



## SENTIDOS, CURRÍCULO Y DOCENTES<sup>1</sup>

Roberto Carneiro<sup>2</sup>

### LAS CRISIS

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

No obstante, ella es *hoy* día cada vez más apremiante. La necesidad de hacerlo emana de la creciente "desorientación" reinante en los sistemas educativos, ya sea consecuencia de la subordinación de preocupaciones filosóficas o, como alternativa, del resultado de esa subordinación a presiones coyunturales de naturaleza predominantemente material.

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

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

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

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

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

Los dictámenes de insatisfacción provienen de las más variadas esferas de la sociedad y de sus portavoces más calificados: empresarios, sindicalistas, políticos, hombres y mujeres de la cultura, importantes personajes de organizaciones

<sup>1</sup> En Revista PRELAC Febrero, 2006 N° 2. Los Sentidos de la Educación

<sup>2</sup> Filósofo, Portugal



internacionales, representantes de familias y de comunidades locales. El sentimiento de "vacío" no queda reducido por el avance de la escolarización. Muy por el contrario, la masificación sucesiva de los diversos ciclos de la educación ha acentuado la idea de que agregamos años a la educación, más que agregar educación a los años pasados en la escuela.

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

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

## **LOS VIAJES**

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

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

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

El *corpus* ampliado de las ciencias humanas, que barre la filosofía, la psicología, la sociología, la neurobiología, la historia, las ciencias de la educación, la literatura, las ciencias de la comunicación, ha sido convocado y está bien representado en el caso bajo análisis. En esta oportunidad, las perspectivas consideradas son alcanzables. En lugar de "cerrar puertas", la indagación sobre los sentidos de la educación impone el valor de "abrir las". Por consiguiente, los abordajes privilegiados toman sendas como las de la persona y del Individuo, sin descuidar aquellas de la ciudadanía y la sociedad, y prestan debida atención a los temas del



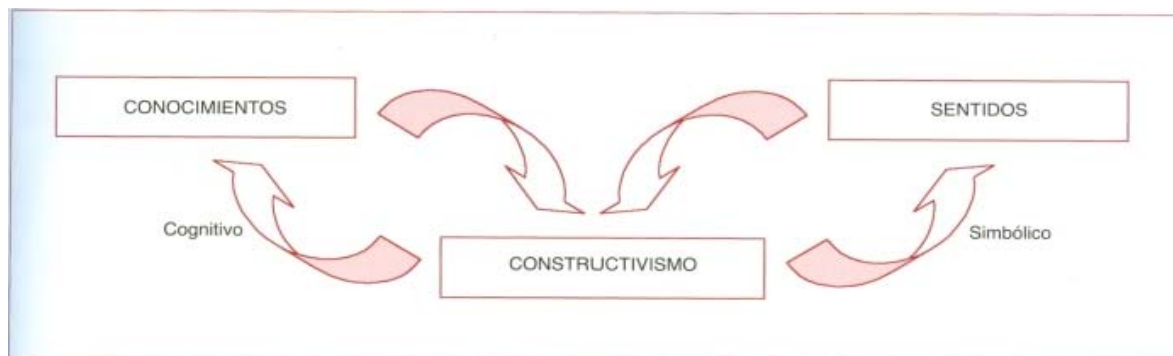
ocio y del negocio (trabajo).

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

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

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

Diagrama 1  
El doble constructivismo



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

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



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

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

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

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

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

## **LOS APRENDIZAJES**

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

Diagrama 2  
Aprender los sentidos de la vida

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

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

Mientras la cultura matricial se equilibra entre aprendizajes de pertenencia y de dialogo, son el procesamiento y el compartir información/conocimiento los que abren camino a los aprendizajes relacionados con la sociedad de la información y del saber. La construcción de identidades vocacionales fuertes se basa en personalidades aprendices y plenamente conscientes del valor de la convivencia para la realización de los objetivos de producción y empresa Por último, todavía en la exploración horizontal de las intersecciones, los aprendizajes de la sabiduría contemplan la edificación del ser humano integral, capaz de realizar síntesis y hacedor permanente de felicidad, que ve en la relación con el otro la razón de ser



de la solidaridad.

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

## **LAS PERSPECTIVAS**

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

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

Los astilleros tradicionales de esta construcción -familia, escuela, medios de comunicación, comunidad, iglesias, ciudad, trabajo, Estado- también están en ebullición. El ritmo al que esas instituciones se transforman es incesante e imparable. El sueño educativo es inseparable de los aprendizajes generativos y de transformación. Pocos discordarán en que un sueño -una visión poderosa del futuro- es necesario para darle forma al presente. Mas, ¿significa esto que realmente podremos aprender del futuro?

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

### **Diagrama 3 Escenarios de la educación y del aprendizaje**



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

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

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

Este objetivo implica el exorcismo de los demonios del utilitarismo que vienen colonizando la misión *Educare*, y una reposición correlativa de la escuela según los fines últimos de la educación: desarrollar, como prioridad, la persona total, sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irrepetible de vida, miembro responsable y participativo en sus comunidades de pertenencia. Soñamos con una escuela "casi mágica", capaz de sublimar aspiraciones y de llevar a cada uno a palanquear un proyecto de vida único y "propietario". En una palabra, recrear una escuela al servicio del **cultivo de la humanidad**.

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

### **CURRÍCULO Y DOCENTES**

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

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



promueve profundos cambios en las esferas política, económica y cultural.

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

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

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

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

## **CURRÍCULO**

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

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

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

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

Una exploración de este universo en evolución permite discriminar cinco mutaciones paradigmáticas y, al mismo tiempo, considerar los patrones de transición hacia un nuevo orden para la sociedad del conocimiento (Diagrama 4).



Entre otras características claves, este cambio estructural intenta cruzar el Rubicán de la exclusión, una línea divisoria que nunca fue franqueada durante la era industrial, pese a las clamorosas denuncias levantadas en contra de la perpetuación educativa de una clase marginada en generaciones sucesivas carentes de habilidades y estancadas socialmente.

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

Diagrama 4

El camino hacia el conocimiento incluyente



## TENSIÓN ENTRE EXIGENCIAS Y PRIORIDADES

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

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

Una buena parte de esta tensión logra ser abordada cuando el currículo es estructurado a partir de competencias, no de disciplinas. El tema merece aún mucha discusión y creatividad antes de ser expresado en la escuela. En los currículos actuales es posible apreciar ausencias claves, como lo relacionado con destrezas ciudadanas: derechos, valoración de las diferencias, inclusión, compromiso por el destino colectivo, actitud crítica ante los medios de comunicación. El currículo debe



reflejar los temas de preocupación social dentro de un marco de flexibilidad; hoy, esta agenda social cambiante tiene en la mira la pobreza, la exclusión, las diferencias, el medio ambiente y la paz.

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

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

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

## **TENSIÓN ENTRE UN CURRÍCULO BÁSICO Y DIVERSIFICADO QUE ASEGURE LA IGUALDAD**

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

El tema tiene también otros dos elementos: apoyar la construcción de sentidos respecto de otras fuentes de información externas a la escuela, y la necesidad de competencias especiales entre los maestros que pasan por todas las asignaturas. Estas competencias básicas, y que es posible desarrollar a partir de varias disciplinas (investigación, comunicación, trabajo en equipo, creatividad ante las incertidumbres y conflictos), abonan el terreno para una organización curricular diferente, basada en grandes competencias transversales.

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

Todo apunta hacia la creación de nuevas formas de organización curricular, empezando por la primaria y considerando variantes según niveles, articulando e integrando contenidos en torno a grandes competencias y constituyendo áreas por



ámbitos de conocimiento que superen la fragmentación. Las orientaciones de los llamados pilares del aprendizaje constituyen aportes significativos y ordenadores de una nueva estructura curricular. Además, un nuevo diseño curricular deberá expresarse necesariamente en nuevas formas de medición, evaluación y uso de la información producida.

## **TENSIÓN ENTRE APRENDIZAJE TRADICIONAL Y NUEVO TIPO DE APRENDIZAJE**

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

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

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

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

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

El gran desafío en el campo curricular podría estar orientado hacia un viraje radical en el sustento, lógica, prioridad y organización de contenidos de aprendizaje a fin de que integren la nueva agenda mundial, que atiendan la integración del ser humano, reduzcan la fragmentación, se refuercen transversalmente y mantengan la unidad de los temas centrales, para ganar en eficiencia y eficacia. La organización por competencias está en el horizonte como una propuesta que requiere mayor discusión y aplicaciones creativas.

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





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

## **DOCENTES**

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

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

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

## **UN NUEVO PROFESIONALISMO DOCENTE**

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

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

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

## **Diagrama 5 El saber de los profesores**



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

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

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

Finalmente, ningún docente es eficiente y eficaz por sí solo. El saber colaborador, que le permite integrar, contribuir a y aprovechar plenamente las redes del trabajo docente -presenciales y virtuales-, es verdaderamente estratégico. Las



organizaciones de aprendices están formadas por profesionales en red, capaces de generar "espirales de conocimiento y de metaconocimiento", que combaten la inanición estructural y vitalizan las comunidades educativas por medio de una generación permanente de nuevo saber activo.

Los aprendizajes experimentales, es decir los que emanan de la actividad reflexiva ejercida sobre el profesional cotidiano, son fuente inagotable del saber renovado. El aprendizaje a lo largo de la vida es, en gran medida, también con la vida, o sea cuando, como en el presente caso, la naturaleza de la actividad es eminentemente relacionaj y comunicacional. Y, por lo tanto, la reflexión surge con gran fuerza como el mayor atributo de las organizaciones y personas de orden superior y la respuesta estratégica a la complejidad sistémica.

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

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

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

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

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



## **Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático.**

Fernando Reimers y Eleonora Villegas-Reimers,  
Profesor de Educación Internacional, Estados Unidos.  
Profesora, Estados Unidos.

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

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

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

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

De nuevo un ejemplo ilustra las implicaciones de esta perspectiva.



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

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

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

**La educación continúa siendo una actividad internacional, orientada por propósitos.**

### ***UN SENTIDO DEMOCRÁTICO para la educación***

En los comienzos del siglo XXI, los gobiernos democráticos de América Latina confrontan un desafío: el de hacer que la democracia funcione para el común de las personas. Encuestas de opinión señalan, por una parte, que el apoyo en América



Latina hacia este sistema es frágil, y que la satisfacción con la democracia es aún más baja, como muestra la tabla del Anexo 1. En promedio, el apoyo y satisfacción con la democracia en América Latina es más bajo que en la Unión Europea. África, Asia e India, y en niveles comparables con los países de Europa oriental<sup>3</sup>. Igualmente, encuestas sobre tolerancia con la diversidad, requisito del funcionamiento de una sociedad democrática, revelan preocupantes indicios de intolerancia.

El desafío de la democracia está dado, en parte, por la evolución democrática de la región, que ha ampliado las expectativas sobre qué significa ser ciudadano y participar. De cara a estas expectativas más amplias, los gobiernos democráticos deben conseguir que las instituciones públicas y las normas sociales permitan la participación -efectiva, frecuente y en distintos niveles- de todas las personas. Por ejemplo, durante buena parte de los siglos XIX y XX, distintos grupos de personas -mujeres, indígenas, minorías raciales y en ocasiones las minorías religiosas- no tuvieron los mismos derechos políticos que los hombres blancos o mestizos de mayoría católica. A todas luces, estas desigualdades son inaceptables, vistas desde las aspiraciones de las sociedades más democráticas del siglo XXI. Frente a estos nuevos estándares de igualdad fundamental de todas las personas, a esta concepción más moderna de ciudadanía, resultan alarmantes las actitudes excluyentes e intolerantes ante los derechos políticos de algunos de estos grupos. Un caso es el de México, donde el 59% de los estudiantes de 14 años que, culminando la secundaria, están de acuerdo con la idea de que las mujeres deberían mantenerse al margen de la política, en comparación con 15% de jóvenes que opina lo mismo en otros países de la OCDE<sup>4</sup>. Estos datos indican que en la sociedad mexicana deben ser desarrolladas con urgencia algunas actitudes básicas fundamentales para el funcionamiento de una sociedad democrática.

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

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

Estas competencias para la participación democrática requieren de habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento disponible sobre diversos temas, aprender continuamente, trabajar con los demás, comprender la importancia y los mecanismos de dicha participación, y entender y



valorar las diferencias que distinguen a las sociedades cerradas y totalitarias de las sociedades abiertas y democráticas. Conocer las instituciones políticas y los espacios y formas de participación; poder informarse y comprender los principales temas de discusión de la agenda pública y entender el contexto histórico que les da significación; desarrollar altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos en los que es esencial ponerse en el lugar del otro, y reconocer que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva.

Estas competencias no son innatas, se adquieren y perfeccionan en distintas instituciones sociales: la familia, el trabajo, las entidades religiosas y las educativas. En ciertas familias, los niños aprenden observando a los adultos de su alrededor cómo participar políticamente, cómo contactar a funcionarios electos para exigir sus derechos, o cómo comunicar sus propias ideas y organizar a otros para avanzar propósitos comunes. En ciertas ocupaciones, igualmente, es posible desarrollar estas competencias. Por ejemplo, en la docencia es posible perfeccionar la capacidad de comunicar ideas, organizar grupos y negociar intereses diversos. La práctica con los estudiantes permite a los profesores desarrollar habilidades y disposiciones fácilmente transferibles a la esfera política. Debido a estas competencias, que les permiten participar efectivamente, en muchos países los profesores conforman un grupo políticamente importante, no sólo por el número de votos que representan en las elecciones, sino por su capacidad de comunicación y de organización. En ciertas instituciones es factible aprender a reconocer y apreciar divergencias de puntos de vista y desarrollar la tolerancia por dicha diversidad. Pero, y de igual manera, en otras instituciones puede aprenderse a discriminar a las personas sobre la base de su raza, su género, su orientación sexual, su condición social de origen o su religión o cultura. todas formas de intolerancia incompatibles con la convivencia democrática.

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

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

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



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

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

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

Más aún, debe proponerse que el desarrollo de competencias para la ciudadanía democrática incluye y orienta -da sentido- al énfasis en el desarrollo de destrezas académicas convencionales. Así, por ejemplo, en muchas sociedades latinoamericanas los estudiantes cuyos padres tienen los más bajos niveles de ingresos, aprenden a leer de manera muy deficiente, o desarrollan limitadas competencias aritméticas o científicas. Esta segmentación del sistema educativo en la oferta de oportunidades de desarrollo de competencias fundamentales debe ser una preocupación esencial en los esfuerzos de ciudadanía, pues las competencias ciudadanas incluyen ciertamente estas formas cognitivas fundamentales para participar en el siglo XXI.

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

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

Tres razones justifican el estudio de las acciones para desarrollar un sentido de ciudadanía democrática en la escuela secundaria. La primera es que la cultura democrática en América Latina está en transformación. Las expectativas de



sectores crecientes de la población son que la democracia funcione y se profundice, para reflejar los intereses de la mayoría porque la legitimidad misma de la democracia descansa, en parte, en lograr dicha profundización. Este desafío no puede ser subestimado. ¿Cómo pueden las escuelas formar a jóvenes comprometidos con valores democráticos cuando otras instituciones -los sistemas de justicia, electoral, de partidos políticos; las instituciones productivas, las familias, las instituciones religiosas, por ejemplo- reflejan y reproducen valores y prácticas autoritarias? ¿Cómo promover las actitudes democráticas en contextos donde los gobiernos o las oposiciones políticas no autorregulan su participación con normas ajustadas a la práctica democrática?

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

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

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

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

Frente a las pedagogías ineficaces de la escuela primaria, expresadas principalmente en el fracaso académico de los estudiantes y en las altas tasas de repitencia, la respuesta de los adolescentes es la deserción. Al preguntarles a muchos de ellos por qué lo hacen, su respuesta es simple: "porque no me interesa". Para el joven es más fácil descubrir la falta de sincronía, irrelevancia y desconexión



entre las prácticas de una escuela y un currículo decimonónicos y el mundo y la sociedad en la cual está inmerso. La creciente asertividad de los jóvenes supone en la escuela secundaria su renovación o el riesgo de desaparecer, de ser reemplazada por otras instituciones en las cuales los jóvenes encuentren la preparación adecuada. y el reconocimiento o la aceptación para enfrentar las demandas cambiantes de su mundo.

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

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

### **UN MODELO para conceptualizar la educación para la ciudadanía democrática**

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

### **Educación para la ciudadanía integral y sistémica**

La integralidad de la educación para la democracia está referida a la movilización de todos los espacios de la escuela para incidir en los dominios del desarrollo de los jóvenes: cognitivo, social, emocional, valórico y actitudinal. Esto sólo es posible al pensar en la educación en sentido amplio, es decir, no sólo como los contenidos o procesos que se desarrollan en un sentido estricto en una asignatura, sino como el conjunto de experiencias que, en su totalidad, tienen lugar en la escuela y las cuales derivan de la cultura escolar en sentido general, de la composición sociodemográfica del universo estudiantil, de los modelos de rol que constituyen el cuerpo docente y administrativo, de la forma en que está organizada la utilización del tiempo y las relaciones interpersonales en la institución escolar. Esto quiere decir que es difícil enseñar relaciones democráticas -aun si la discusión de las mismas es un tema explícito del currículo en instituciones caracterizadas por



relaciones autoritarias. No será eficaz enseñar el respeto a los derechos humanos en una asignatura si la escuela está caracterizada por relaciones de género irrespetuosas. No es posible promover una cultura de apego a la legalidad incorporando contenidos en el currículo para ello si los estudiantes saben que una proporción de los maestros tienen sus cargos como producto de pago de sobornos o de tráfico de influencias. En particular, cuando se enseña a adolescentes, es fundamental que haya un buen alineamiento entre los propósitos de la escuela y del currículo en los diferentes niveles de organización de la institución escolar.

El carácter sistémico de la educación para la ciudadanía democrática se refiere a la interdependencia y a las sinergias que surgen en la acción simultánea en los distintos espacios señalados anteriormente. Así, las concepciones de igualdad de género que pueden aprender los jóvenes son influenciadas simultáneamente por los contenidos explícitos del currículo, por el currículo oculto en las prácticas docentes -el tiempo, la atención y el estímulo que reciben hombres y mujeres jóvenes-, por los modelos de rol que tienen en la proporción de maestros, directivos y supervisores que son hombres y mujeres, en las relaciones de género que existen entre el personal docente y en la cultura escolar en su sentido más amplio<sup>7</sup>. En aquellas instituciones educativas donde los avances de índole sexual de profesores y directivos sobre alumnas y alumnos no sean severamente contenidos y sancionados, esto en combinación con qué oportunidades existen para maestras y maestros, junto con el currículo y los procesos de instrucción- configurará una poderosa lección moral sobre las relaciones de género aceptadas en la institución escolar.

### **Educación para la ciudadanía democrática acumulativa**

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

En la medida en que los niños y luego los jóvenes puedan encontrar en las escuelas experiencias que les comuniquen que son valorados como personas individuales, que son respetados, será más fácil que encuentren esa voz y que aprendan a respetar la individualidad y la libertad de los demás. La ausencia de estas experiencias tempranas hará más difícil descubrir la propia capacidad de pensar, el desarrollo de ideas originales o la valoración de la libertad. Esta concatenación y carácter acumulativo de los aprendizajes escolares tiene una clara expresión en la adquisición de las competencias básicas de lectoescritura. Sin la capacidad de leer con altos niveles de comprensión, en momentos posteriores de sus trayectorias educativas les será imposible estudiar en profundidad historia y difícil seguir las deliberaciones sobre asuntos públicos. Sin las competencias



fundamentales de comunicación no es posible construir oportunidades más avanzadas de educación ciudadana.

## **Educación para la ciudadanía democrática cotidiana**

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

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

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

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

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

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

Los niños y los jóvenes pueden leer materiales diversos, tener la oportunidad de escribir a partir de sus intereses o no hacerlo. En una visita que realizamos en el año 2003 a algunas escuelas medias en el sur de Chile, en las que el Programa Enlaces apoyaba salas para la enseñanza de tecnología, varios de los estudiantes expresaron que lo más valioso para ellos del tiempo que destinaban a esta



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

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

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

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

Para guiar estas oportunidades, los maestros deben estar bien educados y preparados para modelar frente a los estudiantes qué significa pensar por cuenta propia, valorar la libertad de investigación y la independencia de pensamiento y apreciar y respetar la diversidad y los derechos de los demás. Hay datos que indican que los maestros -en varios países de América Latina-, no constituyen modelos de rol particularmente tolerantes o democráticos. Una encuesta a maestros de escuelas públicas, realizada en México, arrojó que el 29% menciona como obligación ciudadana el respeto a la ley, y que sólo el 18% el respeto al derecho ajeno. Únicamente el 41 % consideró que el pueblo debe obedecer siempre las leyes<sup>9</sup>; uno de cada cinco de dichos maestros no aceptaría que un indígena o una



persona de otra raza viviera en su casa; un tercio no permitiría que una persona de otra religión viviera en su casa, y dos de cada cinco no dejarían que un homosexual viviera en sus casas. Estas actitudes de los maestros mexicanos reflejan, y contribuyen a reproducir, actitudes intolerantes similares en la población en general. Una encuesta nacional sobre discriminación en la sociedad mexicana reveló que nueve de cada diez mujeres perciben que existe discriminación por condición de ser discapacitados, indígenas, homosexuales, personas mayores, minorías religiosas y extranjeras. Una de cada tres reporta haber sido discriminada en el último año, y también una de cada tres indica que ha sido segregada en su trabajo.

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

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

No existe información sistemática sobre el grado de conocimiento pertinente a la ciudadanía democrática en todos los países de América Latina. Sin embargo, los datos parciales sugieren que es necesario profundizar los esfuerzos que existen en esta materia. En 1998, Chile y Colombia participaron en un estudio internacional sobre conocimiento y actitudes cívicas de los estudiantes en la escuela secundaria. Apenas la mitad de los jóvenes chilenos y el 77% de los colombianos podían



identificar correctamente entre cuatro opciones de respuesta quién debería gobernar en una democracia. Considerando que es posible acertar correctamente aun sin conocer nada, 25% de las veces estos bajos porcentajes de estudiantes que conocen que en una democracia gobiernan los representantes electos por el pueblo son preocupantes. Lo es también el que un tercio de los estudiantes chilenos consideren que en una democracia deben gobernar los expertos.

En México, la proporción de egresados de bachillerato que piensa que en un sistema democrático deberían gobernar los expertos es del 50%, y apenas el 41 % identifica como correcta la opción que señala a los representantes elegidos popularmente<sup>13</sup>. Es igualmente bajo el conocimiento del contenido de las constituciones; de la función de las organizaciones cívicas, las leyes, las elecciones periódicas, los partidos políticos y el Congreso; la identificación de ejemplos de corrupción y la función de la diversidad de prensa. En el mismo país, uno de cada tres maestros indica que los egresados de secundaria son personas que tratan de evadir las normas (37%), prefieren competir que cooperar con los demás (33%) y valoran más sus intereses que los de la comunidad (27%).

Los esfuerzos más claros por introducir asignaturas específicas para la educación para la democracia están en Chile, Colombia y México. En Chile, el Ministro de Educación dispuso en 2004 una comisión nacional de alto nivel para evaluar en qué medida el currículo promovía la ciudadanía democrática. "La comisión invitó a entregar su juicio evaluativo sobre el currículo de formación ciudadana a un amplio espectro de actores, incluido el Ministerio de Educación, sostenedores privados de educación, expertos del mundo de la investigación -tanto nacionales como extranjeros-, formadores de profesores y parlamentarios. Las principales propuestas de la comisión fueron: a) la definición concordada por todos los sectores de un concepto de ciudadanía democrática, que integró conceptos y énfasis propios de las tradiciones liberal (titularidad de derechos que hacer valer frente al Estado), democrática (la ciudadanía como pertenencia a una comunidad que se autogobierna) y republicana (la ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas); b) necesidad de ajustes a la secuencia planteada para la formación ciudadana en el nuevo currículo vigente desde 1998 -enfaticando un cierre al final de la educación media centrado en institucionalidad democrática-; c) reparo de dos vacíos observados en el currículo -educar acerca de riesgos para la democracia, y sobre conductas antisociales y fundamentos del sistema penal-, así como enriquecimiento de los contenidos sobre economía, observados como insuficientes y d) sugerencias metodológicas sobre enseñanza escolar de la ciudadanía, centradas en un abordaje que combina clases lectivas y estudio formal tradicional, con debates y experiencias de servicio a la comunidad y de participación en instancias de gobierno estudiantil".

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

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

En Colombia hay un programa de competencias ciudadanas, transversal en todas



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

En México, la educación para la democracia se refleja en una asignatura obligatoria de formación cívica y ética, cuyo objetivo es proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas<sup>17</sup>. Además, seis entidades implementan la asignatura de formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad, planteada como una iniciativa de los responsables del sector educativo en el estado de Baja California frente a fenómenos como la corrupción, la delincuencia y el crimen organizado. El programa apoyó la introducción de una asignatura optativa en el plan de estudios que permitiera a los alumnos la reflexión y la adopción de una cultura de la legalidad. Por otra parte, el Instituto Federal Electoral ha jugado un importante papel en el desarrollo de currículo para la formación de ciudadanía democrática en las escuelas, preparando materiales -en colaboración con el Center for Civic Education- que han sido difundidos en el país e integrados en el Sistema Nacional de Actualización Profesional de los Maestros. Dichos contribuyen a la promoción profesional de los docentes. Los esfuerzos de formación de personal docente aún son modestos, dadas las dimensiones del país y de los desafíos de consolidar una cultura democrática. Existe una licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en formación cívica y ética, pero la mayoría de los profesores que enseñan esta asignatura en la escuela secundaria no son egresados de dicha especialidad.

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



A su vez, estas relaciones entre jóvenes, docentes y comunidades están insertas en un sistema de normas institucionales que gobiernan la gestión escolar influyendo en la selección de maestros, el nombramiento de directores y el clima social de la escuela. En algunas ocasiones, estas normas tácitas contradicen abiertamente una cultura de respeto a la legalidad y la democracia, por ejemplo cuando los maestros compran las plazas, los directores o supervisores requieren favores sexuales de las maestras o estudiantes, los sindicatos o partidos políticos exigen a los profesionales de la docencia participación en actividades ajenas a las específicas de la escuela a cambio de apoyo para poder llevar a cabo su tarea.

En los contextos en que son llevadas a cabo prácticas ilegales en las escuelas -venta de calificaciones, cobro de cuotas ilegales-, la cultura institucional refleja así las tensiones entre tratar de consolidar valores democráticos modernos y los valores autoritarios tradicionales contrarios a la democracia que presenta. No es de extrañar, entonces, que la encuesta sobre educación cívica administrada a jóvenes de entre 14 y 17 años en Chile y Colombia mostró su incapacidad de reconocer "algunas amenazas para la democracia, como la corrupción, el nepotismo y el control de los medios de comunicación". Dicho estudio señala repetidamente que los estudiantes experimentaron el conocimiento cívico como teórico, como desconectado de su realidad inmediata. En relación con los datos de Estados Unidos, encuentra la mayor brecha entre los estudiantes chilenos y colombianos en la capacidad de interpretar los principios cívicos representados en situaciones concretas cotidianas -como artículos de diarios, panfletos o historietas-, y no en el conocimiento de hechos básicos que caractericen a la democracia en teoría. El que la institución educativa esté gobernada por códigos no democráticos que contradicen los contenidos explícitos del currículo de educación cívica, probablemente explique que los jóvenes latinoamericanos aprendan a ser ciudadanos "en teoría" pero no en la práctica.

En una encuesta reciente llevada a cabo en El Salvador sobre las formas en que los ciudadanos comunes experimentan situaciones de corrupción de modo más frecuente, un gran porcentaje señaló que su mayor experiencia directa radicaba en la solicitud de pagos ilegales en escuelas públicas, dos veces más que la solicitud de sobornos en centros de salud, tres veces más que la solicitud de sobornos en ministerios o que la solicitud de sobornos por parte de la policía<sup>20</sup>. Este hallazgo no indica necesariamente que la corrupción sea más elevada en el sistema educativo de El Salvador que en otros países acaso tan sólo que éste es uno de los pocos países en los que ha habido la intención de estudiar empíricamente las manifestaciones de la corrupción en la gestión educativa y de otros servicios públicos. En esta encuesta, las personas con mayores niveles de escolaridad están más inclinadas a pensar que la corrupción es necesaria para enriquecerse. En efecto, el 33% de los graduados universitarios está de acuerdo con la afirmación "para hacerse rico es necesario ser corrupto", en comparación con el 30% de quienes han completado el bachillerato, con el 25% de quienes han completado la escolaridad básica y con el 22% de quienes han completado la primaria. Dicho estudio señaló, en forma diáfana, la relación entre la extensión de la corrupción y la desilusión sobre la democracia: "Una consecuencia directa de la corrupción es la desilusión que sobre la democracia puede generar en la ciudadanía. La Encuesta del Milenio 2000 de Gallup Internacional, que entrevistó a cerca de 57 mil personas en 60 países, comprobó que allí donde hay mayor corrupción, mayor es la



desilusión con la democracia".

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

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

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

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

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



## **CONCLUSIONES y sugerencias**

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

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

Esta forma de entender la relación entre educación y democracia está justificada parcialmente en estudios empíricos. Una investigación sobre el nexo entre educación y actitudes democráticas basado en una encuesta administrada en 48 países -incluyendo Chile, Costa Rica y México-, encontró que las personas con más años de escolaridad eran las que tenían actitudes más democráticas. Otro estudio sobre el mismo tema, pero realizado en dichos tres países latinoamericanos, concluyó que si bien la mayoría de los adultos encuestados no confiaban en las otras personas (¡o cual sugiere un bajo nivel de cultura cívica), el 30% que confía en los demás tenía niveles educativos mayores y más probabilidades de haber culminado estudios secundarios y universitarios<sup>24</sup>. En estos tres países, el nivel de confianza interpersonal es bajo, pero lo es más entre quienes tienen menor escolaridad y en los países con poblaciones con menor nivel de escolaridad. Una relación semejante entre educación y confianza interpersonal fue hallada por Robert Putnam en Estados Unidos. En una encuesta administrada en 17 países en 2002, en promedio sólo el 19% dijo que era posible confiar en la mayoría de las personas; estas cifras varían desde el 3% en Brasil, país que tiene los indicadores educativos más bajos de la región, al 36% en Uruguay, nación con altos indicadores educativos en la zona.

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

Algunos Ministerios de Educación han formado comisiones de estudio para analizar el tema y formular propuestas. No son conocidos aún los resultados de la labor de dichas comisiones reflejados en prácticas docentes innovadoras y menos aún en competencias de los estudiantes que hayan demostrado ser particularmente prometedoras. Por el contrario, el análisis de las competencias cívicas de jóvenes de entre 14 y 17 años en Chile y Colombia y de jóvenes de 14 años en México señala importantes carencias, mayores en los casos de Chile y México que en el de Colombia. Si bien los estudiantes colombianos, y en menor grado los chilenos y los



mexicanos, conocen las características ideales de una democracia formal, tienden a ver dicho conocimiento como ajeno a su propia realidad<sup>77</sup>. Estos estudios señalan, en particular, un déficit en la educación cívica en la escuela primaria. Señalan igualmente la incapacidad de los jóvenes de reconocer como impedimentos a la democracia prácticas como la corrupción o el nepotismo. Uno de los estudios señala que los profesores, tanto en Colombia como en Chile, están deficientemente preparados para formar para la ciudadanía democrática, que consideran que sería mucho más efectivo un enfoque integrado a lo largo de todo el currículo, y no en una asignatura específica, y que tienden a apoyarse principalmente en el estudio de documentos originales como las constituciones de los países, lo cual sugiere una forma tradicional y limitada de apoyar la adquisición de conocimiento sobre la institucionalidad democrática, pero no la capacidad de participar democráticamente.

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

1. **Definir** las competencias que hacen efectiva a una ciudadanía democrática. Es necesario continuar desarrollando y promoviendo la discusión sobre las competencias que hacen a la ciudadanía competente. La evaluación misma de la democracia y su calidad es un proceso. Costa Rica lleva a cabo un interesante proyecto, la Auditoría Ciudadana sobre la Calidad de la Democracia, cuyo propósito es ponderar las expectativas de los ciudadanos en relación a ésta<sup>28</sup>. Sobre la base de este tipo de estudios será posible operacionalizar las competencias y disposiciones necesarias para la ciudadanía efectiva. México ha realizado en el último tiempo un importantísimo estudio sobre discriminación, cuyos resultados fueron difundidos por medio de la prensa. Este tipo de iniciativas es muy valioso para estimular la discusión pública sobre los componentes específicos de la ciudadanía democrática.
2. **Identificar** las brechas entre las competencias de una ciudadanía efectiva y los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes y egresados del sistema escolar. Trabajos de investigación -como el Estudio Internacional de Educación Cívica- brindan información muy valiosa sobre los conocimientos y disposiciones cívicas de los alumnos. Lamentablemente, sólo dos países latinoamericanos -Chile y Colombia- han participado en dichos estudios, y más recientemente México ha incorporado algunas preguntas de dicha investigación a una evaluación de egresados de bachillerato. Estos -así como encuestas periódicas tipo Latinobarómetro- estudios de opinión, como aquel sobre corrupción discutido en este trabajo y realizado en El Salvador, permiten comprender en qué medida hay correspondencia entre las demandas que la democracia hace sobre la ciudadanía efectiva y las competencias y visiones de los ciudadanos concretos en cada país. Conocer las brechas entre las demandas de la democracia y los resultados que produce el sistema educativo permitirá definir propósitos específicos para la formación ciudadana en la escuela.
3. **Promover** los valores democráticos para negociar los propósitos de la educación secundaria. Como han señalado los teóricos del estudio de la educación democrática, no hay una sola manera de definir de qué forma educar para ésta<sup>29</sup>. Es por ello que una teoría democrática se orienta a formas



participativas de definir los propósitos de la escuela. Los esfuerzos en curso de expansión de la escuela secundaria en América Latina son una excelente oportunidad de capitalizar dicha expansión para adelantar formas abiertas y amplias de definición y de discusión sobre los propósitos de la escuela.

4. **Identificar** en la escuela cuáles son las experiencias que contribuyen al desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en el contexto latinoamericano, lo que requiere un ambicioso trabajo conceptual y de investigación. Congruentemente con la tesis de que hemos avanzado en que la educación ciudadana trasciende una asignatura en el currículo, será necesario estudiar las pedagogías en uso en las escuelas, las formas y oportunidades de participación de los estudiantes en los centros educativos, y los efectos de las mismas en el desarrollo de competencias, habilidades y capital social.
5. **Realizar** investigaciones comparadas y analizar evidencia empírica entre varios países y a lo largo de amplios períodos históricos, que permita una mejor conceptualización sobre las formas efectivas de educación ciudadana.
6. **Preparar** programas específicos para la educación ciudadana y materiales educativos que puedan apoyar a los docentes y estudiantes en actividades de probada efectividad. En particular, profundizar el estudio de la historia y del gobierno, incorporando contenidos comparados que documenten de qué manera la participación y acción social y de los individuos han promovido la democratización de las sociedades (por ejemplo, estudiando el movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, o la caída del régimen del *apartheid* en Sudáfrica); estudiar procesos históricos que han resultado en la reducción de las libertades y derechos ciudadanos (el surgimiento del nazismo en Alemania y los genocidios recientes de Ruanda y Darfur, entre otros); igualmente, incorporar el estudio comparado de los regímenes autoritarios en América Latina y sus efectos en las libertades de las personas y en sus derechos.
7. **Crear** programas de formación de profesores y directivos y administradores escolares para desarrollar competencias que les permitan apoyar una educación ciudadana de alta calidad.
8. **Desarrollar** y evaluar experimentos específicos para la formación de programas de educación ciudadana innovadores -que puedan ser ensayados en el marco de las reformas de educación secundaria de diversos países de la región-, con el fin de probar el conocimiento más actualizado sobre el material, y permitir evaluar a escala la factibilidad y costos de llevar a cabo dichas experiencias. Por ejemplo, evaluar modelos de educación en servicio (*service learning*) y estudio de la historia.
9. **Crear** redes de investigación y práctica que articulen a investigadores y a comunidades amplias de educadores en varios países de la región y con países de otras partes del mundo. con el fin de intercambiar conocimiento basado en la práctica en este campo.
10. **Planificar** e implementar programas continuos de desarrollo profesional



para los maestros, con un foco en educación ciudadana y para la democracia. Ningún programa innovador será completamente exitoso, si los maestros que lo van a implementar no están bien preparados en el área.

## Anexo 1

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

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

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