materialidade fixa, podem ser manipulados infinitamente, dependendo unicamente de decisões que cada interagente toma ao lidar com seus periféricos de interação como *mouse*, tela tátil, *joystick*, teclado.

A «geração digital» (Tapscott, 1999) transita da tela da tevê de massa para a tela do computador *online*, cujas disposições comunicacionais requerem das escolas e das universidades qualitativos investimentos na docência e na gestão da educação via internet. Em particular, a educação *online* vive essa oportunidade com o computador *online* que oferece disposições técnicas que contemplam a expressão de fundamentos essenciais da educação como diálogo, compartilhamento de informações e de opiniões, participação, autoria criativa e colaborativa. As disposições técnicas conhecidas como fórum de discussão, *chat*, *portfolio* e *blog* podem ser facilmente instaladas ou disponibilizadas no ambiente da sala de aula *online*. São interfaces *online* ou espaços de encontro dos cursistas capazes de ensejar a construção coletiva da comunicação e do conhecimento na internet.

O desenho didático precisará se dar conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem e não subutilizar as interfaces *online* que reúnem um conjunto de elementos de *hardware* e de *software* destinados a possibilitar agregações, associações e significações como autoria e co-autoria aos estudantes. Pode integrar várias linguagens (sons, textos, imagens) na tela do computador *online*. A partir de ícones e botões acionados por cliques *nomouse*, toques na tela ou combinação de teclas, janelas de comunicação se abrem possibilitando interativa-

de no *chat*, fórum, lista, *blog* e *portfolio* reunidos no ambiente *online* de aprendizagem.

Em síntese, o desenho didático pode lançar mão de proposições e de interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula *online*. Elas deverão favorecer bidirecionalidade, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração colaborativa, exploração, experimentação, simulação e descoberta. Elementos essenciais à prática educativa sintonizada com espírito do nosso tempo sociotécnico e com a formação cidadã. Para garantir qualidade em sua autoria, o professor precisará contar não apenas com o computador *online*, mas com um desenho didático que favorece a expressão do diálogo, do compartilhamento e da autoria criativa e colaborativa.

3. O DESENHO DIDÁTICO PARA SALA DE AULA *ONLINE*

274

Com a emergência dos ambientes *online* de aprendizagem, muitas são as possibilidades e iniciativas (de pequeno, médio e grande porte, vivenciadas por pessoas e por organizações) de produção de cursos e atividades *online*. Estas, por sua vez, podem subutilizar o potencial interativo das tecnologias digitais. É comum encontrarmos cursos e atividades *online* estruturados pela lógica do desenho instrucional comumente utilizada nas mídias de massa. O simples fato de termos acesso a uma «plataforma de educação a distância» não garante a qualidade educacional, comunicacional e tecnológica em educação *online* (Santos, 2002).

É comum encontrar cursos *online* que apenas disponibilizam textos lineares e outros materiais digitalizados para estudo, muitas vezes chamados de recursos didáticos. Estes, na maior parte dos casos, servem apenas como fonte de informação e leitura para a construção de tarefas, geralmente individuais, que devem ser disponibilizadas para a correção efetuada pelo assim chamado professor-tutor. Tal prática não garante o diálogo, a interatividade ou a construção coletiva da comunicação e do conhecimento.

Neste sentido, o conhecimento acaba sendo sinônimo de informação, muitas vezes expressado de forma linear e chapada no formato «pdf», ou formato de texto digital compactado que não permite articu-

lações hipertextuais. Então, vale a pena indagar: oferecer um curso *online* é apenas disponibilizar em ambientes *online* textos em «pdf» e abrir fóruns de discussão apenas para tirar dúvidas conceituais sobre os materiais disponibilizados?; qual a diferença de um curso *online* para um curso baseado na mídia de massa?; será a internet e suas interfaces uma mídia para distribuição de pacotes instrucionais?; por que não lançar mão do potencial do digital e da interatividade disponibilizadas nas interfaces síncronas e assíncronas?; como potencializar o uso da internet para promover práticas em educação *online* de qualidade?; o docente *online* é apenas aquele que, de forma reativa, disponibiliza informação, tira dúvidas e corrige tarefas?

Pensar a prática pedagógica para a educação *online* é antes de qualquer coisa pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *online*. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador *online*, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes *online* de aprendizagem.

Uma sala de aula *online* não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação *online* como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão.

Os ambientes *online* de aprendizagem são compostos por um conjunto de interfaces² de conteúdo e de comunicação. Interfaces de conteúdo são os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar e

² Usa-se equivocadamente o termo «ferramenta» no lugar de «interface». A ferramenta está para a sociedade industrial como instrumento individual de fabricação, de manufatura. A interface, no contexto sociotécnico do computador online, é espaço coletivo de comunicação entre duas ou mais faces humanas ou infotécnicas geograficamente dispersas. É mais do que um mediador de interação ou tradutor de sensibilidades entre as faces. Isso seria «ferramenta», termo inadequado para exprimir o sentido de ambiente de encontro e de interatividade no «ciberespaço» ou «universo paralelo de zeros e uns» (Johnson, 2001, p.19).

compartilhar conteúdo digitalizado em diversos formatos e linguagens (textos, áudio, imagens estáticas e dinâmicas) mixadas ou não. As interfaces de comunicação são aquelas reservadas para a interatividade entre os interlocutores. Estas podem ser síncronas, de comunicação em tempo real (como *chats* e webconferências), ou assíncronas, de comunicação em diferentes tempos (como correio eletrônico, fóruns, listas de discussão, *portfolios*, diários, *blogs*, glossários, *wikis*). Entretanto, conteúdo e comunicação são elementos híbridos e imbricados, uma vez que não se pode conceber conteúdo apenas como informação para auto-estudo ou como material didático construído previamente pelo professor ou pela equipe de produção. Ademais, conteúdos são construídos pelos interlocutores que, dialogicamente, produzem sentidos e significados mediados pelas interfaces síncronas e assíncronas de comunicação (Santos, 2006a).

O desenho didático é a arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala da aula *online*, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação. Antes da criação dos conteúdos e das situações de aprendizagem a serem disponibilizados nas interfaces, é necessário atentar para algumas questões de planejamento: qual o contexto sócio-histórico e cultural dos aprendentes?; quais são seus perfis sociocognitivos e político-cultural?; quais são suas expectativas para o curso *online*?; qual a infraestrutura tecnológica de que dispõem os docentes e os cursistas?; que competências pretendemos mobilizar nos aprendentes?; que profissionais podem ser agregados ao projeto para uma produção interdisciplinar?; que conteúdos abordar?; como arquitetar o curso nas interfaces de conteúdos e de comunicação?; como estruturar os conteúdos, os objetos e as situações de aprendizagem em hipertexto?; como conciliar situações de aprendizagem individuais (auto-estudo) com situações de aprendizagem interativas (aprendizagem colaborativa)?; como aproveitar as situações de aprendizagem como dispositivos para uma avaliação formativa?; quais indicadores utilizar para avaliar a aprendizagem a partir das participações nas interfaces de comunicação?; que interfaces de conteúdos e de comunicação utilizar em cada aula, fase, bloco, módulo ou unidade do curso?

Estas são indagações importantes para a arquitetura de um desenho didático na sala de aula *online*. Para respondê-las é preciso atentar para três bases essenciais da produção e estruturação dos conteúdos e das situações de aprendizagem.

3.1 A EQUIPE DE PRODUÇÃO INTERDISCIPLINAR

No contexto da pedagogia da transmissão, o desenho didático produzido não se transforma ao longo da docência, limitando esta à execução de conteúdos e de situações de aprendizagem fechados como pacotes de informação. Essa postura revela a separação entre aqueles que pensam e produzem o desenho didático (equipe de produção) daqueles que o executam (professores-tutores). Aos cursistas cabe a obrigação do cumprimento das tarefas que abrem poucas brechas para a co-autoria do processo concebido como programa que «é uma sequência de ações predeterminadas que só pode se realizar num ambiente com poucas eventualidades e desordens» (Morin, 1999, p. 192).

No contexto do computador *online* e da interatividade, será preciso subverter a lógica da transmissão. O desenho didático deve ser concebido como produção coletiva que abre espaços para a autoria de todos os sujeitos envolvidos (equipe de produção, docentes e cursistas). O desenho didático será, portanto, obra aberta ou proposição estratégica como «arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-

| Especialistas | Atividades |
|-------------------|---|
| Conteudista | Cria e dispõe conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo a partir do planejamento do curso, reunindo conteúdos e situações de aprendizagem. |
| Web-roteirista | Roteiriza os conteúdos e as situações de aprendizagem dispostos no texto do conteudista para a linguagem da web. Leva em conta os formatos variados do hipertexto, da mixagem e da multimídia. |
| Webdesigner | É o artista que dispõe o roteiro criado pelo web-roteirista no ambiente online de aprendizagem. Digitaliza esteticamente o web-roteiro em telas (<i>templates</i>). |
| Programador | Desenvolve ou customiza o ambiente <i>online</i> de aprendizagem. Cria programas e interfaces de conteúdo e de comunicação síncrona e assíncrona. Gerencia arquivos e banco de dados, bem como toda parte do processo que supõe programação de computadores. |
| Designer didático | Analisa as necessidades e interesses dos docentes, cursistas e da instituição. Arquiteta o desenho do curso no ambiente <i>online</i> de aprendizagem. Cria e estrutura conteúdos e situações de aprendizagem. Avalia os processos de construção e de funcionamento do curso. É o mediador do trabalho de toda a equipe de especialistas. |

las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza» (Morin, 1999, p. 192).

O desenho didático assim entendido requer competências específicas da equipe de produção que, juntamente com a atuação dos docentes e dos cursistas, fará dele um campo de possibilidades para a construção do conhecimento na sala de aula *online*. Os componentes da equipe de produção deverão atuar de forma interdisciplinar, articulando seus saberes.

A autoria em educação *online* deve ser descentralizada, sendo a equipe interdisciplinar a autora de todo o processo. Quando o trabalho é norteado por experiências intencionais de interação entre as disciplinas e especialistas com intercâmbios, enriquecimentos mútuos e produção coletiva de conhecimentos, estamos diante de uma prática interdisciplinar. A interdisciplinaridade se caracteriza pela qualidade das relações e não apenas pela quantidade de intercâmbios. (Santos, 2003) Os objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais são ressignificados dentro e fora do limite de cada área do conhecimento. As relações deixam de ser remotas e/ou pontuais para serem estruturadas pela colaboração, cooperação e coordenação intencional de um projeto.

278

3.2 O HIPERTEXTO COMO ESTRUTURA

O desenho didático estruturado como hipertexto permite que o aprendiz faça sua autoria operando em vários percursos e leituras plurais. A disponibilidade do diálogo com vários autores/leitores permite acesso e negociação de sentidos ressignificando a noção de autoria. O suporte informático permite que através dos *sinks* o leitor adentre espaços e conteúdos e construa seus próprios caminhos de leitura não mais presos à linearidade das páginas e do documento com início, meio e fim, dos limites das margens, nas notas de rodapés. O fim no hipertexto é sempre um novo começo caleidoscópico, no qual, simultaneamente, podemos ler vários textos, cortar, colar e criar intertextos.

Desde a invenção da escrita o texto foi pensado e praticado como um dispositivo linear, como sucessão retilínea de caracteres, apoiada num suporte plano. O hipertexto não é mais um texto, senão uma imensa teia de textos interconectados. A leitura deixa de cumprir a linearidade de um livro para engajar-se na associação de textos que correm paralelamente ou que se tangenciam em determinados pontos,

permitindo optar entre prosseguir na mesma linha ou enveredar por outro caminho. A maneira mais usual de visualizar a escritura e a leitura hipertextual é através de janelas conectadas na tela do computador, que se pode ir abrindo sempre que necessário, e também através de «elos» (*links*) que ligam determinadas palavras-chave de um texto a outros conectados à teia. (Machado, 1993; Landow, 1992 e 1994).

A idéia de hipertexto eletrônico foi enunciada pela primeira vez por Vannevar Bush em 1945. Este matemático imaginava um sistema de organização de informações que funcionasse de modo semelhante ao sistema de raciocínio humano: associativo, não-linear, intuitivo, muito imediato. Nos anos sessentas, Theodor Nelson criou o termo «hipertexto» para exprimir o funcionamento da memória do computador.

O desenho didático pode estruturar-se como hipertexto assim entendido para exprimir o perfil da sala de aula *online* engendrada pela co-autoria da equipe de produção, do docente e dos cursistas na construção da aprendizagem e da própria comunicação. A sala de aula *online* não está centrada na figura do professor. Possui, permanentemente, diversos centros em que se dão a constante construção e a renegociação dos atores em jogo. Nela, a aprendizagem se dá com as conexões de imagens, sons, textos, palavras, diversas sensações, lógicas, afetividades e com todos os tipos de associações. O docente não perde sua autoria enquanto mestre. De polo transmissor ele passa a agente provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da inteligência coletiva.

279

O hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca, da lógica da distribuição de informação, próprias da mídia de massa e dos sistemas de ensino predominantes no século XX. Ele democratiza a relação do indivíduo com a informação, permitindo que ele ultrapasse a condição de consumidor, de espectador, passando à condição de sujeito operativo, participativo e criativo. Pode-se dizer, então, que o hipertexto é o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa. Pode-se dizer, enfim, que «o hipertexto é essencialmente um sistema interativo» e que, materializado no chip, ele faz deste o «ícone por excelência da complexidade em nosso tempo» (Machado, 1997, p. 183 e 254).

O desenho didático precisará estruturar *links* com textos, imagens, sons, palavras, páginas, gráficos, etc. E para a elaboração de conteúdos de aprendizagem deverá contemplar princípios do hipertexto

eletrônico como usabilidade (fácil acesso à informação, navegabilidade intuitiva), multivocalidade (vários pontos de vista), intratextualidade (conexões no mesmo documento), intertextualidade (conexões com outros documentos), multilinearidade (leituras sem hierarquias) (Lemos, 1999).

Especificamente sobre o conteúdo proposto em um curso *online*, pode-se dizer que se trata de um conjunto de informações, disposições e proposições definidas pelo desenho didático e estruturadas pelo web-roteirista como conteúdo vivo. Isto é, que pode ser modificado e ampliado ao longo de todo o curso, quando os sujeitos imprimem seus sentidos, significados e compartilham suas experiências pessoais e profissionais no ambiente virtual de aprendizagem.

Fica a cargo do web-roteirista a arquitetura dos conteúdos produzidos pelo especialista (conteudista). Ele dispõe os conteúdos numa teia que envolve debate mediado por interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Ele precisa cuidar da dinâmica das ações dos cursistas ou interagentes.

3.3. O WEB-ROTEIRO

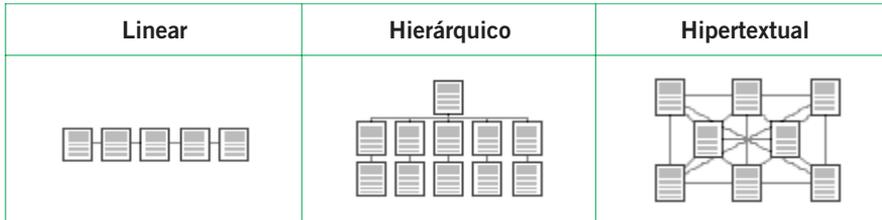
O roteiro para a web é um web-roteiro. O desenho didático se estrutura inicialmente no web-roteiro, ou seja, na sistematização hipertextual das temáticas de um curso com seus conteúdos e situações de aprendizagem.

As situações de aprendizagem são desafios à atuação criativa do aprendente solitário e também à participação colaborativa. Elas devem expressar a materialidade da ação do aprendente. Isto é, as situações de aprendizagem propostas devem engajar uma teia de possibilidades materializadas nas disposições de *software*, de banco de dados e de conectividade disponibilizadas aos aprendentes. O web-roteiro deve expressar a conectividade e a dinâmica das interações dispostas como situações de aprendizagem e como base para se criar e professorar um curso *online* (Silva, 2003).

Para arquitetar os conteúdos em hipertexto *online* pode ser utilizada a técnica dos mapas conceituais para sua estruturação em web-roteiro. Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações, conexões ou associações entre os conceitos, hipermídia e interfaces. É

possível utilizar *softwares* para a criação de mapas conceituais. Um exemplo é o CMapTolls³ (Santos, 2006b).

Tendo os conteúdos e as situações de aprendizagem mapeados, o próximo passo é roteirizá-los no formato do hipertexto *online*, dispostos em rede de interfaces de apresentação e de comunicação e não no modelo linear ou hierárquico.



Há o web-roteiro estruturado como narrativa linear de conteúdos e atividades. Há o modelo hierárquico que encadeia conteúdos e atividade a partir de pré-requisitos. E há o hipertextual capaz de fazer jus à dinâmica interativa da web. O responsável pelo roteiro, seja ele o próprio especialista ou o próprio web-roteirista ou o desenhista didático, precisará atentar para a dinâmica da comunicação e da aprendizagem individual e colaborativa predisposta no ambiente *online* de aprendizagem.

281

O web-roteiro pode ser escrito enquanto o curso está sendo realizado. A partir da intervenção dos cursistas e do docente, o web-roteirista propõe conteúdos e situações de aprendizagem em novos caminhos. Implicações práticas: é preciso ter tempo hábil e agilidade de produção. A equipe de produção precisa estar sintonizada e atuar muito agilmente perante a proposta de interatividade. É importante pré-produzir parte dos conteúdos e das atividades que poderão ser utilizados ou não, de acordo com as preferências dos cursistas e do docente.

Há diversos cuidados específicos para a construção do web-roteiro. Para garantir a proposição dos conteúdos e das situações de aprendizagem de modo a potencializar a autoria dos docentes e dos cursistas, o web-roteiro precisará atentar para, pelo menos, quatro feixes de sugestões:

- Arquetetar percursos hipertextuais: articular o percurso da aprendizagem em caminhos diferentes, interdisciplinares

em teias, em vários atalhos, reconectáveis a qualquer instante por mecanismos de associação; explorar as vantagens do hipertexto: disponibilizar os dados de conhecimento exuberantemente conectados e em múltiplas camadas ligadas a pontos que facilitem o acesso e o cruzamento de informações e de participações; implementar no roteiro do curso diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais retirados do universo cultural do estudante e atento aos seus eixos de interesse; utilizar diversas formas de narrativas: textuais (textos acadêmicos, jornalísticos, história em quadrinhos, textos literários, relatos, histórias de vida); imagéticos (fotografia, charge, animação, mapa, gráfico, vídeo, filme, gravuras) e sonoros (música, audioconferência, *podcasting*); multimídia (games, simulação, *slideshow*, *www*).

- Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências: modelar os conteúdos e situações de aprendizagem como espaços conceituais, onde os aprendizes possam construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando-os como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento; garantir um território de expressão e aprendizagem labiríntico com sinalizações que ajudem o aprendiz a não se perder, mas que ao mesmo tempo não o impeçam de se perder; desenvolver um ambiente intuitivo, funcional, de fácil navegação e aperfeiçoável na medida da atuação do aprendiz; propor a aprendizagem e o conhecimento como espaços abertos à navegação, colaboração e criação; possibilitar que o aprendiz conduza suas explorações; disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões; promover oportunidades de trabalho em grupos colaborativos; desenvolver o cenário das atividades de aprendizagem de modo a possibilitar a participação livre, o diálogo, a troca e a articulação de experiências; garantir a exposição de argumentos e o questionamento das afirmações.
- Provocar situações de inquietação criadora: promover ocasiões que despertem a coragem do enfrentamento *online* diante de situações que provoquem reações individuais e grupais; encorajar esforços no sentido da troca entre todos os

envolvidos, juntamente com a definição conjunta de atitudes de respeito à diversidade e à solidariedade; incentivar a participação dos cursistas na resolução de problemas apresentados, de forma autônoma e cooperativa; elaborar problemas que convoquem os cursistas a apresentar, defender e, se necessário, reformular seus pontos de vista constantemente; formular problemas voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz ressignificar ideias, conceitos e procedimentos; implementar situações de aprendizagem que considerem as experiências, os conhecimentos e as expectativas que os estudantes já trazem consigo; desenvolver atividades que propiciem não só a livre expressão, o confronto de ideias e a colaboração entre os estudantes, mas que permitam, também, o aguçamento da observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos.

- Adotar estratégias de sinalização para o *webdesigner*: optar pelo formato em duas colunas (uma coluna contendo o texto do conteudista tratado pelo designer didático, outra coluna contendo indicações de *links* para múltiplos percursos hipertextuais, conforme sugestões contidas no item «Arquitar percursos hipertextuais» supracitado) ou pelo modo de apresentação (disposição dos conteúdos e de situações de aprendizagem no formato gráfico em telas (*templates*) cabendo ao *webdesigner* a definição da arte final); identificar o nome do web-roteiro, autor, unidade, versão, página; usar cores distintas, *storyboards*, negritos e sublinhados, maiúsculas, quadros, tabelas, gráficos, fotos, ilustrações.

283

Estas sugestões são pertinentes ao web-roteirista e a toda a equipe interdisciplinar de produção de um curso *online*. Em particular, são proveitosos para o docente que precisa estar sintonizado com o cenário sociotécnico do computador *online* e com o ambiente *online* de aprendizagem para não subutilizar o desenho didático e comprometer a comunicação e a aprendizagem.

Estar em sintonia com o cenário sociotécnico do computador *online* significa ser um incluído digital, o que requer mais do que, simplesmente, ter acesso ao computador conectado à internet. O docente precisará ser versado em utilização interativa das interfaces do ambiente *online* de aprendizagem. Em diálogo constante com o desenho

didático, ele terá que se dar conta do digital, do não-sequencial, da montagem de conexões em rede que permite e exige uma multiplicidade de recorrências entendidas como conectividade, diálogo e participação (Silva, 2005).

O docente precisará estar convencido de que em lugar de substituí-lo, as interfaces *online* vêm potencializar a sua autoria (Silva, 2005). Na sala de aula *online* o desenho didático interativo conta com o docente formulador de interrogações, coordenador de equipes de trabalhos, sistematizador de experiências. Em lugar do guardião do conhecimento e disparador de lições-padrão de pedagogia da transmissão, o docente precisará acionar a participação do cursista, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem como co-criação, como expressão e confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

4. CONCLUSÃO

284

Durante milênios quase toda memória foi oralidade. Com a imprensa, no século XV, ergueu-se a era das letras até o século XIX. No século XX tivemos a ascensão e queda da era dos meios de difusão impressa, cinema, rádio e televisão. E em nosso tempo temos a expressão computador *online* para exprimir nossa atualidade sociotécnica informacional e comunicacional definida pela codificação digital e sua repercussão sociotécnica.

A novidade não está somente na capacidade inédita do computador *online* estocar e circular o maior número de dados em perfeita qualidade e de modo cada vez menos oneroso. O mais favorável diz respeito à qualidade semiótica intrínseca do computador *online* que garante o caráter plástico, fluido, multidirecionado, interativo e tratável em tempo real do conteúdo, da mensagem que são benefícios fundamentais para a educação.

Como não cair no equívoco da distribuição de conteúdos fechados, presentes no site, que têm inveja da televisão, ou nos impressos, lineares, arborescentes, estáticos, desprovidos de mecanismos de conectividade, de interatividade, de criação coletiva? Esta interrogação vai estar cada vez mais presente nos debates e realizações em educação

online do século XXI. Quanto mais atenção ao contexto sociotécnico do computador *online*, mas haverá exigência de uma qualidade sintonizada com o desenho didático interativo.

O desenho didático para a educação *online* articula os saberes em uma equipe interdisciplinar capaz de implementar a ação dos aprendentes e do docente, entendida esta como dialógica e como interatividade. O conteúdo, estruturado em módulos, unidades e aulas, não é apresentado como transmissão, ele é proposto como redes de provocações à autoria colaborativa do docente e dos aprendizes, como provocação à interatividade.

A equipe de produção interdisciplinar do curso, juntamente com o docente, precisarão estar atentos para que os fundamentos do digital e do hipertexto estejam na base do desenho didático, mais especificamente, na estruturação dos conteúdos e das atividades a serem disponibilizados como provocação à aprendizagem. Todos precisarão romper com a linearidade do livro e das apostilas eletrônicas de modo a não subutilizar o paradigma comunicacional próprio do ambiente *online* de aprendizagem.

Sintonizado com nossa atualidade sociotécnica o desenho didático apresenta-se como rede e não como rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. Não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado, labiríntico, hipertextual de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências e modificações. Dispõe entrelaçados os fios da teia, como múltiplos percursos para conexões e expressões com os quais o docente e os cursistas possam contar no ato de manipular as informações e construir o conhecimento. O desafio é provocar o aprendente a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores provocações à turma, participando como co-autor do processo de comunicação e de aprendizagem.

O desenho didático para a educação *online* que não romper com a prevalência da pedagogia da transmissão enfrentará doravante os críticos, atentos ao espírito do nosso tempo. Além dessa crítica, ele terá cada vez mais o computador *online* como seu aliado no questionamento fundamental à lógica da distribuição em massa dos sistemas de ensino presencial e a distância e poderá apresentar-se como qualidade em educação autêntica, em educação cidadã.

BIBLIOGRAFIA

- CASTELLS, M. A. (1999): *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2003): *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- COUCHOT, E. (1997): «A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real», in: DOMINGUES, (org.), *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fapesp.
- DRUCKER, P. A (1994): «Ascensão da sociedade do conhecimento», in *Diálogo*, n.º 3, v. 27. São Paulo, pp. 13-18.
- FELDMAN, T. (1997): *Introduction to digital media*. Nova York/London: Routledge.
- JOHNSON, S. (2001): *A cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e de comunicar*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LANDOW, G. (1994): «Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology». Baltimore: Johns Hopkins, 1992 (org.), *Hiper/text/theory*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- LEMONS, A. (2002): *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- LEMONS, A., CARDOSO, C. e PALÁCIOS, M. (1999): «Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet», in *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v. 9, n. 1, julho, pp 68-76.
- LÉVY, P. (1999): *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- MACHADO, A. (1993): *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp.
- (1997): *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus.
- MARCHAND, M. (1987): *Les paradis informationnels: du Minitel aux services de communication du futur*. Paris: Masson.
- MORIN, E. (1999): *Ciência com consciência*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand.
- NEGROPONTE, N. (1996): *A vida digital*. São Paulo: Cia. das Letras.
- SANTAELLA, L. (2001): *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Fapesp/ Iluminuras.
- SANTOS, E. (2002): «Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres plurais e gratuitas», in *Revista da FAEBA/Universidade do Estado da Bahia*, Departamento de Educação, v. 11, n.º 18. Salvador, pp. 425-435.
- (2003): «Articulação de saberes na *EAD online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem», in: MACHADO, (org.), *Educação online*. São Paulo: Loyola.
- (2006a): «Educação *online* como campo de pesquisa formação: potencialidades das interfaces digitais», in E. SANTOS e L. ALVES (orgs.), *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, pp. 123-141.

- (2006b): «Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação *online*», in: M. SILVA e E. SANTOS (orgs), *Avaliação da aprendizagem em educação online* São Paulo: Loyola, pp. 315-331.
- SCHAFF, A. (1995): *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4.ª ed. São Paulo: Edusp/ Brasiliense.
- SILVA, M. (2003): «Criar e professorar um curso *online*», in M. SILVA, (org.), *Educação online*. São Paulo: Loyola, pp. 53-75.
- (2005): *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line* Madrid: Gedisa.
- (2006): *Sala de aula interativa*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Quartet.
- TAPSCOTT, D. (1999): *Geração digital: a crescente e irredutível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Brunner, José Joaquín

Doctor en Sociología por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Actualmente dirige el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile, y la Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas de Educación Superior con sede en la misma universidad. Sus intereses para la investigación son los mercados universitarios, las modalidades de coordinación de los sistemas de educación terciaria y las regulaciones políticas de dichos sistemas. Como consultor de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha participado en la revisión de los sistemas y las políticas de educación terciaria de Egipto, España y México. Asimismo, como consultor del Banco Mundial y de otros organismos internacionales, ha participado en estudios sobre la educación superior de países de América Latina, Asia Central y Europa del Este. En Chile, su país, presidió la Comisión Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Televisión, y durante los años 1994 a 1998 ocupó el cargo de Ministro Secretario General del Gobierno.

291

Dávila Yáñez, Ximena

Cofundadora del Instituto Matríztico. Su quehacer profesional, a través de un trabajo de orientación relacional reflexiva, ha estado centrado en la creación, junto con familias y organizaciones, del campo de la comprensión del dolor y el sufrimiento relacional –considerándolos fenómenos humanos cuyo origen es siempre cultural–, y cuya materialización es lo que ha dado en llamar «conversar liberador». Desde allí ha propuesto los fundamentos biológico-culturales de todo conversar con consecuencias terapéuticas, así como la generación de procesos reflexivos de co-inspiración y colaboración en ámbitos organizacionales. De la misma manera, ha contribuido a crear, ampliar y profundizar la comprensión de los fundamentos biológico-culturales de lo humano a través de la distinción, junto a Humberto Maturana, de la matriz biológico-cultural de la existencia humana. En este trabajo ha generado junto al propio Humberto Maturana y el equipo de colaboradores del Instituto Matríztico, la biología-cultural como la dinámica relacional-operacional del habitar humano.

Fernández Enguita, Mariano

Catedrático de Sociología y director del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca, España. Ha sido profesor e investigador invitado en distintas instituciones educativas europeas y norteamericanas. Entre las primeras se mencionan el Institute of Education University of London, la London School of Economics, la Université Lumière Lyon II, y, entre las segundas, las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison y Berkeley. En el ámbito de la enseñanza y la innovación ha puesto en marcha dos portales: el de docencia universitaria en red Demos y el de innovación educativa no universitaria Innova.

A la fecha, encabeza el grupo de Análisis Sociológicos (GAS) y lleva adelante las tareas de dirección del Observatorio Social de Castilla y León (OSCYL) así como también las del Centro Cultural Hispano-Japonés. Actualmente investiga sobre educación y desigualdades, sobre la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, inmigración y protección social, relacionado con lo cual dirige los proyectos «Educar en red» (PNID 2005-2008), «La evolución de la cultura profesional del docente» (PNID 2008-2010) y «El fracaso escolar en España» (Fundació La Caixa). Diversos organismos españoles como la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), el Consejo Económico y Social (CES), el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), así como la European Science Foundation, lo cuentan o han contado como asesor. Es autor de un centenar de artículos y capítulos en obras colectivas y de una veintena de libros entre los que destacan *Trabajo, escuela e ideología* (1983); *Integrar o segregar* (1986); *La cara oculta de la escuela* (1990); *La profesión docente y la comunidad escolar* (1994); *Economía y sociología* (1999); *Alumnos gitanos en la escuela paya* (2000); *La jornada escolar* (2001); *Educar en tiempos inciertos* (2001); y junto con otros académicos y profesionales, *¿Es pública la escuela pública?* (2002), un amplio debate en torno a su artículo de igual título.

Gentili, Pablo

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP/UERJ). Actualmente se desempeña como Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es especialista en materia de políticas educativas y sus textos y conferencias abordan la

compleja trama de relaciones entre economía, política y educación en América Latina. En este sentido, la realidad política del Cono Sur y los cambios en su clima político son analizados en consonancia con las repercusiones que esto puede acarrear en el diseño de las políticas educativas. En su último libro, *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, como su título anticipa, aborda, a la par que invita a reflexionar, temas relacionados con los dilemas, sentidos, desafíos y potencial para transformar, pero también frustraciones, de la educación.

Gros Salvat, Begoña

Doctora en Pedagogía. Es profesora titular de la Universidad de Barcelona, España, desde 1988. Tiene la acreditación de Investigación Avanzada por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2004). En la mencionada universidad, durante los últimos años, ha sido responsable de Investigación en la División de Ciencias de la Educación (2001-2003) y jefa de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (2004-2007). Actualmente es vicerrectora de Innovación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC); investigadora principal del grupo de investigación consolidado de la Generalitat de Cataluña «Entornos y materiales para el aprendizaje (EMA)». Su especialización se orienta al estudio de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación y el aprendizaje

Ha participado en varios proyectos de investigación e innovación a nivel estatal (Programa I+D del Ministerio de Educación y Ciencia, MQD de la Generalitat de Catalunya, etc.), e internacional (V Programa Marco, Programa *e-learning*, Minerva). Participa en varios comités científicos de revistas del ámbito nacional e internacional, de las que se mencionan, entre otras, *Internacional Journal of Web Based Communities* y *Educational Research and Development*. Ha publicado varios trabajos acerca del diseño de entornos de aprendizaje virtuales y sobre materiales para la docencia universitaria.

Lara Navarra, Pablo

Licenciado en Documentación y Diplomado en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Granada, España. En el ejercicio de la docencia, actualmente se desempeña como profesor del Área de Gestión de Recursos de Información i Sociedad de la Información de la

Universitat Oberta de Catalunya. Ha realizado actividades como profesor visitante en la Universidad Austral de Chile e impartido conferencias en diferentes casas de altos estudios, como la Universidad de Barcelona, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Carlos III de Madrid. Es investigador del equipo del Internet Interdisciplinary Institute (IN3-UOC), miembro del Comité Técnico de Normalización de Documentación 50, Asociación Española de Normalización y Certificación (Comité 50 AENOR), y colaborador de la Cátedra UNESCO de *e-learning*, también de la UOC.

En su faz profesional no docente ha desarrollado y coordinado proyectos para la Administración y diversas instituciones privadas sobre sistemas de información y gestión de recursos electrónicos en la Junta de Andalucía, Red IRIS, y diferentes ayuntamientos. Dirige y colabora en proyectos de investigación sobre *e-learning*, redes sociales y organización y recuperación de información centrada en el área de gestión de información, conocimiento y contenidos. Participa en diferentes foros y cursos especializados en administración electrónica, recuperación de información en entornos electrónicos, capacitación docente e institucional en la organización y gestión en *e-learning*.

294

Ha publicado diferentes libros y artículos de los cuales, entre los más recientes, podemos mencionar *Posicionamiento web de contenidos en e-learning. Accesibilidad y usabilidad como un instrumento de competitividad y calidad* (2004); *Administració electrònica: gestió d'informació i coneixement* (2004); *Information management in the design of online educational content*(2004); *Accesibilidad y usabilidad Web como un instrumento de competitividad y calidad docente*(2004).

Martínez Boom, Alberto

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Profesor e investigador, desde hace más de treinta años, de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Fundador y miembro activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, proceso en el que desarrolla lo relacionado con la aparición de la escuela pública en el siglo XIX en dicho país. Ha publicado una docena de libros entre los cuales destacamos *Crónicas del desarraigo* (1989); *Currículo y modernización* (2003); *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina* (2004); en coautoría mencionamos los títulos *Universidad y verdad* (2002); *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (2005); el capítulo «Educación, pedagogía y

didáctica: una perspectiva epistemológica», en *Filosofía de la Educación* (2008). Por último, como compilador junto con Mariano Narodowski, citamos *Escuela, historia y poder* (1996).

Maturana Romesín, Humberto

Doctor en Biología por la Universidad de Harvard. Es cofundador del Instituto Matriztico y uno de los fundadores de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, donde creó el Laboratorio de Epistemología Experimental. En 1994 obtuvo el Premio Nacional de Ciencias y en más de cuarenta años de trabajo científico, ha creado los fundamentos explicativos de la naturaleza biológica de los seres vivos (*autopoiesis*), de la naturaleza biológica de la cognición y de lo social. Actualmente, desde la fundación del Instituto Matriztico junto a Ximena Dávila, ha sentado las bases para la comprensión de los fundamentos biológico-culturales de lo humano a través de la generación de la Matriz biológico-cultural de la existencia humana. En este trabajo ha generado, junto a la propia Ximena Dávila y el equipo de colaboradores del mencionado instituto, la biología-cultural como la dinámica relacional-operacional del habitar humano.

Moral Jiménez, María de la Villa

Doctora en Psicología Social y profesora de la Universidad de Oviedo, España. Especialista en Psicología Social de la Educación. Las principales líneas de investigación se centran, desde una perspectiva de análisis netamente psicosociológica, en temáticas relacionadas con los jóvenes y sus identidades en el ámbito educativo, y a múltiples niveles: crisis de la adolescencia, ocio y estilo de vida juvenil, consumo de sustancias psicoactivas, etc. Investigadora en diversos proyectos de intervención socioeducativa sobre temáticas relativas al fracaso académico, investigación subvencionada por el Programa de Formación de Personal Investigador 1995-1998, las actitudes hacia la escuela y la satisfacción institucional o el fenómeno *bullying*, en colaboración con departamentos de orientación de institutos de enseñanza secundaria del Principado de Asturias. Autora principal y coautora de decenas de publicaciones en revistas especializadas, tanto a nivel nacional (véanse las publicaciones *Psicothema*, *Papeles del Psicólogo*, *Anuario de Psicología*, *Revista Iberoamericana de Educación*, etc.), como internacional (*Interamerican Journal of Psychology*, *Revista Colombiana de Psicología*, *Revista Iberoamericana de Educación*, etc.), así como de contribuciones a congresos sobre temáticas educativas desde aproximaciones foucaultianas.

Moura Castro, Claudio de

Formado em Economia pela UFMG (1962), pós-graduado pela Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro (1963), mestre em economia pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos (1964), cursou filosofia e desenvolvimento político pela Universidade de Harvard (1965), doutoramento em economia na Universidade de Vanderbilt nos Estados Unidos (1965). Ensinou na PUC/Rio, Fundação Getulio Vargas, Universidade de Chicago, Universidade de Brasília, Universidade de Genebra e Universidade de Borgonha em Dijon. Foi diretor geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES/MEC e secretário executivo do CNRH do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, chefe da divisão de Políticas de Formação da OIT em Genebra, economista do Banco Mundial, chefe da divisão de Programas Sociais do BID. Atualmente é presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras.

É autor de cerca de 40 livros e monografias e de 300 artigos científicos, é articulista da revista *Veja* e membro de muitos conselhos e comissões representativos da sociedade civil. Foi premiado e condecorado por mais de dez vezes.

296

Nóvoa, António

Posee dos doctorados, el primero de ellos en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra y el segundo en Historia por la Universidad de París Sorbonne-París IV. En el ejercicio de la docencia, en la actualidad se desempeña como rector de la Universidad de Lisboa y durante su extensa trayectoria profesional ha ejercido funciones de profesor invitado en las universidades de Ginebra (1982-1983), Wisconsin-Madison (1993-1994), París V René Descartes (1995), Oxford (2001) y Columbia University, Nueva York (2002).

En el ámbito no docente fue designado como consultor para educación del presidente de la República de Portugal (1996-1999) y durante el período 2000-2003 presidió la Asociación Internacional de Historia de la Educación - ISCHE National Societies (2000-2003). Es autor de un centenar y medio de trabajos científicos en el área de la historia de la educación y de la educación comparada, publicados en doce países.

Penalva Buitrago, José

Doctor en Filosofía y profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, España. En los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España 2003, en la modalidad Tesis doctorales del rubro Investigación Educativa, obtuvo una mención honorífica por la tesis *La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. Durante el año 2007 ha realizado una estancia de investigación como *Academic Visitor* en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Entre los títulos que ha publicado se encuentran *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo* (2006); *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico* (2006); *Cartas de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y la escuela actual*(2008); *Claves del modelo educativo en España* (2008).

Santos, Edméa

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, atua no Departamento de Educação a Distância na área de Informática na Educação. Atua na formação inicial e continuada de professores e pesquisadores. Temas de pesquisa, publicação e de atuação profissional: «pesquisa e prática pedagógica», «educação e cibercultura», «informática na educação», «educação online», «educação a distância», «e-learning» e «pesquisa-formação».

297

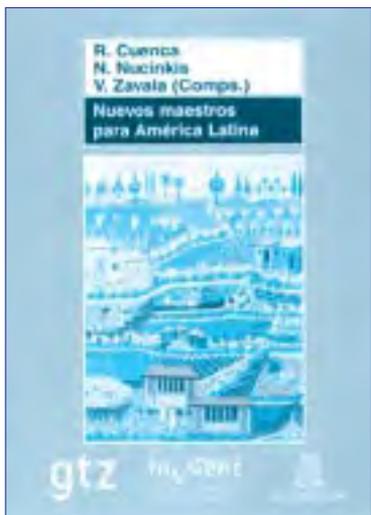
Silva, Marco

Sociólogo, mestre e doutor em Educação. Professor no Departamento de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do mestrado em educação na Universidade Estácio de Sá (UNESA). Pesquisa educação e tecnologias digitais de comunicação e informação, atuando principalmente com os temas: interatividade, cibercultura, docência online e aprendizagem interativa presencial e online. É autor dos livros *Sala de aula interativa* (Rio de Janeiro, ed. Quartet, 2000) *Educación interactiva* (Barcelona, ed. Gedisa, 2005). E organizou os livros *Educación online* (São Paulo, ed. Loyola, 2003) *Avaliação da aprendizagem em educação online* (São Paulo, ed. Loyola, 2006).

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zabala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. PROEIB-INWENT-TANTANAKUY-Ediciones Morata. Madrid, 2007, 296 págs.

La obra forma parte de la colección de Morata, Educación, culturas y lenguas en América Latina, supone una excelente reflexión, sobre una sistematizada trayectoria de prácticas de la Formación docente y sus desafíos para el fortalecimiento y la consolidación de la Educación bilingüe intercultural en el contexto de América Latina como contribución

a la construcción de una sociedad plural y equitativa, teniendo en cuenta las necesidades y demandas de las poblaciones indígenas.

En esta dirección, y de la mano de reconocidos autores en este campo epistemológico, el libro se estructura en tres grandes partes, desde las que el lector se adentra, de forma muy coherente, en las razones y relaciones de carácter político, histórico, y pedagógico que ameritan de un tratamiento formativo bilingüe e Intercultural, ajustado a los requerimientos de pertinencia y calidad, en el marco de sociedades multiculturales

Teniendo en cuenta un conjunto de iniciativas y esfuerzos, que marcan la historia de la Educación bilingüe intercultural en América Latina, desde la década del setenta, el libro da tratamiento a los diferentes impulsos específicos, que han de marcar el futuro en cada país, a fin de fortalecer los logros alcanzados y desarrollar de manera ampliada y sostenida, la formación de docentes bilingües interculturales desde una óptica de su desarrollo profesional.

Considerando la complejidad de los diferentes aspectos formativos que supone este enfoque educativo, la obra cuenta con aportaciones, bien articuladas, de antropólogos, lingüistas y educadores, que han vinculado desde hace varias décadas, en distintos países, sus investigaciones y propuestas formativas para desarrollar y mejorar la formación bilingüe-intercultural de educadores y maestros. En este sentido, el conjunto de planteamientos tratados parten de una rica experiencia acumulada y reflexionada.

Desde este punto de vista el libro alcanza un gran valor, para quienes, implicados desde un ángulo u otro de los sistemas educativos, tienen y sienten responsabilidad de mejorar la calidad educativa, y la calidad de la formación docente, tratando de asumir el tratamiento pertinente que demanda la atención a la diversidad educativa étnico cultural para las poblaciones indígenas, en particular, y para la población en general, como única manera de dar respuesta al logro de una mayor equidad educativa y social.

302

Valorando la profundidad de las reflexiones, sustentada en un exhaustivo tratamiento de los datos y de los planteamientos formativos y las concreciones pedagógicas de diversos procesos de países, la lectura de esta obra resulta obligada, máximo si creemos que, para lograr la calidad educativa, se ha de dimensionar la formación docente como factor decisivo, y el tratamiento intercultural-bilingüe como un factor nuclear, que redunde en el desarrollo equitativo de las poblaciones indígenas, históricamente relegadas, de los beneficios del sistema educativo, y por donde pasan, en gran medida, las transformaciones educativas pendientes.

Teniendo en cuenta los actuales compromisos de mejora educativa, que retan a América Latina, la obra se recomienda a todos aquellos implicados e interesados, no sólo en debatir la formación del docente desde los enfoques bilingües-interculturales sino, en profundizar en la importancia de alcanzar una mayor pertinencia sociocultural en las prácticas educativas, a fin de garantizar un aprendizaje significativo y relevante.

María Jesús Vitón



Félix López Sánchez. *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Colección Ojos Solares (Sección Desarrollo, Psicología). Pirámide, Madrid, 2008, 276 págs.

Educación para la promoción del desarrollo integral de los niños y jóvenes supone una actitud de valoración positiva de las necesidades en la infancia y la adolescencia por parte de todos los agentes educativos y sociales implicados en la educación. Las respuestas no son sencillas, y los ámbitos de intervención educativa (familiar, social, escolar) son diversos en sus estrategias de acción por una multiplicidad de factores que hacen referencia al permanente cambio social en el que vivimos. La cuestión se sitúa ahora en el necesario cambio de mirada que necesitamos los educadores y también las madres y padres, para afrontar de manera decidida el tratamiento y la resolución de las situaciones sociales y educativas que nos plantean los niños y jóvenes de nuestro tiempo.

303

Dicho de una u otra forma, éste es el trasfondo en el que se sitúa el libro escrito por el profesor Félix López Sánchez, experto en esta temática y autor de numerosos trabajos de investigación en el ámbito de las necesidades de la infancia, la protección infantil y el desarrollo afectivo y social de los adolescentes. Así pues, se trata de un completo trabajo que indaga en una idea clave en las nuevas propuestas pedagógicas sobre la atención en la infancia y en la adolescencia: ir de la prevención del maltrato a la promoción del buen trato o la necesidad de construir fundamentos educativos sobre las necesidades de la infancia. Centrando el discurso teórico en cómo diseñar y orientar una propuesta funcional y relevante que permita la satisfacción de las necesidades fisiológicas, mentales, emocionales, sociales, de participación y autonomía progresiva de los niños y jóvenes; el presente libro pretende dar una respuesta global, holística y también práctica, a los procesos cada vez más complejos de socialización, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar, sin olvidar la importancia de la amistad entre iguales y el fomento de las redes sociales en la adolescencia.

Ciertamente, este libro viene a profundizar en las diferentes dimensiones que entran en juego cuando lo que se trata es de mejorar la satisfacción de necesidades, no sólo afectivas sino de convivencia y promoción de la autonomía personal en el ámbito de la familia. Efectivamente, una buena convivencia familiar exige atender a los aspectos cognitivos y emocionales que surgen en las propias relaciones de reciprocidad que se dan entre los distintos componentes de una misma familia. En este punto, resulta de gran interés el análisis que hace el profesor Félix López cuando hace referencia a los condicionantes sociales que dificultan, en muchos casos, el desarrollo óptimo y armónico de niños y jóvenes. La crítica se centra sobre todo en el modelo de sociedad que estamos creando de manera aparentemente neutra pero llena de significados. Una sociedad donde se exalta el consumismo exacerbado y donde la violencia es «consumida» por muchos niños y jóvenes cuando juegan con videojuegos de alto contenido agresivo, sexista y violento. También, el papel de los medios de comunicación en la propagación de mensajes violentos es un aspecto básico y de gran importancia en el análisis e interpretación de las situaciones sociales y educativas que viven nuestros jóvenes en su desarrollo, en una sociedad de la información y del conocimiento.

304

Muchos jóvenes sufren, afectiva y cognitivamente, las consecuencias de un modelo social que antepone el tener al ser, con todas las implicaciones que esto supone en el desarrollo integral de un joven. Por esta razón, y ante los riesgos que existen en la sociedad en que vivimos, el autor propone el replanteamiento de la familia como el agente socializador primordial. En este sentido, las funciones de cuidado y de protección de la familia son cada vez más importantes no sólo en el ámbito de la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación y protección de la salud, sino en el fomento de la autoestima y de los cuidados eficaces para que los hijos puedan desenvolverse sin miedos y sin ataduras en una sociedad cada vez más exigente y compleja en multitud de entornos sociales.

Además, las funciones básicas de la familia no sólo se ciñen al cuidado y educación de pautas y hábitos prosociales en los más jóvenes, también se considera imprescindible el proporcionar una eficaz formación en el ámbito de la afectividad y en la necesidad de dar herramientas e instrumentos actitudinales y morales que les sirvan para desarrollarse con seguridad y autonomía en una sociedad donde la cultura del ocio y el tiempo libre adquiera cada día una mayor importancia.

Desde un punto de vista formal, el libro está dividido en ocho capítulos que recogen el amplio abanico de temas y propuestas que el autor desarrolla con absoluto acierto. En concreto, se trata de «Los seres humanos: origen y naturaleza», «Las necesidades de la infancia: fundamentación», «Las necesidades durante la infancia: una propuesta funcional», «Los cuidados de la infancia: cómo satisfacer las necesidades», «Una condición muy necesaria en la actualidad: la disciplina, la exigencia de límites, la socialización educativa y cívica», «La amistad entre iguales. Fomentar las amistades y la red social», «Condiciones de la escuela» y «Algunas aplicaciones específicas en los servicios de protección de menores».

De las ideas tratadas en el libro, resulta de gran relevancia subrayar dos básicas que plantea el autor de manera nítida y coherente a lo largo de todo el trabajo. Por un lado, que los niños y jóvenes tienen derecho a que sus necesidades sean cubiertas y bien atendidas, y es responsabilidad de la familia, la escuela, los servicios sociales y la sociedad en general, el cumplimiento satisfactorio de esas necesidades. Y, por otro lado, que la familia es la institución que mejor puede responder a las necesidades básicas con el apoyo y la colaboración de las instituciones sociales, y la escuela, en cuanto institución social y universal, adquiere un papel complementario con el de la familia, no sólo ofreciendo formación y enseñanza de conocimientos, sino que también debe garantizar el bienestar de los niños y jóvenes. Además, la escuela debe detectar con la máxima celeridad las situaciones de riesgo social, las carencias y las dificultades, ya que éstas pueden privar e interferir negativamente en la idea de promover un óptimo desarrollo integral y de bienestar.

Esa mirada positiva en el proceso de atender las necesidades de protección y cuidados en la infancia no sólo se restringe a paliar las dificultades por defecto, también aquellas que pueden ocurrir por exceso o desconocimiento en el tratamiento educativo de las situaciones vitales que viven los niños y jóvenes en el entorno familiar y escolar. En efecto, debemos señalar el acertado análisis y las correspondientes propuestas que hace el autor cuando se pregunta por el fracaso o aparente fracaso en la socialización primaria y secundaria de las nuevas generaciones. Sin lugar a dudas, cuestionarse la manera en que nos socializamos y vivimos un modo de convivir en la familia y en la escuela es una magnífica oportunidad para detectar carencias, limitaciones y debilidades de diversos modelos. En este punto, el profesor Félix Sánchez analiza las siguientes formas de disciplina que históricamente

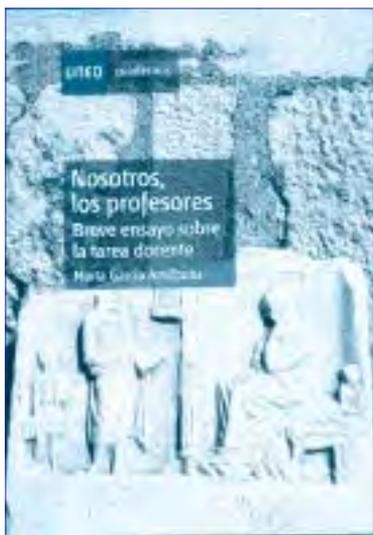
se han empleado tanto en la familia como en la escuela: la disciplina autoritaria, la disciplina a través del chantaje emocional, la negligencia y el «dejar hacer» como forma de disciplina, la llamada educación democrática o de negociación (una variante de la negligencia educativa según el autor) y la disciplina inductiva.

Ante estas formas de educar y de vivir la convivencia en la familia y en los centros educativos, se hace una crítica del autoritarismo absolutista así como de la anarquía y del «todo vale» en la educación. Los hijos, los alumnos, son sujetos de una educación que ha de velar por el respeto y la atención a sus necesidades, pero la negligencia educativa llega tanto en exceso como por defecto, y las aparentes neutras propuestas educativas democráticas no promueven en los jóvenes una auténtica interiorización de valores éticos y morales positivos. La crítica en todo el entramado conceptual de la educación se ha de basar en la aclaración de dos conceptos. Por un lado, que la relación educativa se basa en la asimetría de roles, lo cual no fundamenta la realidad democrática de modelos donde la autoridad de los padres y docentes es discutida de manera reiterada. Y por otro lado, y como clave central del libro, que la relación de educación no es una relación de conducción o meramente transmisiva, sino de orientación donde la autoridad ejerce el diálogo y la discusión y se estimula el valor de la participación, así como la toma responsable y razonada de decisiones. Así pues, se apuesta por la disciplina inductiva como proceso de razonamiento de la autoridad y con participación del educando.

306

Nos encontramos, por tanto, ante una obra de gran interés para el conocimiento y estudio de la atención educativa de las necesidades en la infancia y en la adolescencia desde una perspectiva global. Es, en suma, una propuesta enriquecedora que sustenta nuevas orientaciones pedagógicas y psicoeducativas encaminadas a fortalecer la promoción y el desarrollo integral desde efectivas y coherentes respuestas familiares, escolares y sociales para las nuevas generaciones.

Juan José Leiva Olivencia



María García Amilburu *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*, UNED, Madrid, 2007, 168 págs.

Como señala la autora del libro, profesora titular de Filosofía de la Educación en la UNED, esta obra es fruto de su experiencia docente –tanto en Universidades públicas como privadas, presenciales y a distancia, y en Institutos de Enseñanza Secundaria– y está escrita pensando especialmente en quienes consideran que dedicarse a la educación es básicamente vocacional y significa mucho más que tener un empleo. Su objetivo principal es facilitarles la

reflexión sobre la propia tarea que todo docente debería realizar, para ayudarles a retomar su tarea con fuerzas renovadas.

A lo largo de sus páginas, –una Presentación, 10 capítulos y un Epílogo– que están escritas con la claridad y capacidad de sistematización que caracterizan los trabajos de la autora, se abordan tres bloques de cuestiones esenciales que forman las coordenadas del trabajo de un profesor: qué es la educación; la persona del docente; y la práctica concreta de esta tarea.

En los cuatro primeros capítulos se recuerdan temas básicos de la tarea de educar, tales como la necesidad de forjarse una idea del ser humano que ilumine el desarrollo educativo; la naturaleza propia de este proceso; diferentes maneras de entender la educación; los fines de la educación; quiénes actúan como agentes educadores; los distintos profesionales de la educación, etc., tratadas todas ellas desde el punto de vista propio de la Antropología y de la Filosofía de la Educación.

Una de las cuestiones tratadas que tiene una especial relevancia para los docentes es el análisis de los diversos modos en que los profesores pueden asumir subjetivamente su trabajo: como si se tratase de un «empleo» como cualquier otro, como si fuera una «vocación», o si constituyese un «modo de vida», en el sentido de una forma global de entender la propia existencia y en un momento en el que se debate la profesionalidad y la figura del profesor, educador y maestro.

Asimismo, cobra especial interés en esta época el contenido del epígrafe dedicado al estudio de los derechos y deberes de los padres, los profesores y el Estado en el ámbito educativo, haciendo especial hincapié en su papel y en la participación que deben tener en la escuela.

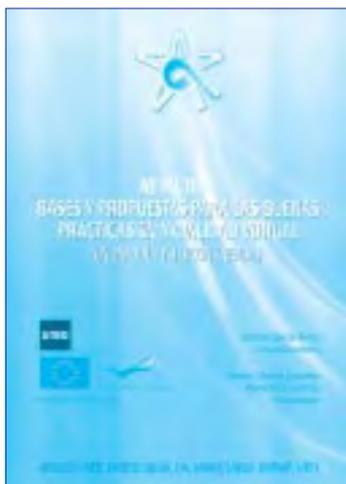
En el capítulo 5 la atención se centra en la persona *profesor*: las cualidades naturales que debe poseer y la formación específica que es preciso proporcionarle. Los capítulos 6, 7 y 8 se ocupan de la práctica educativa: la consideración del tipo de actividad *humana* que constituye la enseñanza; su dimensión específicamente moral; y su orientación primaria a promover el aprendizaje de los alumnos. La dimensión moral de la educación (capítulo 7) cobra especial importancia en estos momentos, debido a los debates producidos con respecto a la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En este capítulo la autora explica con claridad qué se entiende por moral y la figura del profesor desde la perspectiva moral.

Por último, los capítulos 9 y 10 y el Epílogo –que tienen un carácter más concreto–, presentan cuestiones prácticas relativas a la preparación remota y próxima para dar una clase, y la reflexión sobre su propio modo de ejercer la docencia.

308

Se trata, en definitiva, de un ensayo optimista, escrito con un lenguaje directo y profundo a un tiempo, que se lee con gusto, porque como señala la autora en el título– está escrito pensando en «Nosotros, los profesores» y en quienes se preparan para serlo; particularmente para aquellos que, sin ignorar los problemas que el ejercicio diario de esta profesión lleva consigo en la actualidad, piensan que vale la pena dedicarse a la docencia porque es una labor insustituible, y procuran trabajar con ilusión y sentido de responsabilidad. Todo esto representa la especial trascendencia personal y social que tiene este trabajo.

Miriam García Blanco



L. García Aretio (dir.), B. Álvarez González y M. Ruiz Corbella (coords.). *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual (un enfoque intercontinental)*. Unión Europea / AIESAD / CNED / EADTU / OUUK / UA / UNAM / UNED / UNMDP / UTPL. Madrid. 2008.

A raíz de la propuesta nacida en la Declaración de Bolonia (1999) y el Consejo Europeo de Lisboa (2000), los países de la Unión Europea están llevando diversas acciones dirigidas a convertir su oferta de la educación superior en un referente

mundial para el 2010. Ahora bien, se debe resaltar que estas acciones no son un hecho aislado, sino que responden a un movimiento internacional que entiende la educación superior como parte necesaria de la educación a lo largo de la vida y, por tanto, formación clave tanto para todo aquel que está implicado en el proceso de la adquisición de las competencias necesarias para enfrentarse a la vida, como para el entramado de toda sociedad.

309

En esta iniciativa destaca, como uno de los factores principales, la promoción de la movilidad de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ya que se reconoce en ella el medio idóneo para mejorar el entendimiento entre los pueblos, unir esfuerzos en el desarrollo del conocimiento, ampliar las posibilidades de la innovación, a la vez que trabajar de forma conjunta en el logro de competencias interculturales que favorezcan la formación de los ciudadanos del futuro. Según los últimos informes de la Asociación Europea de Universidades (EUA) se identifican dos problemas centrales respecto a la movilidad: el coste adicional que supone y la problemática actual sobre el reconocimiento académico, ambos significativos a la hora de proponer esquemas de movilidad con terceros países.

Dentro de este marco la educación a distancia y virtual es capaz de ofrecer soluciones a muchas de las situaciones en las que se ve envuelta la movilidad del estudiante, a la vez que sienta las bases para el intercambio más allá de las fronteras de la Comunidad Europea. En este contexto, el proyecto NetACTIVE (*AIESAD-EADTU: Credit Transfer in Virtual and Distance Education*), enmarcado en el programa Erasmus-

Mundus, surgió con la finalidad de proyectar una propuesta que aumentara la movilidad de estudiantes de masteres a distancia y semipresenciales a través de la oferta de movilidad virtual de terceros países hacia Europa. La mirada se centró en Latinoamérica, ya que es una de las áreas más atractivas en la expansión del EEES, debido al elevado número de potenciales estudiantes que presenta y a su notable interés en avanzar en la acreditación y en el reconocimiento académico de sus títulos universitarios.

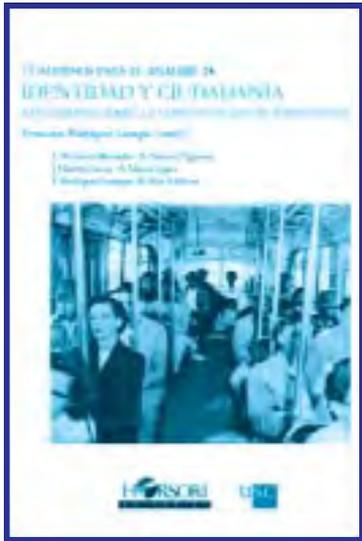
NetACTIVE, que parte de la experiencia eurolatinoamericana, se centra en el desarrollo de herramientas que faciliten la movilidad de estudiantes entre América Latina y la Unión Europea, diseñado como guía para los profesionales, tanto de las universidades de origen como de las instituciones de acogida, que se responsabilizan de la movilidad internacional de los estudiantes postgraduados, a la vez que interesa a los propios estudiantes que desean organizar una estancia en otra universidad.

Su objetivo es facilitar la implementación de la estructura de Bolonia, el intercambio de estudiantes, el reconocimiento académico entre universidades, facilitando así el trabajo a los gestores y administradores de las universidades implicados en programas de movilidad, ofreciéndoles las pautas, herramientas, procedimientos y las cuestiones relativas a la adaptación del sistema *ECTS (European Credit Transfer System)* a este área. Con este proyecto se pretende hacer reflexionar y mostrar, tanto a los profesionales que trabajan en instituciones de educación superior, como a los estudiantes, ambos en el contexto de los cursos de máster y doctorado, la viabilidad de esta propuesta para la que se requiere identificar los programas y experiencias del ámbito europeo y latinoamericano dirigidos a establecer, mejorar e incrementar las acciones de movilidad, intercambio y reconocimiento académico.

A partir del análisis de dichas experiencias las prácticas desarrolladas por las instituciones que hayan demostrado su eficacia y capacidad para promover el intercambio entre estudiantes de educación superior, interesándose de forma especial en detectar los factores favorecedores y limitadores de las experiencias de movilidad e intercambio europeas, se diseñan los principales *modelos, procesos y documentos* que promuevan dinámicas de movilidad e intercambio eficaces para los estudiantes. Por otra parte, se estudian las tendencias en el desarrollo de los acuerdos y convenios entre instituciones de educación superior europeas y latinoamericanas, y se identifican los principales factores que las promueven.

En definitiva, con esta obra se pretende comprender y promover la movilidad virtual como un medio alternativo, a la vez que complementario, que favorezca las experiencias de formación en el ámbito universitario en instituciones de diferentes países, a partir de las cuales se logre una mejor formación en destrezas profesionales básicas y tecnológicas, a la vez que contribuya al fortalecimiento de la comprensión de la diversidad cultural, lingüística.

María García Pérez Calabuig



Francisco Rodríguez Lestegás (coord.), L.M. García Bernadal, A. Herrero Figueroa, J. Huerta García, A. Marco López, F. Rodríguez Lestegás, B. Silva Valdivia. *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*. Horsori Editorial / Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela; Barcelona / Santiago de Compostela, 2008, 175 págs.

La educación para la ciudadanía lleva ocupando, para bien y para mal, el debate político en España en los últimos cuatro años, a partir del momento en el que el gobierno socialista incorpora esta materia como obligatoria en una parte, muy pequeña, del currículo de la educación básica. De hecho, no debe considerarse una iniciativa aislada y debe ser enmarcada en un conjunto de directrices europeas que culminan el 2005 con la declaración del *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, como parte integrante de la estrategia de Lisboa, lanzada en marzo de 2000.

312

Más allá del debate partidista, que no ha facilitado precisamente las cosas a los profesionales de la educación, las dificultades de la nueva materia radican, por un lado, en los antecedentes educativos inmediatos sobre este asunto, demasiado relacionados con la educación en valores, la educación emocional y, por supuesto, los famosos ejes transversales y, por otro lado y quizás más importante, en la indefinición o ambigüedad del mismo término de ciudadanía. El libro que reseñamos proporciona argumentos y razones en esta segunda línea. Ciertamente, se trata de un volumen de seis textos, de diversa factura, a cargo de sendos profesores y profesoras relacionados con el grupo de investigación Elincis, de la Universidad de Santiago de Compostela. El conjunto, intenta, y lo consigue, abrir espacios de reflexión desde el análisis pedagógico relativos a la condición de ser y ejercer como ciudadanos y ciudadanas en un mundo abierto y dinámico, y por lo tanto incierto y ambiguo. Que el desarrollo de la ciudadanía deba trabajarse desde la escuela sólo es negado por la caverna; lo que ocurre es que «la expresión "educación para la ciudadanía" se nos presenta con un carácter polisémico, ambiguo y de perfiles borrosos», como expresaba ya el coordinador de esta obra en un artículo publicado en *Revista de Educación* (vol. 10,

2007, p. 81-90), donde argumentaba con claridad sus dudas acerca de la eficacia de la institución escolar para implementar la nueva materia.

Sin duda, el argumento más complicado radica en el mismo concepto, que a nuestro juicio no puede separarse de la dimensión política de la persona. No obstante, esta complejidad se agrava cuando lo intentamos relacionar con el de identidad, asunto si cabe más confuso. Sin atrevernos a calificarlo de neoestructuralista (ahora que celebramos el primer centenario de Lévi-Strauss), el primer texto (firmado por J. Huerta) dibuja, con Ortega, a la persona constituida por tres estructuras (sistémica, dinámica y operativa), invitándonos a «entender la identidad en clave de «yo», la ciudadanía como un elemento-dimensión de la «circunstancia», y la Religión como vivencia de la dimensión Transcendente de la persona». Este artilugio conceptual, prepara para la segunda entrega (L. García), que desde una óptica creyente funde la identidad cristiana con la ciudadanía, aprovechando el camino para lanzar los dardos hacia todo lo que desprenda tufo de democracia de supermercado, de creencias de usar-y-tirar, o de «verdades de Ikea». La reclamación de una laicidad genuina impregna este segundo texto, desde la sincera confesión de que «el cristianismo no es el antidepresivo o el ansiolítico para esta sociedad», pero recordando que esa identidad cristiana empuja valores asociados a la libertad religiosa y a la laicidad del Estado. Terreno preparado, pues, para el desarrollo de una ciudadanía activa, pluralista y responsable.

El volumen realiza aquí un cambio brusco, con tres entregas que nos sumergen en el terreno de la literatura, siguiendo enfoques y partiendo de intenciones distintas. Así, el tercer texto (A. Marco) acude a las relecturas del mito de Penélope (¿de nuevo Lévi-Strauss?), en clave femenina, para ayudar a construir una perspectiva de género en este edificio de la ciudadanía; una perspectiva que se aleja de la Penélope pasiva y sumisa, para apostar por una nueva voz, una manera distinta de ver y entender lo público desde una posición activa y rebelde, subversiva del orden androcéntrico. Siguiendo la estela literaria y la voz femenina, la cuarta entrada (A. Herrero) repasa la aportación de Emilia Pardo Bazán en la configuración de un modelo de niña-joven-mujer adelantado a su época, autora revalorizada ahora en el sector comercialmente rentable de la literatura para menores (llamada Literatura Infantil y Juvenil), público a quien dirigía subrepticamente sus escritos. La literatura también es el argumento del quinto capítulo del libro (B. Silva) pero cambiando el foco: la enseñanza de la literatura ha tenido, y sigue teniendo, una función destacada en la construcción de la identidad *nacional*. El canon

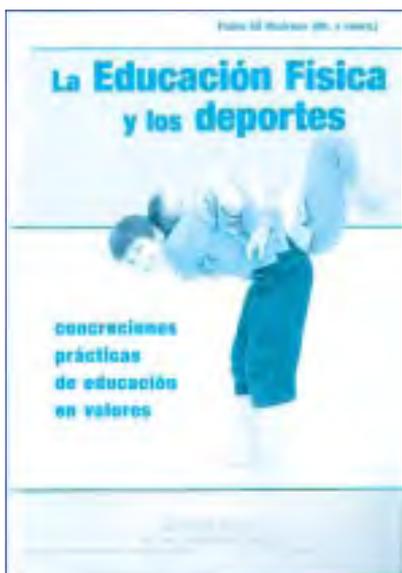
artístico y literario no deja de ser una arbitrariedad estética muy sacudida y marcada por la moda; cuando además lo queremos envolver en una atmósfera patriótica y asignarle una función proselitista, la ligereza adquiere dimensiones monstruosas, por no decir peligrosas. Por supuesto, el aserto sirve para las literaturas con Estados que las respaldan, para las que aspiran a ello, y para las que se adjudican una misión salvadora. Cuando alguien se atribuye la voz del grupo, debemos prepararnos para lo peor; como dice Suso del Turo, en una cita recogida en este texto: «Pero a lo que no deben aspirar los escritores es a expresar una idiosincrasia colectiva».

Este denso e intenso libro se cierra con una excelente, sin desmerecer las que antecedieron, sexta entrega (F. Rodríguez) acerca de la construcción de la identidad territorialmente delimitada. Como no podía ser de otro modo, *tocaba* analizar lo identitario desde la geografía humana, materia de larga tradición escolar, sin duda, pero también sujeta a interferencias en sus fronteras epistemológicas. Después de la religión, la lengua, la literatura y la educación, le llegaba el turno al territorio, variable que empezó a flaquear cuando el Estado-nación hizo dejadez de sus funciones, se desterritorializó y traspasó responsabilidades hacia abajo (nuestras comunidades autónomas) y hacia arriba (las nuevas instancias europeas y transnacionales), algo de lo que no nos lamentamos, por supuesto. La europeidad, también recogida en la declaración de Lisboa que recogíamos al inicio de esta reseña, supone un reto de primer orden especialmente en un contexto marcado por dos variables interconectadas: la globalización y la interculturalidad. La primera es un hecho mientras que la segunda no deja de ser un anhelo. A ello, al anhelo, se dirige la parte final del libro, con una conclusión que nos deja el corazón abierto: hay que redescubrir la educación.

314

Afortunadamente estamos ante un libro que, sin ocultar su raíz occidental, evita el tono apocalíptico que suele empapar los diagnósticos acerca de la necesidad de educar para una ciudadanía activa, pluralista, responsable y, por supuesto, democrática. Negarse a la realidad que nos increpa no es la mejor táctica para el educador; el mundo se hace difícil de entender para quien se niega a aceptar el dinamismo y la incertidumbre que nos rodea. Lévi-Strauss, hace justo cincuenta años, lo dijo mucho mejor: «negar los hechos porque se los cree incomprensibles es ciertamente más estéril, desde el punto de vista del progreso del conocimiento, que elaborar hipótesis».

Enric Prats



Pedro Gil Madrona (dir. y coord.) *La Educación Física y los deportes: concreciones prácticas de educación en valores*. Ediciones Magina-Octaedro Andalucía. Granada 2008, 223 páginas.

Aprender a compartir, a cooperar, a vivir junto al otro, a respetar, constituye, entre otras cosas, un gran reto de la educación actual para conseguir una sociedad más pacífica. Por tanto, educar en valores es un pilar en la escuela de hoy. Es por ello que surge la iniciativa de esta obra, partiendo de unos referentes teóricos axiológicos, didácticos y pedagógicos,

nos propone una serie de actividades prácticas para trabajar los valores en los alumnos de educación primaria desde el área de la Educación Física y el Deporte. Para ello plantea una ejemplificación de cómo implementar el aprendizaje de los valores desarrollando, desde un área que es eminentemente procedimental, a través de unidades didácticas, unas sugerentes y novedosas propuestas para evaluar dichos aprendizajes. En definitiva, lo que nos ofrece la obra es el resultado escrito de un diseño que contiene abundantes propuestas surgidas de un planteamiento de trabajo cíclico y reflexivo entre docentes, en el seno del grupo de investigación-acción-colaborativa, donde la teoría se ha llevado a la práctica mediante el diseño y la aplicación de distintas unidades didácticas en los diferentes gimnasios y pistas deportivas de los centros escolares de educación primaria. En cuanto al contenido estructural del libro, éste se compone de una breve introducción y cuatro capítulos claramente didácticos, con propuestas altamente motivadoras que nos sumerge en una realidad apasionante e interesante que comienza presentándonos la necesidad de aprender a convivir respetando y, por ende, la necesidad de educar en valores.

En el primer capítulo se nos da un conjunto de conceptos que nos introduce en la comprensión del término «valor» desde sus distintas acepciones; bien, de una manera general, como una creencia básica a través de la cual comprendemos el mundo, dando significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia; bien con distintas definiciones, según la perspectiva metafísica y psicológica, enunciando que los

valores son importantes en cuanto son significativos para nosotros. El libro sigue haciendo referencia de cómo a través de la historia de la humanidad se han establecido categorías y se han jerarquizado los valores, entre los que se menciona la durabilidad, la flexibilidad, la integralidad, la satisfacción y la polaridad, en este recorrido los autores dejan ver que las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas, sino que se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona; además, se plantean interrogantes que todo docente o futuro educador debe reflexionar en cuanto a ¿cómo valora el ser humano?, ¿cuáles son los valores existentes?, ¿cuál es la realidad de los valores en la escuela?, ¿estarán siendo promovidos adecuadamente por los docentes? Y a partir de estas reflexiones surge la propuesta de sugerir prácticas motrices que promuevan en los niños y las niñas la educación en valores. Se constata, que en función de la experiencia y el conocimiento del grupo de docentes de Educación Física y Deporte, investigadores y promotores de este proyecto puesto en práctica; que nos encontramos en un *área sui generis*, ya que en el desarrollo de la misma (en el patio o en el gimnasio) las interacciones que se producen, tanto motrices como socioafectivas, son mucho mayores que las que se pueden encontrar en cualquier otra. Las alternativas metodológicas que más destacan y que más se utilizan, en el ámbito de la Educación Física, tanto desde una óptica general como específica, son la interacción, el diálogo y la reflexión. A partir de aquí, se presentan estrategias para el desarrollo del juicio moral, de la comprensión crítica, entre otras, desde la pista deportiva o el gimnasio, que provoquen a los alumnos situaciones que les induzcan a aplicar los valores en escenarios reales y les hagan reflexionar sobre ellos. En este sentido es notable el relevante papel que los autores conceden al discurso docente en la promoción y desarrollo de los valores.

En el segundo capítulo se aprecia el rigor con el que fue realizada dicha experiencia de investigación, ya que nos muestra una serie de cuadros que supone la progresión que realizó el grupo de trabajo con los alumnos para cada uno de los tres ciclos de educación primaria. Para ello, en las sesiones de Educación Física se tuvo en cuenta, a la hora de evaluar el proceso, hasta llegar a establecer los valores definitivos a implementar, los siguientes elementos: la diversión, el juego limpio, las relaciones sociales, el esfuerzo y la superación, los buenos hábitos, el control emocional y el autocontrol; también se presenta la correlación en estos cuadros de los distintos agentes (maestros, padres y alumnos) considerados participantes fundamentales en el proceso para cada uno de los ciclos de la educación primaria; las preguntas propuestas para

realizar la evaluación en torno a los distintos agentes y la relación de estas preguntas con los valores que pretenden evaluar son también parte integrante de este estudio, en este sentido los autores dejan ver la importancia de la participación activa de los padres como agentes en el proceso de aprendizaje de los valores en los educandos y la autovaloración del alumno como implicado directo en su proceso de aprendizaje constructivo y reflexivo.

El tercer capítulo muestra el desarrollo propiamente dicho de la obra, los autores presentan inicialmente referentes legales en cuanto al fomento de la práctica deportiva señalada en la Constitución, así como referentes teóricos del desarrollo del deporte escolar y la formación de los valores a través de la práctica de la educación física, el deporte, la iniciación deportiva y el juego como plataforma para evaluar entre otros. Referentes teóricos estos que le dan sustento y estructura a dicho trabajo de investigación-acción y que sirvieron de punto de partida para el diseño de las unidades didácticas en los diferentes ciclos de la educación primaria, así como la evaluación y / o valoración de estos aprendizajes escolares desde una triple mirada de sus participantes: los mismos alumnos, los padres y los maestros. La educación física y el deporte constituye una extraordinaria precisión para el fomento y / o mediación del aprendizaje de los valores humanos en los distintos ciclos del sistema educativo, así como la gran oportunidad y los grandes recursos didácticos que puede desarrollar el docente en cada encuentro con los niños y jóvenes en las canchas y los gimnasios de las escuelas. En este sentido los autores de libro, todos maestros y profesores en ejercicio, presentan un conjunto de propuestas de actividades didácticas estructuradas pedagógicamente, diseñadas tomando en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos en las distintas fases de la educación primaria, por lo que se presentan tres unidades didácticas específicas para el primer ciclo: «Conocemos nuestro cuerpo», «Percibo el espacio y el tiempo» y «Jugamos todos y todas»; para el segundo ciclo dos «Nos esforzamos para ser unos artistas» y «Lanzamientos, recepciones y golpes», y dos más para el tercero: «Iniciación deportiva y valores» y «Los deportes y los valores». Cada unidad didáctica se presenta tomando en cuenta un eje globalizador con los contenidos curriculares establecidos para cada ciclo, la selección de objetivos de ciclo, la formulación de objetivos específicos contextualizados con las necesidades del grupo, los valores y con los contenidos seleccionados. El número de secciones a realizar, la selección de criterios de evaluación en función de los objetivos y los contenidos, las orientaciones metodológicas y los materiales pro-

puestos. En cada clase se señalan los objetivos y los materiales, se estructura la misma en una fase inicial o de motivación, una fase principal y otra final donde se proponen juegos motrices, se dan las instrucciones y se promueve la participación activa de los alumnos generando permanentemente situaciones que propicien la toma de decisiones, actitudes, comportamientos individuales y en grupo, con el fin de generar la reflexión y el aprendizaje de los valores fundamentales.

En el último capítulo se presenta el resultado de la evaluación del desarrollo de las propuestas y del aprendizaje en valores del alumnado en tres dimensiones específicas:

- La evaluación del programa: considerando las reflexiones tras la implementación del programa de valores en Educación Física en los distintos centros de enseñanza, en dicha evaluación se consideraron cuatro aspectos fundamentales:
 - a) la validez del material didáctico previamente diseñado y puesto en funcionamiento;
 - b) los valores que precisan una implementación constante y continuidad en el tiempo por parte de los maestros y maestras para conseguir su adquisición;
 - c) la necesaria labor conjunta de la totalidad de maestros y maestras que imparten clases educación primaria en los centros, y
 - d) la especial relevancia del contexto sociocultural, la familia y otros agentes externos.
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos enmarcado en un proceso metodológico sistemático en el que los docentes y profesores investigadores consideraron el triple componente cognitivo, afectivo y comportamental, para efectuar una evaluación integral, consensuada mediante la puesta en práctica de las unidades didácticas y la observación directa y registros de los docentes, la autoevaluación de los alumnos y las apreciaciones de los padres.
- Los instrumentos de evaluación utilizados para llevarla a cabo, entre los que se menciona: escalas y registros de observaciones de maestros, cuestionarios para padres y alumnos en cada uno de los tres ciclos, que arrojaron información por parte de cada uno de los agentes implicados.

En definitiva este trabajo constituye una guía de referencia para todos los aprendices de maestro en Educación Física, a los maestros en ejercicio y a todos aquellos profesionales que trabajan en el ámbito de la educación física y los deportes sensibilizados y motivados a mediar experiencias de aprendizajes en valores humanos.

Isabel Gómez Barreto

LIBROS RECIBIDOS / LIVROS RECEBIDOS

- AYALA MANRIQUE, María Mercedes y otros (2008): *Los procesos de formalización y el papel de la experiencia en la construcción del conocimiento sobre los fenómenos físicos*. Medellín: Universidad de Antioquía ; Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 131 págs. ISBN: 978-958-8316-56-7
- CABAÑAS MARTÍNEZ, María Jesús (2008): *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Monografías. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica, 143 págs. ISBN: 978-84-369-4586-7
- CASAMAYOR, Gregorio (coord.) (2008): *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Crítica y fundamentos. Barcelona: Graó, 235 págs. ISBN: 978-84-7827-656-1.
- CASTILLO CEVALLOS, Gerardo (2009): *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide. 236 págs. ISBN: 978-84-368-2252-6.
- CENDALES G., Lola; MARIÑO S., Germán (2008): *Alfabetizador, una posibilidad desde la biblioteca*. Bobotá: Cerlalc, 87 págs. ISBN: 978-958-671-118-0.
- CLEMENTE LINUESA, María (2008): *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide, 190 págs. ISBN: 978-84-368-2203-8.
- CUADRADO ESCLAPEZ, Toni (2008): *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Guías para la formación. Madrid: Narcea, 151 págs. ISBN: 978-84-277-1587-5.
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2008): *La familia y uno más: la lectura en casa. Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. ISBN: 978-8489384-74-3.
- GARCÍA LEGAZPE, Félix (2008): *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Investigación. Madrid: CIDE. 453 págs. ISBN: 978-84-369-4454-9.
- GIL MADRONA, Pedro, (dir. y coord.) (2008): *La educación física y los deportes: concreciones prácticas de educación en valores*. Granada: Ediciones Mágina, 223 págs. ISBN: 978-84-95345-47-9.
- GÓNZALEZ GARCÍA, Fermín M.; NOVAK, Joseph D. (2008): *El mapa conceptual y el diagrama V: recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Universitaria. Madrid: Narcea, 177 págs. ISBN: 978-84-277-1573-8.
- KNAPCZYK, Dennis (2008): *Guía de autodisciplina: cómo transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina*. Educación hoy. Madrid: Narcea, 170 págs. ISBN: 978-84-277-1590-5.

- LINO BARRIO, José (coord.) (2008): *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Aula abierta. Madrid: La Muralla, 356 págs. ISBN: 978-84-7133-777-1.
- LLORCA Y GARCÍA, Ángel (2008): *Comunidades familiares de educación: un modelo de renovación pedagógica en la Guerra Civil*. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica; Barcelona: Octaedro, 211 págs. ISBN: 978-84-8063-963-7.
- LÓPEZ HERRERÍAS, José Angel; MARTÍNEZ-OTERO, Valentín; ROMERA IRUELA, María Jesús (2008): *El valor de la ley orgánica de educación: cualidades deseables del sistema escolar*. Madrid : Parthenon, 284 págs. ISBN: 978-84-96226-74-6.
- MARCO STIEFEL, Berta (2008): *Competencias básica. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea / Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 128 págs. ISBN: 978-84-277-1594-3.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín (2008): *El discurso educativo*. Madrid: Editorial CCS, 244 págs. ISBN: 978-84-9842-263-4.
- MATEOS, VIDAL L.; MONTANERO, Manuel (coord.) (2008) *Diseño e implantación de títulos grado en el espacio europeo de la educación superior*. Universitaria. Madrid: Narcea, 373 págs. ISBN: 978-84-277-1629-2.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.) (2008): *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Seminarios. Barcelona: Horsori. ISBN: 978-84-96108-55-4.
- ORTEGA RUIZ, Rosario (2008): *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Investigamos. Madrid: CIDE. ISBN: 978-84-369-4582-9.
- PAIXÃO, Marcelo (2008): *A dialética do bom aluno*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 102 págs. ISBN: 978-85-225-0639-2.
- PARRAS LAGUNA, Antonia y otros (2008): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Estudios e informes. Madrid: CIDE, 405 págs. ISBN: 978-84-369-4585-0.
- RIVAS VILLATORO, Felipe Alexander (coord.) (2008): "El estado de la educación en América Central" 2000-2008. San Salvador: [s.n.], 379 págs. ISBN: 978-99923-70-32-2.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (ed.) (2008): *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Periferic edicions, 207 págs. ISBN: 978-84-92435-05-0.
- SANCHES ROSSINI, M^a Augusta (2008): *Educación es crear en la persona*. Educadores XXI. Madrid: Narcea, 106 págs. ISBN: 978-84-277-1586-6.
- TÉLLEZ, José A. (coord.) (2008): *Educación intercultural: miradas multidisciplinares*. Cuadernos de educación intercultural. Madrid: Catarata: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica, 187 págs. ISBN: 978-84-8319-372-3.
- TORREGO, Juan Carlos (coord.) (2008): *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Educación. Madrid: Alianza Editorial, 470 págs. ISBN: 978-84-206-6856.

REVISTAS RECIBIDAS / REVISTAS RECEBIDAS

- EDUCATIO SIGLO XXI, N.º 26 (2008): Universidad de Murcia (España).
- PNA. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA, VOL. 3, N.º 2 (2009).
Universidad de Granada (España).
- REVISTA ENSEÑAR ARTE. AÑO 1, N.º 1 (2007). Departamento de Formación Pedagógica.
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).
- DECISIO. SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS, N.º 20. (2008). CREFAL.
- EDUCACIÓN XX1. N.º 11 (2008). Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación
a Distancia. Madrid (España).
- ANUARIO DE PSICOLOGÍA. VOL. 39, N.º 2 (2008). Facultad de Psicología, Universidad de
Barcelona (España).
- EDUCACIÓN Y FUTURO. REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.
n.º 19 (2008). Centro de Enseñanza Superior don Bosco. Madrid (España).
- EDUCACIÓN Y EDUCADORES. VOL. 11, N.º 1-2 (2008). Universidad de la Sabana (Colombia).
- REVISTA LUSÓFONA. N.º 11-12 (2008). Edições Universtárias Lusófonas (Portugal).

PUBLICACIONES DE LA OEI / *PUBLICAÇÕES DA OEI***Metas educativas 2002**

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

325

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.

326

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.



Cooperación Cultural Euroamericana

V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural

Almada, Portugal del 8 al 12 de mayo de 2007



Autores: VV.AA.

Colección: Papeles Iberoamericanos

Edita: OEI

Número de páginas: 364

Encuadernación: rústica

Tamaño: 21 x 29,5 cm

Fecha de edición: 2008

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-191-8

Precio: 9 Euros

Esta publicación recoge los textos de las intervenciones presentadas en el V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural celebrado en Almada, Portugal en mayo de 2007. El evento fue organizado y convocado conjuntamente por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Fundación Interarts, la Cámara Municipal de Almada y Cultideias de Portugal. La Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), los ministerios de cultura de Portugal y España y el Observatorio de Actividades Culturales (OAC) de Lisboa, brindaron su apoyo para hacer posible su celebración. El Campus tuvo como objetivos analizar los sistemas existentes para la cooperación cultural entre Europa y América Latina y también ofrecer un entorno adecuado para reflexionar e innovar acerca de la cooperación cultural y abrir nuevos espacios de diálogo cultural. La realización de este V Campus representó la reafirmación del compromiso de las instituciones co-organizadoras para continuar, con determinación e ilusión, una colaboración existente desde hace ya varios años, en concreto, desde la primera edición del Campus en el año 2000.

Para los organizadores de este encuentro, así como para las instituciones que han apoyado y colaborado en su realización, ha sido un honor y un placer avanzar en la consolidación de este espacio y para ello confían en que los resultados y los contactos generados puedan impulsar la continuidad de este proceso y contribuyan al fortalecimiento de las instituciones y las políticas culturales en 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

328

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.

329

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.





N.º 11, vol. 4
Julio, 2008

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad

330

SUMARIO: **Editorial. Artículos:** «Las culturas de Internet: la configuración socioétnica de la red de redes», EDUARD AIBAR; «La infancia en la Sociedad del conocimiento», JOSÉ MARÍA SÁNCHEZ BURSÓN. **Dossier: Sociedades del conocimiento:** «Presentación»; MARTA I. GONZÁLEZ GARCÍA y ARMANDO MENÉNDEZ Viso; «Insostenibilidad: aproximación al conflicto socioecológico», JOSEPH LOBERA; «La insostenibilidad como punto de partida del desarrollo sostenible», JOSÉ ANTONIO PASCUAL TRILLO; «Modernización ecológica y activismo medioambiental: el caso de la energía eólica en España», MARTA I. GONZÁLEZ GARCÍA; «Aprender a respetar o Outro e o Planeta: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade», SUSANA SÁ y ANA ISABEL ANDRADE; «Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos», AMPARO VILCHES, DANIEL GIL PÉREZ, JUAN CARLOS TOSCANO y ÓSCAR MACÍAS. **Foro cts:** «“Ciencia, Tecnología y Sociedad ” en la literatura de ciencia ficción», NATALIA CASTRO VILLATA. **Reseñas.**

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 sobrepasarán 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

Educación:
futuro en construcción

Educação:
futuro em construção

Pablo Gentill

Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina

Mariano Fernández Enguita

Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado

José Joaquín Brunner

La universidad, sus derechos e incierto futuro

Claudio de Moura Castro

Mercado é coisa de Satanás?

Ximena Dáyla Yáñez, Humberto Maturana Romesín

Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas

Alberto Martínez Boom

La educación en América Latina: un horizonte complejo

António Nóvoa

Educación 2021: para una historia del futuro

Otros temas ■ Outros temas

Marta de la Villa Moral Jiménez

Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación

Begoña Gros Salvat, Pablo Lara Navarra

Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya

José Penalva Buitrago

Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional

Edméa Santos, Marco Silva

O desenho didático interativo na educação online

REVISTA
IA
de Educación
de Educação



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Patrocinado por:

Fundación **Santillana**