

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO **119** CINUEVE

DOSSIER



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXI, n° 3, septiembre 2001

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مسئقيات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXI, n° 3, septiembre 2001

Prefacio
Editorial

Director General de la UNESCO 289
Cecilia Braslavsky 291

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Aprender a vivir juntos: un desafío prioritario
en los albores del siglo XXI *John Daniel* 295

DOSSIER: APRENDER A VIVIR JUNTOS

- Escenarios futuros de la educación:
una ventana hacia lo desconocido *Uri Peter Trier* 303
- Conocimientos cívicos, creencias sobre las instituciones democráticas
y compromiso en los jóvenes de 14 años *Judith Torney-Purta* 313
- Exploración de la legislación humanitaria:
conflicto armado y educación para la cohesión social *Sobhi Tawil* 329
- Descubriendo la democracia en Australia *Joan Holt* 345
- La educación para el fomento de la cohesión social
y de una cultura de la no violencia *Winthrop Wiltshire* 359
- Formación de docentes para la cohesión social:
el contexto indio *J. S. Rajput
y K. Walia* 367
- Concepciones de los futuros docentes
sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos
en las escuelas multiculturales de Sudáfrica *Corinne Meier
y Eleanor Lemmer* 377
- La pedagogía convergente y su impacto
en el sistema educativo de Malí *Samba Traoré* 399
- Los logros de los sistemas africanos de enseñanza primaria:
crítica y nuevo análisis de los datos PASEC
sobre el Senegal *Jens Naumann
y Peter Wolf* 421
- Nuevos desafíos para la educación y la investigación
en una economía mundial *Jürgen Mittelstrass* 443
- Mitos y metas sobre los usos
de las nuevas tecnologías en la educación *Clotilde Fonseca* 449

TENDENCIAS/CASOS

- Nuevos desafíos a la educación escolar sobre el SIDA
ante el desarrollo de la pandemia del VIH *Inon Schenker* 465
- La educación como medio
para combatir el VIH/SIDA *Carol Coombe
y Michael J. Kelly* 489

PERFILES DE EDUCADORES

Margaret Mead (1901-1978) *Wilton S. Dillon* 501

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción.

Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet: <http://www.ibe.unesco.org>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).
E-mail: jean.de.lannoy@infoboard.be
(Ver el formulario al final de este volumen.)

Publicado en 2001
por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP
(Francia)

Impreso por SADAG, Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO 2001

PERSPECTIVAS COMITE EDITORIAL

DIRECTOR DEL COMITE

Cecilia Braslavsky

MIEMBROS DEL COMITE

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

REDACCION

DIRECTOR DE EDICION: John Fox
REDACTORA ADJUNTA: Nadia Sikorsky
ASISTENTE DE REDACCION:
Brigitte Deluermoz
REDACCION ESPAÑOLA:
José María Domínguez
REDACCION FRANCESA:
Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,
Sandy Lamalle
REDACCION INGLESA:
Graham Grayston, Kerstin Hoffman

PREFACIO

Director General de la UNESCO

El patrimonio del siglo XX es sin duda heterogéneo. Fue un siglo de guerras, conflictos y enormes sufrimientos humanos; sin embargo, también fue un siglo que trajo cambios positivos e inmensas posibilidades en lo que respecta a la autonomía y la democratización, las reformas y experiencias sociales, así como los avances científicos y tecnológicos que han afectado a todos los sectores, desde los viajes espaciales y la informática a la producción agropecuaria y la sanidad básica. Uno de los primeros azares del siglo XX fue nuestra fe colectiva en el concepto del progreso; hoy por hoy, nuestras interpretaciones del planeta y las posibilidades del mismo son múltiples y multiestratificadas. Somos más críticos con respecto a las soluciones propuestas, o al menos más conscientes de que éstas suelen engendrar problemas y riesgos imprevistos. Mientras tanto, el cambio en sí se ha convertido en la esencia propia de nuestras vidas, planteándose, por tanto, un firme desafío a nuestras costumbres y prácticas, aparte de nuestras maneras de criar y educar a nuestros hijos.

El patrimonio de la educación del siglo XX es un legado de labores inconclusas, combinado con un cuestionamiento creciente de los medios y los objetivos del suministro de la educación. Esto requiere que juntos emprendamos la tarea que conduzca a establecer y llevar a cabo el nuevo programa educativo del siglo XXI, puesto que el antiguo revela que nuestros logros hasta la fecha, por muy importantes que hayan sido, están mal distribuidos y son incompletos. Por consiguiente, debemos colmar las lagunas en cuanto a la cantidad, calidad y equidad de la educación impartida, y al mismo tiempo buscar las respuestas concernientes al carácter y los objetivos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nuevo siglo.

*Me complace que el tema que dará cohesión a la cuadragésima sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación, a la que se consagra la presente entrega de Perspectivas, refleje uno de nuestros retos más importantes, el de **aprender a vivir juntos en el siglo XXI**. Este tema evoca que la educación no sólo tiene que ver con la mente, sino también con el corazón. Nos recuerda que los progresos alcanzados en los conocimientos y la comprensión se verían seriamente comprometidos si se pusieran al servicio del odio, los prejuicios, la violencia y el egoísmo. La revolución en curso relacionada con las tecnologías de la información y comunicación está creando oportunidades sin precedentes en materia de comunicación, de intercambio de información y de desarrollo de nuevos conocimientos. No obstante, estas oportunidades serán desaprovechadas si los individuos no están dispuestos a comunicarse, negándose a escucharse entre sí o denegando el respeto hacia las otras culturas y opiniones.*

Por todas partes observamos a nuestro alrededor las trágicas consecuencias de

nuestra incapacidad de vivir en paz con los demás. La educación debe desempeñar un papel fundamental en nuestros esfuerzos orientados a aprender a vivir juntos. En algunos países, donde se han quebrado de los vínculos de civilidad, tolerancia y comprensión mutua, habrá que emprender y mantener un proceso enfocado a volver a aprender a vivir en paz con el prójimo. En ese ámbito, la educación debe cobrar protagonismo en todos sus niveles y dimensiones. Al cultivar las actitudes, los valores y modos de pensar apropiados a través de los procesos de contenidos y métodos de la enseñanza y del aprendizaje, la educación puede prepararnos para vivir juntos en el pleno respeto de los derechos y libertades de nuestros semejantes. Esto no es una mera fórmula afable para establecer una uniformidad sin relieve; al contrario, exige la aceptación de la variedad del ser y la celebración de la diversidad cultural. Si la globalización se adapta a objetivos que sean verdaderamente humanos, sensibilizándose a la diversidad lingüística en la sociedad, aportará al género humano formas universales que hasta ahora han resultado inconcebibles.

Los problemas “generales” contemporáneos pueden vislumbrarse con una perspectiva orientada a la educación. El proceso de la globalización está favoreciendo una transición fundamental hacia una sociedad basada en el saber, en la cual los conocimientos y la información determinan cada vez más las nuevas pautas de crecimiento y de creación de riqueza para aquellos que tienen acceso a ella. Pero, ¿qué ocurre con los que no tienen ese acceso? Uno de los trabajos estratégicos de la UNESCO es examinar las maneras de utilizar los adelantos intelectuales y tecnológicos, con el fin de erradicar la pobreza en todas sus formas, incluyendo la brecha entre ricos y pobres en información. En realidad, la UNESCO considera que la educación debe ser el eje de todas las estrategias contra la pobreza.

El objetivo principal de la comunidad pedagógica del siglo pasado era facilitar un mayor acceso a la educación. Esta tarea se ha ampliado ahora al percatarnos que son indispensables una **educación permanente** y un **acceso equitativo** a una educación de **calidad** para todos. Ello significa que la educación ha de satisfacer cabalmente las diversas aspiraciones y variables necesidades de los individuos y las sociedades del siglo XXI, con miras a que toda persona sea partícipe y coopere lo mejor posible en estos procesos. Para la UNESCO, esta visión sólo puede alcanzarse en un mundo en paz, de ahí que se haga hincapié en aprender a vivir juntos.

Confío plenamente en que la Conferencia Internacional de Educación de este año – la primera reunión de esta índole del nuevo siglo – ofrezca un foro de intercambios fructíferos y enriquecedores que nos ayuden a todos a enfrentarnos con mayor claridad y fortaleza a los desafíos que plantea la educación en el futuro.

KOICHIRO MATSUURA

EDITORIAL

Cecilia Braslavsky

Este numero especial de *Perspectivas* aborda algunos de los temas que se discutirán durante la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 5-8 septiembre de 2001). Consta de una serie de artículos (reflexiones filosóficas, resultados de investigación, discusiones y experiencias innovadoras) que, junto con los documentos de la Conferencia, tienen por objeto estimular el debate y contribuir a asegurar que el siglo XXI sea **un siglo de educación a lo largo de toda la vida, equitativa y de calidad que mejore nuestra capacidad para vivir juntos**. Los artículos de esta entrega conciernen, en particular, cuestiones tales como las nuevas tendencias mundiales y necesidades educativas, educación para la ciudadanía, educación para la cohesión social, diversidad cultural y educación, enseñanza de los idiomas, enseñanza de las ciencias, las nuevas tecnologías y el futuro de la escuela. Cada uno de estos artículos, a su manera, está relacionado con la preocupación común compartida por especialistas en educación del mundo entero y presentada a grandes rasgos en el artículo de John Daniel, Director General Adjunto de la UNESCO para la educación.

Todos los artículos son contribuciones profesionales que ojalá puedan ayudar a romper el hielo al abordar temas difíciles. Al mismo tiempo, en cierta medida todos se prestan a controversia. Pero no hay razón para temer la controversia. Si la comunidad educativa no logra utilizar argumentos bien fundados para alcanzar un consenso básico que admita la diversidad, no podrá enfrentar los desafíos de paz y justicia que se plantean en las sociedades del siglo XXI.

Un eminente especialista suizo, Uri Peter Trier, se puso su sombrero de futurologo para compartir con nosotros su visión de la posición que ocupará la educación en la nueva sociedad y de las políticas educativas que serán necesarias. Propone que la condición previa para que cada individuo pueda determinar su propio futuro consiste en asegurar que se mejoren sus condiciones de vida y subraya que, en realidad, “las sociedades hacen progresar la educación más de lo que la educación hace progresar a las sociedades”.

¿Son los adultos los únicos que se interesan por la “democracia”, los “derechos y responsabilidades cívicas” y otras “grandes palabras” de este tipo? ¿Qué opinan los jóvenes de todo esto?, y ¿cómo ven su propio papel con respecto a la preservación de la democracia en las estructuras políticas y en la sociedad civil? En torno a estas preguntas se enfocó un Estudio de Educación Cívica realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de Resultados Escolares durante los años noventa. Los resultados de esta encuesta amplia y seria son presentados en este número por Judith Torney-Purta, profesora de la Universidad Maryland y Presidenta del Comité Internacional de Organización del estudio.

En su artículo sobre el derecho humanitario, Sobhi Tawil, del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), pasa primero en revista las diferentes maneras que tiene la escolarización de actuar, involuntariamente, como catalizador de conflictos armados, para analizar a continuación el modo en que la experiencia de los conflictos armados y del derecho humanitario puede contribuir a definir el núcleo del contenido de la educación básica. Sostiene que la exploración de temas éticos relacionados con el comportamiento humano en periodos de conflicto armado y de guerra puede contribuir de manera significativa a la educación para la ciudadanía mundial y a reforzar la cohesión social en el siglo XXI.

Tras el artículo de Tawil, que aborda situaciones bastante extremas, se presenta un artículo de Jean Holt, de la Australian Curriculum Corporation. Este año se conmemora el centenario del nacimiento de Australia como nación y el autor habla del renacimiento de la enseñanza de la educación cívica y de la ciudadanía en su país a través del programa “Descubriendo la Democracia”, financiado por el Commonwealth. El autor afirma que si el programa de desarrollo curricular da resultado, los australianos no necesitarán otra campaña de educación pública antes de celebrar su próximo aniversario cívico.

Winthrop Wiltshire, de Trinidad y Tobago, describe la situación en el Caribe, donde indudablemente la mayor amenaza para la cohesión social viene de los niveles crecientes de criminalidad y violencia de la sociedad. Lamenta que, hasta ahora, el sistema educativo de la región se haya preocupado principalmente de los resultados académicos de los alumnos, prestando poca atención a sus necesidades emocionales – un campo donde, sostiene Wiltshire, la escuela tiene un papel clave que desempeñar. Opina que es necesario cambiar este enfoque académico a corto plazo por un modelo más holístico de la educación.

El estudio sobre la formación de docentes para la cohesión social en el contexto indio ha sido redactado por J. C. Rajput y K. Walia. Ofrece una visión de conjunto exhaustiva del desarrollo del sistema escolar en la India moderna, indicando los muchos logros, pero al mismo tiempo compartiendo las preocupaciones, en particular, en lo que concierne a la “aparición de escuelas para ricos”, percibidas como un obstáculo a la “educación para la inclusión”.

El fomento de actitudes positivas hacia alumnos pertenecientes a grupos de etnias, razas, lenguas y religiones distintas por parte de los futuros docentes constituye el objetivo final de un estudio realizado en África del Sur, cuyos resultados son presentados por Corinne Meier y Eleanor Lemmer. Esta encuesta revela claramente la necesidad de una formación multicultural de docentes que fomente la tolerancia de la diversidad y la disminución de los prejuicios basados en estereotipos. No obstante, aunque sea esperanzador el hecho de que los encuestados rechazan la segregación como una solución en las escuelas multiculturales, no deja de ser preocupante la diferenciación de aptitudes para el aprendizaje entre los alumnos de grupos diferentes y la atribución de problemas de aprendizaje a causas diferentes.

Cuando se trata de la cuestión de la enseñanza de los idiomas, y en particular del idioma nacional, generalmente uno piensa inmediatamente en idiomas raros o en los dialectos amenazados por el avance de sus “rivales” de uso más amplio. El

artículo escrito por Samba Traoré, de Malí, nos permite compartir una experiencia interesante en este campo que se ha llevado a cabo en su país: la utilización de una pedagogía convergente, un enfoque innovador de la enseñanza de los idiomas en un contexto bilingüe o plurilingüe cuyo objetivo es desarrollar el bilingüismo funcional en los estudiantes. Gracias a esta innovación, experimentada por primera vez en el pueblo de Ségou en el Malí, los resultados de los alumnos en las clases experimentales han mejorado de manera significativa con respecto a los de los alumnos de las clases habituales.

Jens Naumann y Peter Wolf tratan de los análisis de los sistemas de educación primaria en África realizados dentro del contexto de las actividades del PASEC (*Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français* (CONFEMEN)). No satisfechos de la situación actual ni del carácter superfluo de la mayoría de los informes, los autores presentan una nueva definición de la variable lingüística, de los indicadores económicos y de la variante literaria, esperando encontrar una distribución más convincente del papel y del impacto de las diferentes variables explicativas. Al mismo tiempo, se proponen demostrar hasta qué punto los resultados de los análisis estadísticos y su interpretación dependen no sólo de la validez del punto de partida, sino también de las hipótesis que se hagan sobre los modelos constructivistas de los procesos de análisis e investigación que se aplican en este contexto.

En su artículo, el profesor alemán Jürgen Mittelstrass aborda el tema de los nuevos retos para la educación y la investigación en una economía global. Afirma que, en un mundo dirigido por la palabra “globalización”, están cambiando no solamente los parámetros económicos, sino también las condiciones para la educación y la investigación, especialmente con respecto a la conexión entre ellas, es decir, el sistema de educación académica. Sostiene que “cuando la economía se hace global y la investigación se efectúa en un triángulo de investigación sin restricciones, la educación (académica) debe salir de sus límites disciplinarios”.

Recientemente se ha desarrollado un amplio debate acerca de las nuevas tecnologías, de la frontera digital y de la brecha entre ricos y pobres en materia de información. Clotilde Fonseca, de Costa Rica, reflexiona a propósito de los mitos y las metas de las TIC en la educación, y sobre cómo construir un modelo educativo que pueda aprovechar su potencial para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Los dos artículos publicados en la sección “Tendencias” tratan del mismo tema: el SIDA – nuestra preocupación común, fuente de sufrimiento y tragedia. El primer artículo, escrito por Inon Schenker, de la Organización Mundial de la Salud (OMS), describe la evolución del desarrollo de los programas para la prevención del VIH a partir de las escuelas, los contextos teóricos en los cuales se apoyan las modificaciones del comportamiento y la difusión de los programas, y las barreras que existen a su realización. Además, a través de varias historias de los éxitos obtenidos, realza el papel clave que desempeña el sector de la educación contribuyendo a mitigar el impacto de la pandemia del VIH/SIDA.

El segundo artículo, escrito por Carol Coombe, de África del Sur, y Michael Kelly, de Zambia, aborda el tema del SIDA y de la educación desde una doble pers-

pectiva: la educación como vehículo para disminuir la frecuencia del VIH/SIDA y la educación como institución amenazada por la enfermedad. Los autores viven diariamente el drama del SIDA y nadie podrá permanecer insensible a su llamamiento final pidiendo acción.

Por último, al incluir en este número un perfil de Margaret Mead, hemos querido hacer honor a una de las representantes más significativas de los educadores que han intentado mejorar el conocimiento y el respeto a la diversidad como condición previa para contribuir más eficazmente a vivir juntos. En este año 2001, la comunidad internacional de educadores celebra el centenario del nacimiento de Mead. El autor de este artículo es Wilton S. Dillon, Doctor Emérito en la Smithsonian Institution y Secretario del Comité Honorario Internacional para el centenario de Mead.

* * *

Todos estos artículos tienen por objetivo aumentar nuestra capacidad para esclarecer el concepto de aprender a vivir juntos como uno de los ejes principales del nuevo paradigma de una educación de calidad para el siglo XXI. Pero también pretenden estimular un diálogo y un intercambio de experiencias más amplio, que podrían contribuir a hacer progresar el trabajo en redes en apoyo de una acción más eficaz en pro de la educación para la paz, la cohesión social vinculada a la reducción de la pobreza, y la comprensión intercultural. Sin duda, se verán enriquecidos por el carácter extenso y variado del conjunto de las contribuciones globales a la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

POSICIONES / CONTROVERSIAS

APRENDER A VIVIR JUNTOS:
UN DESAFIO PRIORITARIO
EN LOS ALBORES
DEL SIGLO XXI

John Daniel

El Foro Mundial de Educación, reunido en Dakar, Senegal, en abril del 2000, brindó la oportunidad para revisar la educación básica del mundo y transformar de consuno una serie de promesas en acciones. En definitiva, quedan importantes ámbitos de desigualdad y exclusión en materia de educación, en particular, las mujeres de las zonas rurales y los grandes centros urbanos muy pobres. No obstante, al inicio del siglo XXI, la proporción de los niños y jóvenes de todos los países del mundo que asisten a la escuela ha aumentado considerablemente, en comparación con la situación prevaleciente de hace cincuenta años. El crecimiento espectacular de la asistencia escolar en el mundo ha sido el resultado del importante empeño que han

Versión original: inglés

John Daniel (Reino Unido)

Director General Adjunto de educación de la UNESCO. Tras realizar sus estudios en las universidades de Oxford y París, empezó su carrera como profesor en el Institut national des sciences et techniques nucléaires, Francia. Posteriormente, trabajó en diversas universidades canadienses. Fue vicedecano de la Universidad Abierta del Reino Unido en 1990 y Presidente de la Universidad Abierta de los Estados Unidos desde 1998. Asimismo, ha sido miembro de las juntas del Consejo Internacional de la Educación a Distancia, de Commonwealth of Learning, de la Organización Internacional del Bachillerato (OIB), de la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza, del Centre national d'enseignement à distance, del Grupo consultivo sobre el aprendizaje electrónico, de la Universidad Abierta de Hong Kong y de CEPES. Su publicación más importante es *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education* [Megauniversidades y medios informativos de conocimientos: estrategias de tecnología para los estudios superiores].

puesto muchos gobiernos, movimientos políticos y sociales, la comunidad internacional y ante todo, las mismas familias desfavorecidas.

En el mundo entero, con inclusión de los países en desarrollo, hay circunstancias que dificultan la asistencia o la permanencia escolar de los niños, así como la alfabetización adecuada de adultos. La pobreza, sobre todo, la miseria, es el medio más eficaz que hemos inventado para socavar el derecho a la educación y entorpecer el disfrute de las oportunidades educativas. El aislamiento geográfico, al igual que las presiones que ejercen el empleo, el subempleo y el desempleo crean barreras distintivas. Tomemos por caso, la migración del sector rural al urbano y transfronteriza de los varones adultos en búsqueda de un empleo remunerado y destinado a dar sustento a sus familias; posiblemente, en dicha situación, recaerán entonces cargas adicionales sobre los otros miembros de la familia, limitándose, por ende, sus oportunidades de estudios. Asimismo, las desigualdades y la discriminación basadas en el género, la raza, la discapacidad y la edad deben también entenderse como causas y formas de la distribución desigual de las oportunidades de la educación.

Los educadores del mundo entero son una especie cercada que está amenazada no tanto por la extinción sino por el agotamiento, ya que ellos intentan llevar a cabo su trabajo de rutina y al mismo tiempo adaptarse a los cambios incesantes derivados de las reformas, programas de mejoras y nuevas iniciativas políticas. En breve, las metas siempre están desplazándose. Por otra parte, cabe hacer distinciones ya que algunos cambios de meta son positivos y necesarios, como las mejoras del acceso de los excluidos, aumentos de la duración del día escolar, oportunidades de educación superior o permanente, y mejoras de la calidad y la pertinencia de la educación. Las demandas y las expectativas no son estáticas. La batalla por lograr el acceso se complementa eventualmente con la lucha para retener al alumno y conseguir más años de escolaridad. Ha cambiado la prioridad que se daba a las cifras del alumnado gracias a la democratización de la educación, ya que se pone más énfasis en el plan de estudios, las costumbres de la vida escolar, las relaciones entre la escuela y la comunidad y la descentralización. No obstante, no hay una simetría fácil en esos asuntos, ni secuencia natural, ni compensación automática entre la cantidad y la calidad. Sin embargo, estos importantes cambios de énfasis pueden detectarse en la elaboración de los sistemas educativos así como en la primacía que se atribuye a diferentes aspectos de la educación. Por consiguiente, en muchos países, los padres de familia ya no se contentan con enviar a sus hijos a la escuela primaria durante cinco o seis años. Ellos quieren que éstos empiecen antes y que terminen más tarde. Han comprendido que en el siglo XXI es necesario dedicar más tiempo a la escuela a fin de obtener las calificaciones y aptitudes que hacen falta para avanzar, o inclusive penetrar, en el mercado de trabajo.

Además, la idoneidad y la pertinencia del plan de estudios llaman la atención no sólo a los progenitores sino también a los hombres políticos que ven en ello una palanca de influencia estratégica en torno a las respuestas nacionales que se dan a los retos de la globalización, la competitividad económica internacional y la denominada "división informática". Estas consideraciones son evidentemente importantes, pero también lo son las maneras de contribución que aporta la educación

a otras dimensiones vitales del bienestar humano. En particular, la educación debe hacer justicia a cada uno de los “cuatro pilares” señalados en el Informe Delors¹: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En la última Conferencia General de la UNESCO, se decidió que del 5 al 8 de septiembre de 2001, la cuadragésima sexta reunión de la Conferencia Internacional de la Educación se dedicaría al tema de los contenidos y métodos de educación necesarios para vivir juntos en el siglo XXI. Dieciséis meses después de la reunión en Dakar del Foro Mundial de la Educación, la finalidad de la presente Conferencia es seguir versando sobre la contribución de los dos aspectos fundamentales de la calidad educacional – esto es, los contenidos y los métodos – al logro de la educación básica para todos.

Educación para vivir juntos

Muchas inquietudes y cuestiones vienen a la mente con respecto a aprender a vivir juntos y cómo confrontar del mejor modo este desafío, que, en realidad, es enorme. Estas preocupaciones que se examinan sin un orden prioritario especial podrán servir de puntos de referencia en las deliberaciones de la Conferencia.

La primera preocupación enfoca nuestra sensibilidad a la naturaleza del desafío y su importancia en nuestras vidas. El hecho de que la educación no es la causa directa u operativa de guerra o que no desata la ola de violencia dentro de un Estado o entre Estados, no debería llevarnos a subestimar su papel. Después de todo, la educación desempeña una función que no es insignificante en la manera cómo las sociedades transmiten y modelan las creencias, valores, percepciones e interpretaciones sobre muchos aspectos de nuestras vidas, incluyendo cuestiones de conflicto, paz y violencia. No obstante, hay mucho por hacer para incrementar la toma de conciencia del papel de la educación cuando ésta comunica mensajes que debilitan o fortalecen nuestra capacidad de vivir juntos. Tenemos los conocimientos, la investigación y las experiencias para formular estas cuestiones. La investigación educativa ha demostrado, por ejemplo, que los planes de estudios y los métodos de enseñanza utilizados en algunos países antes de la Segunda Guerra Mundial realmente fomentaron el racismo y el militarismo. Otros estudios emprendidos en los libros de texto de historia y geografía revelan hoy algunas prácticas sutiles y otras patentes, donde se establecen estereotipos y prejuicios. Es posible que, aun ahora, no nos percatemos suficientemente de lo que se está enseñando y de lo que los jóvenes están aprendiendo dentro y fuera de la escuela acerca de las maneras de poder vivir con los demás en nuestro mundo de rápidos cambios. Habrá que prestar una atención especial a la relación existente entre los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación, la familia y las escuelas. Se puede solicitar, por ejemplo, a los sistemas escolares que contrarresten algunos de los mensajes violentos que transmite la sociedad, pero deberemos entender más sobre las formas de hacerlo y las repercusiones de las relaciones existentes entre la escuela y la sociedad. En el orden del día del diálogo educativo internacional, deberán figurar un mayor examen de esas cuestiones y la difusión de mayores informaciones sobre ellas.

La segunda inquietud se refiere a nuestra capacidad de definir las aptitudes necesarias para vivir juntos en el siglo XXI así como los conceptos, valores y metodologías que pueden desarrollar mejores tales destrezas. Además de la alfabetización y la aritmética elemental, el Marco de Acción aprobado por el Foro Mundial de Educación en Dakar da importancia al aprendizaje de las “destrezas esenciales para la vida”. Ello significa desarrollar la capacidad para abordar la vida cotidiana, sobre todo, hacer elecciones difíciles y asumir responsabilidades personales. Mediante el énfasis en dichos aspectos, se aspira encontrar formas de aprendizaje que eviten el verbalismo y versiones enciclopedistas del siglo XVIII, las cuales suelen crear un abismo entre necesidades educacionales e individuales. Sin embargo, es preciso ser cautos en el enfoque sobre las destrezas para la vida a fin de que aquél no refuerce desigualdades, creando grupos de personas distintos, es decir, los que aprenden sólo las destrezas de vida y los que adquieren conocimientos cognoscitivos superiores. Una educación de calidad para todos debe propiciar el desarrollo polivalente de toda persona y darle la oportunidad de descubrir y desarrollar sus talentos, capacidades y potencial. No debería entenderse que por causa del aprendizaje de las destrezas esenciales y por querer moderar el énfasis excesivo dado a los conocimientos cognoscitivos de la educación formal, se determina que estos conocimientos cognoscitivos no son importantes, o que sí lo son para ciertos niños, pero no para otros. La cuestión primordial es, ¿cómo pueden desarrollarse ambas categorías de conocimientos paralela e integralmente? ¿Qué contenidos y métodos deberíamos elegir?

El Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, ofrece muchos indicios a ese respecto. Como antes se observó, el Informe Delors aboga por edificar la educación en cuatro pilares que desarrollen al mismo tiempo destrezas prácticas para la vida y conocimientos intelectuales superiores. Sin embargo, con el fin de poner estas orientaciones en práctica es preciso plantear una serie de preguntas. ¿Es posible, y si lo fuera, es conveniente establecer un *corpus* o un índice de materias que puedan enseñarse en todos los países? En cuanto a los métodos, ¿puede probarse que algunos métodos son más apropiados que otros? A nivel mundial, ¿conviene dar preferencia a ciertos métodos, en lugar de otros, en un mundo poblado por la diversidad cultural, las interacciones de personalidades diferentes y la virtud de atraer la buena suerte engendrada por la experimentación y el ingenio? A fin de mejorar las maneras de aprender a vivir juntos, ¿cómo podemos alcanzar la combinación y el equilibrio más acertados de los elementos de los planes de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje? En particular, ¿cómo podemos evitar dar un realce exagerado al desarrollo cognoscitivo en detrimento de los aspectos emocionales y sociales del desarrollo personal? ¿Qué tipos de concepción de planes de estudios y de prácticas educativas nos pueden ayudar mejor a enfrentar el fuerte componente emocional cargado de prejuicios y estereotipos que suele obstruir el proceso de vivir juntos?

La tercera preocupación tiene que ver con la relación entre la demanda que se hace a las instituciones de enseñanza relacionada con una preparación mejor de los jóvenes para vivir juntos y el conjunto existente de prácticas y valores sociales. Al mismo tiempo, cuando adjudicamos responsabilidades a la educación para obtener

dicha preparación, hemos de reconocer las limitaciones de la educación. No podemos exigir de la educación lo que no pedimos o no podemos pedir a la sociedad. ¿Hasta qué punto pueden ser eficaces los mensajes educativos si las condiciones actuales de paz y justicia social los contradicen o no los apoyan? Si se pide a las instituciones de educación que impartan una enseñanza en favor de la cohesión social, es justo pedir a cambio un grado mínimo de cohesión social a fin de habilitar a las escuelas a que cumplan sus misiones adecuadamente. Por tanto, aprender a vivir juntos debe concebirse como una tarea social, a la cual la educación debería contribuir, pero sin esperarse de que ella lleve todo el peso. La creación de consensos, la promoción de la tolerancia, el respeto de las diferencias y la comprensión mutua requieren un respaldo ampliamente cimentado, así como un liderazgo político comprometido. No podemos esperar que las escuelas sean refugios de tranquilidad si están rodeadas de turbulencia y violencia sociales.

La cuarta inquietud concierne la relación entre los establecimientos de educación y la nueva distribución de los sistemas de información procedentes de los adelantos de las tecnologías de comunicación e información. A partir de los años cincuenta, las escuelas de muchos lugares del mundo aprendieron a vivir con la televisión. Sin embargo, en los años futuros, las escuelas deberán decidir qué tipo de relaciones quieren mantener con las autopistas de la información. Cuando se inventó la televisión y empezó a extenderse, algunos idealistas pedagogos sugirieron que ésta reemplazaría a los docentes. En la actualidad, algunos de ellos sugieren que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sustituirán a los docentes. Pero, ¿es esto realmente factible y, lo que es aún más importante, es lo que realmente quiere la gente?

Los contenidos y los métodos educativos no aparecen naturalmente. Son producto de una serie de decisiones conscientes adoptadas por una multitud de actores. Ellos son el resultado de actos deliberados de selección y énfasis efectuados en el libre margen de maniobra de toda persona. No cabe duda de que los nuevos sistemas de distribución de información en sí ofrecen oportunidades muy prometedoras para el desarrollo de la educación en el siglo XXI. Pero, ¿cómo podemos aprovechar esas oportunidades para promover un mayor acceso a la información, asegurando al mismo tiempo que la información se utiliza en beneficio de vivir bien juntos? Sobre esta cuestión, debe prestarse atención a las relaciones sociales del aprendizaje, especialmente las interacciones entre los alumnos, así como entre éstos y el profesorado. En cuanto a aprender a vivir juntos y a la preocupación por conducente a desarrollar aptitudes afectivas, promover la reflexión sobre las actitudes y las creencias, y abordar las realidades de las diferencias y los conflictos personales, la mediación hábil de los educadores profesionales tiene un gran valor. Si bien las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan los instrumentos útiles para aprender a vivir juntos, el papel de los docentes es vital para dirigir el proceso del aprendizaje.

La quinta preocupación enfoca a aquellos que son responsables de elaborar los contenidos y los métodos de la educación para vivir juntos. Durante el periodo de la creación y la difusión de los sistemas de educación y escolaridad modernos,

una plétora de instituciones formuló los contenidos y los métodos educativos, según las culturas y los antecedentes históricos de las mismas. Las autoridades públicas de los países fueron el agente principal de ello aunque las instituciones religiosas desempeñaron a veces un papel importante. Ciertos niveles y tipos de educación atraeron el interés de otros actores; por ejemplo, algunas veces, las empresas comerciales se implicaron a fondo en la enseñanza secundaria técnica.

En los decenios recientes, hay mayor conciencia de la importancia que reviste movilizar y reunir a todos los actores sociales relacionados con las decisiones sobre las opciones educativas, incluso las pertenecientes al plan de estudios. En muchos países, los experimentos destinados a establecer perfiles de los desertores escolares se han realizado con éxito con la participación de las empresas. En otros, se ha atribuido una gran parte de la toma de decisiones a los sindicatos de docentes y organizaciones no gubernamentales. Se ha reconocido que las reformas de los planes de estudios fracasan muchas veces por la falta de apoyo de la sociedad en general, y de los docentes en particular. Hay mucho que aprender de esas experiencias con éxito y de las otras, con menos. Dentro de los contenidos y métodos del plan de estudios, el tema de aprender a vivir juntos se singulariza por necesitar planteamientos plenamente consultivos y participatorios que incumban a todas las partes interesadas.

La sexta preocupación se relaciona con la magnitud de la tarea de aprender a vivir juntos, la cual debería promoverse. En un mundo cada vez más globalizado, para aprender a vivir con los demás, las relaciones no pueden delimitarse sólo con los vecinos inmediatos. Las virtudes de una buena ciudadanía, por ejemplo, se aplican no sólo a las comunidades locales sino también a poblaciones de países distantes a quienes uno no ha conocido ni conocerá nunca. La educación ecológica, un componente importante de nuestros enfoques para aprender a vivir juntos, puede ofrecer un sinfín de ejemplos sobre las actividades que se realizan en un punto del planeta y sus efectos producidos en otras partes lejanas. Debemos investigar las maneras de las demás dimensiones para aprender a vivir juntos, trascendiendo asimismo los límites de la distancia; estas dimensiones adicionales abarcan, por ejemplo, el fomento de la empatía hacia la difícil situación de los refugiados, de las víctimas de guerra o de derechos humanos denegados. Hace algunos años se volvió popular decir que había que “pensar mundialmente y actuar localmente”. Ha llegado el momento de revisar esta declaración en la era de Internet y examinar la capacidad alcanzada de participar personalmente en actividades internacionales.

La séptima y última inquietud está relacionada con la manera de comprender el significado de conflicto y diferencia. Aprender a vivir juntos no debería basarse en la falsa conjetura de que se puede crear un mundo libre de conflictos, sin diferencias ni antagonismos. Debemos adquirir mejores conocimientos sobre la naturaleza del conflicto, así como mayores aptitudes para manejar los conflictos a fin de que éstos no degeneren en violencia u opresión. Debemos aprender a aceptar la realidad de las características distintivas de otros pueblos y el hecho de que probablemente ellos no cambiarán tan sólo para complacernos. Aprender a vivir con otros implica el derecho de una población a seguir siendo “otra”.

Para concluir, no es mera coincidencia que en el mismo mes en que la cuadra-

gésima sexta reunión de la Conferencia Internacional de la Educación se está celebrando en Ginebra, otras conferencias se reunirán en Nueva York y África meridional – convocadas por organizaciones de la familia de las Naciones Unidas – para hablar de problemas del niño, del racismo, de la xenofobia y de la discriminación. Estos tres eventos contribuirán conjunta y substancialmente a una mejor comprensión del triángulo de la niñez, la educación y las prácticas sociales. Este entendimiento, a su vez, nutrirá la políticas nacionales, regionales e institucionales, así como las estrategias mundiales de la Educación para Todos. Nuestro objetivo colectivo es fortalecer la capacidad de toda persona con vistas a edificar la paz y la justicia en la sociedad de la información durante la época de la globalización.

Nota

1. Jacques Delors *et al.* *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO/Santillana. (Informe de la Comisión Internacional de educación para el Siglo XXI.)

APRENDER A VIVIR JUNTOS

ESCENARIOS FUTUROS

DE LA EDUCACION:

UNA VENTANA

HACIA LO DESCONOCIDO

Uri Peter Trier

La *conditio humana* cambia lentamente, si es que lo hace. No obstante, las condiciones en las que los humanos deben vivir sí están transformándose de modo intenso e importante. La educación – es decir, el esfuerzo de dotar a cada nueva generación de lo que necesite para cuando llegue a su madurez – entraña necesariamente un concepto de lo venidero. No podemos conocer el futuro y éste siempre permanecerá impredecible, pero es indispensable tener una visión del porvenir.

Cuando reflexionamos acerca del futuro, miramos todos por ventanas, contemplando con lentes ideológicas la sociedad, la cultura, la naturaleza y nosotros mismos. Absortos, hablamos en términos rebuscados de la complejidad de nuestras sociedades calificadas de postmodernas. Lo que sigue a continuación es mi opinión personal o, más bien, parte de ella, pues sólo expongo algunos aspectos del futuro, aunque soy plenamente consciente de que hay otros de igual importancia. Mi interés principal radica en exponer aquí los temas que, a mi juicio, son fundamentales para modelar las políticas educativas.

Versión original : inglés

Uri Peter Trier (Suiza)

Doctor *honoris causa* por la Universidad de Zurich. Actualmente, profesor visitante de psicología en la Universidad de Neuchâtel. Ex Director de la Facultad de Investigación y Desarrollo de la Pedagogía en Zurich. Presidente del Comité Pedagógico de la Conferencia Suiza de los Ministros de Educación. Director de un programa de investigación nacional. Representante suizo de educación ante la OCDE. Especialista de programas para el desarrollo de las escuelas en Bhután y Laos. Consultor de varias organizaciones suizas e internacionales. Sus ámbitos de investigación y trabajo: desarrollo y evaluación de las escuelas y sistemas de educación, psicología cognoscitiva y psicoanálisis.

Una vida con dignidad

Suiza es un lugar bonito, cómodo y tranquilo para vivir y pensar sobre el futuro; sin embargo, antes de mirar por la primera ventana de mi casa, abro brevemente una segunda ventana que no da al futuro, sino al presente bien conocido por todos, ése que existe principalmente en los continentes lejanos del mío, aunque no me son ajenos. La humanidad está dividida hoy en dos mundos muy diferentes. En uno de ellos, las madres de familia no pueden estar seguras de si “mañana” podrán alimentar a sus bebés; las familias no tienen vivienda; los niveles de educación y esperanza de vida son bajos; el concepto de los derechos humanos no significa nada; y los pueblos matan a hombres, mujeres y niños en grandes cantidades.

Existe un claro confín entre ambos mundos, aunque no es de índole económica o continental. Aquél tampoco es demarcado por términos acuñados tales como, el “Tercer Mundo”, el “Norte contra el Sur” o “los países desarrollados y los países en desarrollo”. Esa frontera atraviesa ciudades, regiones o naciones y la establece el hecho de que los seres humanos puedan vivir con dignidad o sin ella.

En la actualidad, se habla y se escribe mucho sobre “los pobres”. El Banco Mundial ha organizado sus denominadas “asesorías de los pobres” y ha escrito curiosos folletos sobre las condiciones de los mismos. La comunidad encargada de la educación delibera animadamente acerca de las prioridades que los sistemas de educación deberían dar a ciertas aptitudes. No obstante, es propensa a incurrir en una falacia común: pasa por alto la causa determinante de las condiciones de vida individuales al concentrarse en la dotación de conocimientos adecuados y la elaboración de una lista de instrumentos, destrezas y capacidades para los estudiantes. No siempre se presta la debida atención al simple hecho cruel de que sin vivienda, alimento, protección de salud, seguridad adecuada y acceso a la educación básica, las personas no pueden llevar vidas dignas, y, por tanto, no pueden ser responsabilizados de modelar su porvenir.

Nuestra capacidad de encontrar condiciones de vida mejores en nuestras sociedades, ante todo para las más débiles, será el factor decisivo en los próximos decenios. La educación es importante para alcanzar este objetivo, aunque no es lo más determinante. En realidad, las sociedades dan más impulso a la educación que viceversa.

Para ilustrar este punto, ofreceré tres ejemplos. Si viviéramos en un sociedad mundial donde la fabricación de armas se limitara a una pequeña producción controlada (o sea, la necesaria para una fuerza policial legítima), obviamente, nuestras sociedades estarían más seguras, independientemente de las capacidades básicas, sociales o cívicas adquiridas individualmente. Por otro lado, siendo menos drástico, imaginemos los programas de televisión mostrando pistolas y armas como solían hacerlo las películas de los años cincuenta de Hitchcock. Sin duda, disminuirían nuestras necesidades en materia de educación para la prevenir el crimen. Por último, enfocando uno de los hechos más horribles e increíbles de nuestra época, debemos preguntarnos, ¿quién es realmente responsable de los decesos de millones de niños

y jóvenes por causa del SIDA en África? ¿Son principalmente los progenitores analfabetos y las escuelas ineficaces, o las condiciones económicas y políticas allí prevalentes, y los intereses de los mercados de las multinacionales?

Antes de dejar esta segunda ventana y pasar a la primera, mi mensaje es sencillo: todos nosotros nos estamos siempre desenvolviendo y actuando en el ámbito político. Ello significa que nuestras actividades y decisiones relacionadas con las cuestiones sociales, económicas y culturales incidirán en el futuro. Y las políticas quiméricas de desarrollo sostenible podrán marcar una diferencia entre los pueblos que viven sin esperanza y aquellos que aspiran a vivir un destino decoroso. Sólo las sociedades que viven en paz social sobrevivirán en el siglo XXI. Serán aquellas que proporcionan un umbral mínimo de bienestar a todos, promueven una distribución de riqueza orientada a la igualdad, protegen los derechos humanos, luchan contra la violencia en todos los sectores y niveles, y garantizan la aplicación de las normas jurídicas.

El bienestar del Estado y de la comunidad

Las decisiones que los futuros ciudadanos deberán adoptar serán más complejas y oscuras que las de hoy, y a menudo con consecuencias irreversibles. Las esferas decisorias en todos los planos – comunitario, regional, estatal, nacional, continental y mundial – deberán planear de consuno con la interdependencia que va en aumento entre dichos niveles y dentro de cada uno de ellos.

Hoy por hoy, las organizaciones e instituciones que han sido los centros tradicionales de la expresión de la opinión política – tales como las iglesias, partidos políticos, sindicatos y asociaciones – están perdiendo su influencia. En la sociedad civil están desarrollándose nuevos modelos organizativos como las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, y aumentando su influencia en el terreno de juego político. La política preparada y centralizada en torno a los medios informativos corre el peligro de caer en luchas intestinas, exageraciones y polarizaciones. El acceso a la información a través de múltiples redes se incrementará radicalmente. La cuestión que se plantea es cómo se integrará esa información en las ideas políticas de los ciudadanos.

Un sistema descentralizado que admita cierta autonomía es lo más indicado para propiciar una acción política eficaz. En tal sistema, la dinámica vital de la toma de decisiones nace de las bases y se dirige hacia arriba, en vez de proceder por vía jerárquica. De esa manera, los ciudadanos pueden participar directamente en el proceso decisorio de los contextos locales. Al mismo tiempo, será preciso adoptar también decisiones de carácter jerárquico con fines de eficacia y para establecer límites y obligaciones fundamentales.

Tal vez la lección más importante que se puede aprender de las experiencias del siglo XX es que la mayor prioridad en la vida social se da a la responsabilidad política ejercida por medio de procesos democráticos. Además de constituir un objetivo de la educación, la democracia debería ser un principio de organización social e incluso económica. La democracia sólo existe allí donde es vivida.

Genética humana y manipulación genética: prolongación de la vida humana

Actualmente, nuestra generación espera vivir una media de ochenta años (aunque lamentablemente no es el caso de muchas poblaciones del mundo). No obstante, la división de la longevidad en tres segmentos: (i) crecimiento y educación; (ii) trabajo y reproducción; y (iii) jubilación, ya no es un modelo pertinente para el futuro gracias a los progresos en medicina e investigación genética.

Todavía quedan por entenderse las inmensas consecuencias de la explotación del genoma humano en su totalidad con objeto de prolongar la longevidad, dadas las posibilidades que parecen remotas de nuestra realidad contemporánea. Éstas abarcan la prevención de enfermedades mediante la manipulación genética, así como terapias fundadas en tecnologías genéticas destinadas a controlar el envejecimiento. Las nuevas generaciones de las sociedades más privilegiadas podrán esperar dar un paso cuantitativo con respecto a la calidad de la salud y la esperanza de vida más allá de los cien años, aunque esto es un cálculo moderado. Según algunas predicciones recientes de los biólogos, en las próximas generaciones se conciben esperanzas de vida que oscilarán entre los 200 y los 300 años (Mittelstrass, 1998). Ello significa que los que ahora se consideran “ancianos” participarán en el futuro con toda su plenitud física y psíquica en la vida social, económica y cultural de sus sociedades.

Aún más, es posible que las personas accedan a sus factores genéticos, pudiendo modificar deliberadamente sus propias constituciones genéticas así como las de su progenitura. Por consiguiente, la condición humana cambiaría en el sentido de que sus bases biológicas podrán alterarse. Ello añadiría una dimensión completamente nueva a la desigualdad dentro de las naciones y a nivel internacional. No sólo el acceso a la riqueza y la salud tradicional estarían sujetos a factores del poder político y económico, sino también el acceso a la prolongación de vida manipulada genéticamente.

En esta área que está apareciendo, las normas éticas y los controles políticos y jurídicos son más que nunca cruciales. Así como la ecología actual se consagra a la preservación de la naturaleza, será imprescindible establecer una “ecología humana” que se dedique a la preservación de los seres humanos. Es necesario promover la sensibilidad del público para emprender medidas responsables en los dos ámbitos mencionados.

El divorcio de la producción, el empleo y el lugar de trabajo

La integración tradicional del empleo en un marco permanente estable, institucional y orientado al trabajo, con las trayectorias profesionales previstas – al menos durante la “edad activa” – está desapareciendo (Sennet, 1998). Esta desestabilización se está produciendo por la convergencia de dos tendencias y trae consigo nue-

vas oportunidades y riesgos. El factor decisivo es la presión económica de la innovación, la cual exige una reestructuración constante de las empresas. Las redes multinacionales y la descentralización de la producción y los servicios facilitan la adaptación de las empresas a los cambios del mercado. Gracias a la flexibilidad de la especialización en la producción, las organizaciones económicas tienen mayor libertad en materia de sus decisiones estratégicas, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen ciertos emplazamientos para llevar a cabo su producción y servicios.

El segundo factor, sin el cual un desarrollo de este tipo sería imposible, procede del mundo de la tecnología avanzada. En este momento, la gestión de la producción y los servicios dispone de mayor flexibilidad. Las redes de comunicación electrónica facilitan la reubicación del empleo, pasando de la oficina tradicional a la presencia física temporal de los empleados en lugares elegidos por los ellos. Este hecho reciente conducirá previsiblemente a una organización y unas condiciones de trabajo totalmente nuevas. Las oportunidades de empleo consistirán cada vez más en un contrato de trabajo claramente definido, en el cual habrá proyectos concretos con plazos fijos que personas o grupos deberán llevar a cabo. Los caminos profesionales “clásicos” que constituían las metas de los planes educativos y de vida desaparecerán posiblemente, acarreando inseguridad y riesgos para las personas, aunque es difícil calcularlos. En cierto grado, los sistemas de seguridad social podrán moderar estos riesgos, pero las fuerzas del mercado imponen cada vez más la liberalización de normas, incluso en los Estados benefactores.

Trabajo no relacionado con el empleo

En el último decenio del siglo XX, diversos indicios revelan que los sistemas de apoyo social destinados a los jubilados y discapacitados, y también a los jóvenes, los cuales fueron establecidos a un costo enorme en los países europeos tras el periodo de la política del “Estado benefactor”, no serán viables de la misma manera en el futuro. Los gastos de los servicios sociales necesarios no serán totalmente sufragados por la economía monetarista y será necesario que las familias, socios, vecindarios, comunidades y municipios asuman más la carga de una renovada red social. Dichas redes deberán mantenerse a través de la cooperación voluntaria y la solidaridad recíproca, y no mediante un sistema de trueque monetario, y como tal, no se organizarán según el principio del proveedor. No es preciso remontarse a la historia de nuestros tiempos modernos para ver cómo hacerlo, e incluso hoy existen sociedades donde pueden encontrarse esos ejemplos. Sin embargo, como ello se ha perdido en nuestro mundo actual, habrá que recrear y reorganizar las estructuras y condiciones de la vida postmoderna.

Nuestras actitudes necesitarán un cambio paradigmático con respecto al muy valorado sector del empleo y al muy desvalorado sector del desempleo. No obstante, aparte de las redes sociales fiables que deberán suministrarse, hay más razones para atribuir valor al trabajo no remunerado. Cabe pensar que el desarrollo ulterior de la productividad económica seguirá reduciendo los puestos de trabajo. Ya en algu-

nos países, se ha decretado la semana laboral de cuatro días y horarios flexibles para buena parte de los empleados, y la tasa de desempleo es permanente. Al mismo tiempo, el tercio de la población tiene más de 60 años de edad. Es indispensable tener en cuenta que todavía habrá muchos más jubilados y cada vez personas más sanas en el futuro. Deberán revisarse los términos usuales del “tiempo libre”, la “jubilación” o los periodos vacantes sin empleo tradicional. Estos términos menos-caban la necesidad humana de realizar una actividad con sentido. A mi parecer, en el futuro aparecerá una nueva cultura del trabajo que correrá pareja con el empleo actual, pero sin estar unida a él.

Tal modelo futuro requerirá que el trabajo no remunerado tenga un valor igual al del trabajo remunerado en el sector económico monetario. En este escenario, el trabajo no remunerado tendrá poco en común con los denominados pasatiempos actuales en la sociedad de ocio contemporánea. Al contrario, la sociedad reconocerá plenamente las actividades innovadoras y recreativas, así como los servicios sociales o ecológicos, organizándolos mediante sistemas de trueque directo o cooperativas.

El conocimiento y la sociedad del aprendizaje

Las tres dimensiones interrelacionadas que acabo de esbozar – prolongación de la esperanza de vida, flexibilidad y movilidad mayores de la mano de obra, y una mayor valoración del trabajo no remunerado, tendrán efectos tangibles sobre nuestra comprensión de la educación y del aprendizaje:

- Las personas seguirán cada vez menos una carrera o un oficio y adquirirán aptitudes en varios ámbitos especializados y capacidades que utilizarán en sus empleos así como en el trabajo no remunerado. Por lo demás, las actividades realizadas durante los periodos de vida del trabajo no remunerado exigirán el mismo nivel profesional que el trabajo remunerado.
- La flexibilidad y la movilidad mayores del mercado del trabajo seguirán ofreciendo más oportunidades (así como riesgos), las cuales necesitarán niveles más elevados de competencia y de conocimientos propios. Ello quiere decir que las personas necesitarán una amplia gama de aptitudes especializadas, viables y variadas, así como la capacidad de adaptarse al mercado del trabajo, ya sea modelando o añadiendo calificaciones. Asimismo, las vicisitudes o los cambios relacionados con la identidad y la seguridad personal deberán percibirse como un reto positivo, y no como amenazas.
- La división temporal de la vida en etapas distintas de: (i) educación y formación; (ii) empleo; y (iii) período posterior al empleo (o de empleo no remunerado) se volverán cada vez más difusas. Por consiguiente, cabe imaginar incluso que la distinción entre “escolaridad” y “educación de adultos” dejará de ser clara. A modo de respuesta, podemos instituir modelos de etapas completamente nuevos, como la reducción de la primera etapa de educación y la añadidura de una segunda y tercera etapas de educación plenamente reconocidas. Podremos crear también una formación formal con nuevos conocimientos pro-

fesionales y un empleo conjunto a tiempo parcial, ya sea en el mismo campo o en uno nuevo.

- A fin de describir adecuadamente este cambio radical en nuestras condiciones socioeconómicas, hemos intentado utilizar los términos “sociedad postindustrial”, “sociedad de la información”, “sociedad del aprendizaje” (Keating, 1998), y más recientemente, “sociedad del saber (Bereiter y Scardamalia, 1998). Todos estos términos denotan la creencia de que la obtención y la aplicación del saber es un valor añadido.

El conocimiento siempre ha sido invertido en la producción de bienes y servicios, pero la diferencia ahora es que ese conocimiento que se le da por sentado se ha vuelto una mercancía, ajeno a todo proceso de producción o servicios.

En una sociedad del saber, la persona instruida sigue siendo naturalmente la portadora de él. Pero sola, no puede administrar y desarrollar el conocimiento que exige la demanda. Así que cuando la creación del saber constituye el punto cardinal del desarrollo socioeconómico, resulta más concreto el concepto de esta creación que sólo se logra mediante el esfuerzo colectivo.

En la sociedad del saber, la colaboración será un factor de producción decisivo. Las sociedades modernas se bifurcarán en el camino del siglo XXI. La sociedad se organizará a fin de que la mayoría de las personas participen en el desarrollo y alcancen el conocimiento, o bien se dividirá en dos grupos: la élite del saber y las masas marginadas, poniéndose manifiestamente en peligro la cohesión social a raíz de esa situación. En consecuencia, las sociedades que desarrollen y utilicen el aprendizaje asistencial y social podrán asegurar su progreso socioeconómico, y aquellas que no lo hagan, fracasarán.

La informática y el aprendizaje

El conocimiento ya está inextricablemente vinculado a la tecnología de la información y lo estará cada vez más en el futuro. La convergencia de la psicología, la neurofisiología y la informática está ya en curso (Frawl, 1997). Las computadoras se están convirtiendo en socios del aprendizaje populares en muchas áreas del aprendizaje cognoscitivo, incluso en las zonas del aprendizaje “inteligente”. Hasta hace poco, esta interacción entre los humanos y las computadoras, muy compleja en cuanto a la entrada, al procesamiento y la recuperación de los datos, aumentaba a un ritmo relativamente lento, sin embargo, ahora avanza rápidamente. Por ejemplo, en campos muy especializados, las computadoras recuperan datos y resuelven los problemas operativos, mientras que los individuos se ocupan de tomar las decisiones relacionadas con los criterios. Nuestro debate acerca del conocimiento y de la teoría de la ciencia en la era informática puede resumirse en las cuatro propuestas siguientes:

- la adquisición y la utilización del conocimiento son factores críticos en nuestra sociedad innovadora, cambiante y en desarrollo;
- tal conocimiento deberá fundarse en la cooperación de diversos grupos humanos;

- una sociedad de aprendizaje creada y organizada deberá resultar de la aparición de la sociedad del saber; y
- todos los grupos de edad deberán incrementar un aprendizaje eficaz, agilizando necesariamente este proceso. Las nuevas formas de aprendizaje facilitarán dicho proceso – ya que muchas de ellas utilizarán las computadoras – o se apoyarán en éstas.

Conclusión

He imaginado al *homo saeculi XXI* sano y activo durante un periodo de vida más largo, en el que él o ella llevarán a cabo una variedad de actividades, algunas remuneradas y otras no. Frente a este cambio, el valor del trabajo que no esté relacionado con la compensación monetaria aumentará. El *curriculum vitae* tradicional será sustituido por un perfil personal de profesiones y destrezas múltiples. El empleo asalariado no requerirá un lugar de trabajo fijo ni estará supeditado a contratos de duración determinada. Habrá un equilibrio entre el aprendizaje adquirido durante la niñez y la juventud, y el aprendizaje del adulto. La educación y la formación profesional se entenderán cada vez menos como una preparación a la vida adulta, y cada vez más como un proceso que deberá continuar a lo largo de la vida.

La generación futura vivirá más tiempo que la presente en un mundo interrelacionado globalmente, reuniendo pueblos de diferentes idiomas y culturas. En ese mundo, las personas necesitarán aferrarse a puntales para poder relacionarse con el entorno local, el cual estará inundado de mensajes e información transmitidas por los medios de comunicación. En él, apenas podrá distinguirse la experiencia virtual de la experiencia directa.

La sociedad del siglo XXI será cada vez más compleja. El desarrollo de la tecnología y del conocimiento seguirá extendiéndose exponencialmente, así como los riesgos tales como las amenazas medioambientales. Por un lado, podremos manipular la naturaleza y la vida humana, y por otro, los efectos directos y secundarios de la tecnología avanzada se volverán menos transparentes, y sólo serán controlados condicionalmente. En la sociedad del saber, el cúmulo del conocimiento individual y colectivo no hará falta para perfeccionarse a sí mismo, sino para controlar responsablemente el impulso tecnológico que hemos creado.

El nivel de vida decoroso o elevado para todos dependerá de una productividad económica continua. No obstante, los modelos de seguridad social actuales para los menos favorecidos o para las épocas difíciles tal vez no podrán mantenerse. Por ello, la participación del ciudadano en los debates y decisiones políticas (de municipio a organización supranacional) es un factor contundente en el desarrollo futuro.

Imaginemos, proyectándonos en el tiempo, a los habitantes del siglo XXIII observando nuestra época. Probablemente, nos examinarían como Norbert Elias atisbaba las matanzas perpetradas en la Edad Media y se preguntarían cómo toda una civilización cree que la llave de la felicidad o del supuesto “desarrollo” es un ilimitado

crecimiento económico del capitalismo darwinista. Es posible que la población del siglo XXI haya descubierto de nuevo que el equilibrio es más importante que el crecimiento.

Concluiré con un ejemplo tomado de Himalaya, aludiendo a una señal de los tiempos y tendencias que espero que lleguen. En Bhután, país que conozco y amo, el Gobierno ha propuesto introducir el término “felicidad interna bruta” (FIB) añadido al de la vaca sagrada universal que es el producto interno bruto (PIB), como una idea germinadora para elaborar políticas. La felicidad en Bhután es una “preocupación política y un objetivo político”. Al examinar la propuesta de Bhután, aparece la dramática tensión dialéctica entre las fuerzas de nuestra economía post-industrial mundial que guía al mundo y los mensajes de alerta procedentes de las culturas antiguas. En la propuesta del gobierno de Bhután, se pide “una nueva orientación política y nuevas labores de investigación”, afirmando que es preciso preguntar cómo los cambios patentes [es decir, los progresos de la informática, la disminución de la diversidad biológica y cultural, y la rápida automatización social y económica] que impulsan al nuevo siglo, afectarán las perspectivas de la felicidad”. Bhután obra por elaborar una política educativa orientada a mantener “las bases de una rica cultura y llenas de valor de la vida cotidiana”. En la formulación de políticas, se plantea si “el proceso de la secularización y la nuclearización de la familia aumentará [...] la soledad y el autoaislamiento en medio de la muchedumbre urbana” y si “el capitalismo mundial y el comercio competitivo internacional harán que las personas sean más vulnerables a la infelicidad y la inseguridad en sus vidas”. Bhután plantea “la cuestión básica de cómo mantener el equilibrio entre el materialismo [incluyendo las ventajas de la ciencia y la tecnología] y el espiritualismo”. En su toma de decisiones, el país toma en cuenta “la posibilidad de perder espiritualidad, tranquilidad y felicidad interna bruta ante el avance de la modernización” (Thinley, 1998). Bhután abre el camino de un porvenir luminoso al intentar desarrollar y aplicar una política revestida de visión educativa, cultural y ecológica.

Referencias

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. 1998. *Beyond Bloom's taxonomy: rethinking knowledge for the knowledge age* [Más allá de la taxonomía de Bloom: reexaminado el conocimiento para la era del conocimiento]. En: Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D., (comps.). *International handbook of educational change*, págs. 675-692. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Frawl, W. 1997. *Vygotsky and cognitive science, language and the unification of the social and computational mind* [Vygotsky y la ciencia cognoscitiva, el lenguaje y la unificación de la mente social e informática]. Boston, Harvard UP.
- Keating, D. 1998. *Human development in the learning society* [El desarrollo humano en la teoría de la ciencia]. En: Hargreaves, A.; Lieberman, A., Fullan, M.; Hopkins, D., (comps.). *International handbook of educational change*, pág. 693 y ss. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Mittelstrass, J. 1998. The impact of the new biology on ethics [El impacto de la nueva bio-

logía en la ética]. *European Review*, Cambridge, Reino Unido, vol. 7, n° 2, págs. 277-283.

Sennett, R. 1998. *The corrosion of character* [La corrosión del carácter]. Nueva York, Norton.

Thinley, J. Y. 1998. Values and development: gross national happiness [Valores y desarrollo: felicidad interna bruta]. En: Kinga, S.; Galay, K.; Raptan, P.; Pain, A., (comps.). 1999. *Gross national happiness: discussion papers*, págs. 12-23. Thimpu, Centre of Bhutan Studies.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

CONOCIMIENTOS CIVICOS,

CREENCIAS SOBRE LAS

INSTITUCIONES DEMOCRATICAS

Y COMPROMISO

EN LOS JOVENES DE 14 AÑOS

Judith Torney-Purta

¿Cuáles son los rasgos comunes entre las diferentes opiniones que tienen los jóvenes de sus sociedades, de sus responsabilidades y de sus derechos cívicos en los países democráticos? ¿Cómo piensan asumir un día su responsabilidad de mantener las estructuras políticas democráticas y la sociedad civil? ¿Qué papel desempeñan las escuelas en estos procesos? Un estudio empírico masivo realizado con 90.000 jóve-

Versión original: inglés

Judith Torney-Purta (Estados Unidos de América)

Profesora de Desarrollo Humano y profesora adjunta de Asuntos Públicos en la Universidad de Maryland, College Park. Desde 1994, es Presidenta del Comité Directivo Internacional del Estudio sobre la Educación Cívica, llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de la Educación (IEA). Coautora del volumen sobre la primera fase del estudio *Civic education across countries : twenty-four national case studies from the IEA civic education project* [La educación cívica a través de los países: veinticuatro estudios de casos nacionales del proyecto de educación cívica de la IEA], publicado en 1999, y autora principal del volumen del año 2001 correspondiente a la segunda fase, *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* [Ciudadanía y educación en veintiocho países: conocimientos y compromiso cívico a los 14 años]. En tanto que psicopedagoga, se ha interesado particularmente en la investigación empírica y la evaluación del desarrollo de las actitudes políticas de los niños y jóvenes. Correo electrónico: jt22@umail.umd.edu.

nes de 28 países ofrece algunas respuestas a estas preguntas que han adquirido nueva urgencia en los últimos diez años.

A mediados de los años noventa, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de la Educación (IEA), una asociación independiente de organismos e institutos de investigación presente en más de 50 países, comenzó a planificar el Estudio sobre la Educación Cívica. Se trata de uno de los 20 estudios internacionales a gran escala sobre el rendimiento de la educación llevados a cabo por la asociación. Las áreas relacionadas con la educación cívica fueron objetos privilegiados de investigación a fines de los años sesenta y comienzos de los setenta, y numerosas organizaciones internacionales, así como unidades de investigación con base nacional, realizaron estudios relacionados con la educación cívica y elaboraron nuevos currículos y nuevos programas de formación de docentes. Muchas de estas investigaciones fueron realizadas por quienes se interesaban en la socialización política. La IEA, por su parte, llevó a cabo también un pequeño estudio sobre la educación cívica en 1971 (Torney, Oppenheim y Farnen, 1975). La clara conciencia de que los cambios políticos y sociales de fines de los años ochenta y comienzos de los noventa planteaban nuevos desafíos a la educación cívica llevó a la IEA a realizar un estudio sobre esta problemática en 1999 basado en los datos de sus países miembros.

El Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica se llevó a cabo en dos fases relacionadas, en gran medida porque cuando se comenzó el trabajo no se disponía de un marco ampliamente aceptado que pudiera guiar la elaboración de pruebas y encuestas en las viejas y las nuevas democracias. La primera fase estaba constituida por estudios de casos cualitativos nacionales basados en una serie de preguntas estructuradas según determinados parámetros. Para ello, se interrogó a expertos de los países participantes sobre lo que podía esperarse que conociera, comprendiera y creyera una mayoría de los estudiantes de 14 años sobre temas tales como las leyes, las instituciones legislativas o la índole de los problemas existentes en la comunidad. Se examinaron las líneas generales de los currículos y se pidieron las opiniones de docentes y otros expertos. Este proceso sirvió para identificar un núcleo de expectativas comunes a los estudiantes de los diversos países, así como las diferencias en las estructuras y los procesos curriculares concebidos, para garantizar que los jóvenes tuvieran la posibilidad de satisfacer las exigencias del estudio. En muchos países los objetivos de la educación cívica estaban insertos en cursos de historia o ciencias sociales o dispersos a lo largo de todo el currículo.

Se elaboró un modelo que mostraba la naturaleza dispersa de la educación cívica individual de los estudiantes en los macro y microprocesos que abarcan la sociedad, la familia, el grupo de pares, la comunidad y la escuela. Los investigadores utilizaron marcos tales como “la cognición en contexto” para comprender las maneras en que la experiencia cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela, influye en las creencias y comportamientos de los estudiantes (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Los resultados de esta fase fueron publicados por la IEA en un volumen titulado *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999).

La segunda fase del Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica, que constituye la base de este artículo, comenzó con un extenso proceso de elaboración de un marco de contenidos en torno a tres campos temáticos identificados en las propuestas de los países durante la primera fase: i) democracia, instituciones democráticas y ciudadanía; ii) identidad nacional y relaciones internacionales; y iii) cohesión social y diversidad. Este marco constituía la base de la elaboración la prueba y la encuesta. Los Coordinadores de la Investigación Nacional de la IEA en cada país y un Comité Directivo Internacional integrado por diez miembros contribuyeron a la elaboración del instrumento destinado al estudiante, así como a la aplicación de la prueba piloto y la selección de las preguntas. Esto se tradujo en una prueba de opciones múltiples sobre los conocimientos cívicos y la capacidad de interpretar la información relacionada (38 puntos, cada uno con una respuesta correcta); una encuesta de conceptos, actitudes y comportamientos (136 puntos, sin respuestas correctas); y preguntas contextuales sobre el alfabetismo del hogar, las expectativas de estudios ulteriores cifradas en años, su eventual condición de miembros de organizaciones o asociaciones, así como el sexo, la edad y otras características demográficas. Se elaboró además un cuestionario destinado a la escuela y otro a los docentes.

El centro de coordinación internacional estaba en la Universidad Humboldt de Berlín, bajo la dirección de Rainer Lehmann. Se siguieron los procedimientos de control de calidad de la IEA para el muestreo, la verificación de traducción, la aplicación de las pruebas y la evaluación de las respuestas (TRI). Durante 1999, unos noventa mil estudiantes del grado que incluía la mayor parte de los jóvenes de 14 años de edad fueron sometidos a prueba en los siguientes países: Alemania, Australia, Bélgica (la comunidad de habla francesa), Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Hong Kong (China), Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Inglaterra, República Checa, Rumania y Suiza.

Al principio hubo un cierto escepticismo en cuanto a la posibilidad de elaborar pruebas para el área de la educación cívica. Gran parte de la investigación nacional sobre la educación cívica estudiaba minuciosamente la estructura gubernamental del país de que se trataba, pero esos aspectos eran inadecuados para un uso internacional. El Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica dedicó recursos al proceso de elaboración de las pruebas internacionales durante un período de cuatro años. Gracias a un consenso internacional a propósito del marco, y mediante la preparación de 140 proyectos, sin olvidar la revisión y el ensayo piloto de estos cuestionarios y la obtención del visto bueno de los coordinadores nacionales de la investigación, se logró elaborar un instrumento significativo, válido y fiable. La “fiabilidad alfa” para la prueba de conocimientos y capacidades de los 38 ítems resultantes era superior a 80 en cada país participante. Con objeto de satisfacer las normas de la IEA, tanto para la prueba como para la encuesta, se estableció un baremo de evaluación basado en los métodos TRI.

Esta concepción de los instrumentos de medida internacionales dio a los participantes y a los responsables del estudio una idea clara de lo esencial con respecto a la comprensión y las creencias fundamentales acerca de la democracia en esos paí-

ses. Por otra parte, este proceso llevó también a un consenso internacional sobre una serie de resultados obtenidos por una educación cívica eficaz, no limitada a los conocimientos o las actitudes.

El diseño – durante el cual las muestras representativas a nivel nacional fueron sometidas a prueba y cada estudiante respondió al mismo instrumento – permite varios tipos de análisis y presentaciones. Primero, los promedios internacionales basados en las respuestas de todos los estudiantes examinados pueden ser utilizados (y gran parte de este artículo describe al adolescente característico de 14 a través de estos 28 países). Segundo, las diferencias entre los países pueden ser observadas. En el volumen que reseña las conclusiones del estudio, *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001), predominan los gráficos que muestran los resultados de los distintos países. En este artículo se presentan también algunas diferencias internacionales. Tercero, pueden identificarse dentro de los países los correlatos o indicadores de importantes consecuencias de orden cívico, como los conocimientos o el compromiso. Estos análisis sugieren eventuales orientaciones para explorar la reforma de la educación cívica en cada país. Permiten examinar el efecto de un factor escolar, como el clima que reina en el aula, y a la vez mantener constantes otros factores, como los recursos educativos del hogar y el sexo. Estos análisis ofrecen una imagen más clara que la simple comparación de los resultados principales de los diferentes grupos. Una breve sección de este artículo presenta un modelo indicador de los conocimientos cívicos.

Los análisis y las conclusiones de este estudio quedan resumidos aquí bajo las siguientes denominaciones del contenido: Conocimientos cívicos, Compromiso cívico y Actitudes cívicas. Se presentan las respuestas medias de los distintos países y algunas diferencias nacionales. Además, una breve sección de este artículo presenta un modelo que relaciona los conocimientos cívicos con las características de los estudiantes y los factores escolares. Muchos otros materiales relativos a las diferencias internacionales y a los indicadores de compromiso y de conocimientos cívicos pueden encontrarse en Torney-Purta *et al.*, (2001) y en los informes nacionales que están publicando los países participantes (véanse las referencias en www.wam.umd.edu/~iea/).

Conocimientos cívicos: análisis y conclusiones

Los datos de la IEA sobre la educación cívica muestran que el estudiante medio en todos los países participantes comprende en cierta medida las instituciones y los valores democráticos fundamentales. Por ejemplo, los resultados de las pruebas indican que a nivel internacional la mayoría de los estudiantes reconoce la función de las leyes, de las asociaciones privadas de la sociedad civil y de los partidos políticos. Sin embargo, su comprensión parece a veces superficial. Esto corrobora las investigaciones previas realizadas en ciertos países sobre muestras más pequeñas, mediante entrevistas o redacciones escritas, que sugerían que muchos jóvenes comprenden la democracia refiriéndose a una serie de eslóganes sobre la libertad o sobre una ins-

titución en particular (Doig *et al.*, 1993-1994; Torney-Purta, Hahn y Amadeo, 2001).

En el Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica el estudiante medio demostró un moderado nivel de competencia para interpretar materiales relacionados con la vida cívica – como caricaturas políticas o folletos de elecciones simuladas – y para distinguir entre las opiniones y los hechos (Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulo 3).

Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas entre los países con respecto a los resultados de las pruebas de capacidades y conocimientos cívicos. En el Cuadro 1, los países están agrupados según se encuentren *por encima, al mismo nivel o por debajo* de la media internacional. Dentro de estos tres grupos, la mayor parte de las diferencias entre los países no eran significativas.

Es útil comparar estos resultados con los estudios realizados en otras áreas temáticas. Las diferencias entre los países respecto de la competencia y los conocimientos cívicos son similares en magnitud a las constatadas en estudios internacionales previos de la IEA sobre la alfabetización, pero no tan importantes como las constatadas en sus estudios del área de las matemáticas, como el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS).

No hay explicaciones simples para las diferencias entre estos países en los niveles de conocimientos cívicos. El grupo que obtuvo resultados elevados comprende no sólo las democracias estables, sino también los países que han experimentado importantes transiciones políticas durante la vida de los adolescentes de 14 años incluidos en el estudio y que están todavía en proceso de consolidación de la democracia (la República Checa, Polonia y Eslovaquia). Estos países han vivido cambios políticos muy visibles y ampliamente discutidos. Poco después de producirse estos cambios, los sistemas escolares de estos países fueron rápidamente modificados con el fin de introducir nuevos programas de educación cívica democrática. Estos factores pueden haber influido en los resultados de los estudiantes; los informes nacionales sugerirán a su vez otros elementos suplementarios.

El conjunto de los resultados cognoscitivos presentados en el Cuadro 1 están compuestos de dos subtotales titulados “Conocimiento de contenidos” (conocimiento de principios democráticos fundamentales) y “Capacidad de interpretar información relacionada con la vida cívica” (como caricaturas políticas, folletos electorales o artículos de prensa). La comparación de los resultados de estas subescalas muestra esquemas interesantes. Los estudiantes de Australia, Inglaterra, Suecia, Suiza y los Estados Unidos obtuvieron mejores resultados en los puntos que medían la capacidad de comprender la información relacionada con la vida cívica que en los que medían el conocimiento de contenidos sobre los principios democráticos fundamentales. Por el contrario, los estudiantes de países como Bulgaria, la República Checa, Hungría, la Federación Rusa y Eslovenia obtuvieron mejores puntuaciones en los ítems que medían el conocimiento de contenidos que en los que evaluaban la capacidad de interpretar la comunicación política. Los resultados de estos países pueden reflejar diferencias en los aspectos que prevalecen en el currículo: por ejemplo, una mayor importancia concedida a los conceptos y principios políticos abstractos en los países postcomunistas y, por el contrario, la primacía dada a su aplicación concreta en América del Norte, Australia y parte de Europa Occidental. Los

países no mencionados arriba obtuvieron resultados equivalentes en las dos subescalas.

CUADRO 1. Resultados por país respecto del conjunto de conocimientos cívicos según el Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica: medias y desviaciones estándar

Países claramente por encima de la media internacional (100)		Países próximos a la media internacional (100)		Países claramente por debajo de la media internacional (100)	
Polonia	111 (1,7)	Australia	102 (0,8)	Portugal	96 (0,7)
Finlandia	109 (0,7)	Hungría	102 (0,6)	Bélgica (habla francesa)	95 (0,9)
Chipre	108 (0,5)	Eslovenia	101 (0,5)	Estonia	94 (0,5)
Grecia	108 (0,8)	Dinamarca	100 (0,5)	Lituania	94 (0,7)
Hong Kong (China)	107 (1,1)	Alemania	100 (0,5)	Rumania	92 (0,9)
Estados Unidos	106 (1,2)	Federación Rusa	100 (1,3)	Letonia	92 (0,9)
Italia	105 (0,8)	Reino Unido (Inglaterra)	99 (0,6)	Chile	88 (0,7)
Eslovaquia	105 (0,7)	Suecia	99 (0,8)	Colombia	86 (0,9)
Noruega	103 (0,5)	Suiza	98 (0,8)		
República Checa	103 (0,8)	Bulgaria	98 (1,3)		

Notas: las muestras de los estudiantes sometidos a prueba eran representativas a nivel nacional, calibradas para corresponder a las cifras demográficas y ordenadas por magnitud a partir de 2076 en Bélgica hasta 5688 en Chile. Los estudiantes eran examinados en el octavo o noveno grado (según dónde las estadísticas nacionales indicaran que se encontraría la mayor proporción de adolescentes de 14 años). La media de edad más baja se encontró en Bélgica de habla francesa (14,1), y la más alta en Hong Kong (China) (15,3).

Fuente de los datos: Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica, muestras de 14 años de edad sometidas a prueba en 1999. Véase Torney-Purta *et al.*, 2001.

En casi todos los países participantes, los estudiantes que afirmaban disponer de más libros en sus casas demostraron tener mayores conocimientos cívicos. La comparación entre los distintos grados de disponibilidad de esos recursos culturales puede servir también para interpretar algunas de las diferencias entre los países. Los estudiantes de cuatro de los ocho países que obtuvieron resultados por debajo de la media internacional en la prueba de conocimientos afirmaron poseer pocos libros en sus casas (para un análisis más detallado, véase Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulo 3).

La comprensión de los principios democráticos de los adolescentes de 14 años queda también demostrada por la medida de los “conceptos de democracia” del estudio. Las respuestas de los estudiantes a estas preguntas acompañadas de sus baremos de conversión, que interrogaban sobre lo que era bueno o malo para la democracia pero no designaban las respuestas correctas, corroboraron los resultados de las pruebas citados más arriba. En esos 28 países se registra un consenso sobre el hecho de que la democracia se consolida cuando los ciudadanos pueden elegir libremente a sus dirigentes, cuando existen múltiples organizaciones a las que el ciudadano se puede adherir y cuando todo el mundo tiene derecho a expresar sus opiniones. Inversamente, estos jóvenes creen que la democracia se debilita cuando los ricos tienen una influencia particular sobre el gobierno, cuando los políticos ejercen presión sobre la justicia, cuando una sola empresa posee todos los periódicos y cuando se prohíbe al pueblo expresar ideas que critiquen al gobierno.

Si bien muchos estudiantes tienen una idea clara de los fundamentos básicos de la democracia, en cada uno de los países hay grupos que no muestran ese nivel de comprensión. El nivel relativamente bajo de la capacidad de comprensión de ciertos elementos de la comunicación cívica (como por ejemplo los folletos electorales) es altamente preocupante en algunos países.

Compromiso cívico: análisis y conclusiones

El Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica hacía hincapié en varios aspectos del compromiso cívico. Para medir la participación, el instrumento de la encuesta incluía numerosas preguntas sin presentar las respuestas correctas o incorrectas. Entre estas preguntas se contaban algunas que sondeaban la opinión de los jóvenes sobre la importancia que daban los adultos a distintos aspectos de la vida cívica, sobre las actividades comunitarias en las que ya participaban, además de aquellas en las que se proponían participar cuando fueran adultos, y sobre el grado de confianza que tenían en el valor de la participación en grupos escolares organizados.

El Cuadro 2 muestra los puntos que permiten evaluar lo que los adolescentes de 14 años de los distintos países creen que es importante que los adultos hagan para ser buenos ciudadanos. Estos jóvenes consideraban que respetar la ley es una responsabilidad muy importante del ciudadano adulto y que es importante votar. Otros comportamientos que se han asociado tradicionalmente a la conciencia cívica de los adultos, como participar en debates o adherirse a un partido político, son considerados por estos jóvenes como poco importantes. Por otro lado, en todos los países los jóvenes creen que las responsabilidades de los ciudadanos adultos incluyen tomar parte en actividades que promuevan los derechos humanos, protejan el medio ambiente y beneficien a la comunidad. En algunos países se considera también importante seguir los acontecimientos políticos en los medios de comunicación (para más detalles, véase Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulo 4). En suma, las responsabilidades del civismo convencional son percibidas por estos estudiantes como considerablemente menos importantes que lo que se llama a veces “actividades relacionadas con movimientos sociales”.

CUADRO 2. Medias internacionales sobre ítems que evaluaban el concepto de buen ciudadano adulto

Un adulto es un buen ciudadano cuando:	Importancia	Un adulto es un buen ciudadano cuando:	Importancia
Respetar la ley	3,65	Votar en cada elección	3,12
Toma parte en actividades que promueven los derechos humanos	3,24	Sigue la vida política en los periódicos, la radio o la televisión	2,85
Toma parte en actividades de protección del medio ambiente	3,15	Participa en debates políticos	2,37
Participa en actividades benéficas para la comunidad	3,13	Se adhiere a un partido político	2,11

Notas: Los baremos de conversión iban de 1 (no importante) a 4 (muy importante). Sobre estos ocho puntos no había consenso internacional – definido como la diferencia de un punto o menos en la escala entre la media nacional más baja y la media más alta – ni alto ni moderado.

Fuente de los datos: Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica, muestras de adolescentes de 14 años sometidos a prueba en 1999. Véase Torney-Purta *et al.*, 2001.

Los estudiantes fueron interrogados también sobre el tipo de participación política que esperaban asumir cuando fueran adultos. Sólo alrededor del 20% de la muestra (del conjunto de los países) afirmó que se proponía participar en las actividades habitualmente asociadas con el compromiso político convencional de los adultos, por ejemplo, adherirse a un partido político, escribir en los periódicos sobre problemas de interés político o social o presentarse como candidato a elecciones locales o municipales. El 80% restante afirmó sin embargo que probablemente o seguramente votaría. Estos estudiantes decían también que probablemente colectarían dinero para una causa social o caritativa (la media internacional fue de 59%) y que también participarían probablemente en marchas de protesta no violentas (la media internacional fue de 44%). Por el contrario, la participación en actividades de protesta ilegales en la mayoría de los países, tales como bloquear la circulación u ocupar edificios, resultaban eventualmente posibles para sólo un 15% de los estudiantes. Aparte de votar, los estudiantes se mostraron bastante escépticos con respecto a las formas tradicionales del compromiso político. Por otro lado, muchos están abiertos a otros tipos de implicación en la vida cívica.

Para comprender bien las diferencias internacionales, se elaboraron tres baremos separados relativos al compromiso cívico: uno que recalca las creencias acerca de la importancia de las actividades cívicas convencionales, otro que hacía hincapié en las creencias sobre la importancia de las actividades cívicas relacionadas con

movimientos sociales, y el tercero que indagaba sobre la intención de participar en actividades cívicas convencionales cuando fueran adultos.

Cuando se compararon las medias nacionales, los estudiantes de los siguientes países presentaron altos niveles de compromiso cívico (por encima de la media internacional en dos de los tres baremos enumerados en el párrafo anterior y por lo menos a nivel medio en el tercero): Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Polonia, Portugal, Rumania, Estados Unidos. Los estudiantes de los siguientes países mostraron bajos niveles de compromiso cívico (por debajo de la media internacional en los tres baremos): Australia, Bélgica (habla francesa), República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Suecia, Suiza. Otros países presentaron comportamientos más variados.

Estos resultados sugieren que la implicación de los jóvenes en actividades cívicas constituye un proceso complejo que se produce dentro de contextos políticos diferentes. Entre los países donde los estudiantes se mostraron relativamente entusiastas respecto de la participación cívica y afirmaban estar comprometidos, había cuatro que presentaron bajos resultados en conocimientos cívicos (Chile, Colombia, Portugal y Rumania), y otros cuatro que obtuvieron altos resultados en conocimientos (Chipre, Grecia, Polonia y los Estados Unidos). Entre los países donde los estudiantes aparecieron relativamente desinteresados de la actividad cívica se encontraban países con altos resultados cognoscitivos (la República Checa y Finlandia), así como también otros con resultados más bajos en ese mismo tipo de prueba (Australia, Bélgica de habla francesa, Dinamarca, Reino Unido (Inglaterra), Suecia y Suiza). Cuando se examinan las diferencias entre los países, puede constatare que los niveles elevados de conocimientos cívicos no van acompañados necesariamente del mismo nivel de compromiso.

Además de examinar el potencial compromiso en actividades cívicas orientadas hacia el ámbito nacional o municipal, el instrumento de la IEA incluye una medida titulada “Confianza en la participación dentro de la escuela” para indagar acerca de las experiencias democráticas de los estudiantes en el ámbito escolar. La investigación previa a menudo había incluido evaluaciones de la eficacia política, en las cuales los interrogados respondían sobre el poder de los ciudadanos para influir sobre los gobiernos locales o nacionales. El estudio de la IEA examinó la experiencia cotidiana de los jóvenes en sus escuelas, y no sólo sus orientaciones respecto de las autoridades gubernamentales más distantes. Esta medida fue elaborada con el fin de evaluar el concepto de la eficacia escolar y saber hasta qué punto los estudiantes piensan que reunirse con otros estudiantes para tratar de mejorar su escuela puede tener resultados positivos.

De estas comparaciones internacionales, las más interesantes fueron las referidas a las medidas de la “Confianza en la participación dentro de la escuela”. En Chile, Chipre, Grecia, Polonia, Portugal y Rumania, los estudiantes mostraron altos niveles de compromiso cívico en el área política de la actividad adulta (véanse los países de altos y bajos índices de compromiso cívico enumerados previamente en esta sección) y elevados niveles de confianza en el compromiso dentro de la escuela. En estos países, la experiencia con la democracia en la escuela y el compromiso cívico en la sociedad parecen correr parejos. En contraste, en Dinamarca, y Suecia, si bien

había altos niveles de confianza en la participación en la escuela, los niveles de compromiso en el campo de la política local o nacional eran relativamente bajos. En estos dos países nórdicos, los estudiantes dan cuenta de experiencias positivas de eficacia política en la escuela, pero esto no parece trasladarse al compromiso cívico orientado a la conducta política adulta.

En suma, a nivel internacional el compromiso cívico de los estudiantes es muy variable. La mayoría de los jóvenes no se sienten atraídos por el tipo de actividades comunes en muchas democracias entre los adultos políticamente comprometidos. En este punto existe también un complejo panorama de diferencias internacionales. Entre los países donde los estudiantes expresan niveles relativamente altos de confianza en la importancia de las actividades cívicas convencionales o relacionadas con movimientos sociales, se incluyen algunos que obtienen buenos resultados en la prueba de conocimientos y otros cuyo rendimiento es relativamente pobre. Además, los países donde los estudiantes dan cuenta de experiencias positivas de participación en la escuela no siempre corresponden a aquellos donde creen en la importancia de las actividades políticas y sociales de los adultos.

Actitudes cívicas: análisis y conclusiones

El instrumento de la IEA incluía una variedad de medidas de las actitudes cívicas y políticas, ya que se supone que la legitimidad de los gobiernos democráticos depende de la confianza política de los ciudadanos. Teniendo en cuenta esto y como existía una investigación internacional previa en este campo (Inglehart, 1997; McAllister, 1999), se incluyó una evaluación de la confianza en las instituciones gubernamentales. En todos los países, los tribunales y la policía merecían la confianza de los adolescentes de 14 años, seguidos por los gobiernos locales y nacionales. Algunos países se desviaron de este modelo y mostraron gobiernos locales y nacionales que gozaban de mayor confianza que las instituciones del sistema judicial. Sin embargo, en todos los países los partidos políticos fueron los que recibieron menor confianza.

Los adolescentes de 14 años parecen pertenecer a las culturas políticas de sus países y expresar niveles de confianza que corresponden ampliamente a los de los adultos. El nivel más alto de confianza en las instituciones gubernamentales se encontró entre los adolescentes de 14 años de Dinamarca, Noruega y Suiza, y el más bajo en Bulgaria, la Federación Rusa y Eslovenia. Generalmente, los países con una corta historia democrática (incluidos los países postcomunistas) mostraron niveles más bajos de confianza en las instituciones gubernamentales (para más detalles, véase Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulo 5; para datos similares sobre muestras de adultos, véase McAllister, 1999).

Uno de los objetivos del estudio era investigar las actitudes respecto de la cohesión social y la diversidad. Esto resultó difícil a causa de las diferentes situaciones y las diversas características de los grupos sujetos a discriminación en las distintas regiones. En algunos de los países participantes, la discriminación es un problema de racismo o de intolerancia religiosa. En otros, se trata de un problema de discri-

minación de las minorías nacionales, de los inmigrantes o de grupos que hablan una lengua materna diferente de la hablada por la mayoría de la población. Sin embargo, se pudo elaborar un baremo relativo a las actitudes frente a los derechos de los inmigrantes. La posibilidad de acceder a la educación fue lo que recibió un mayor apoyo, y el derecho a conservar la propia lengua materna, el menor.

Las mujeres constituyen otro grupo sujeto a discriminación en la vida política de muchas sociedades. En el instrumento de la IEA se incluyó un baremo sobre el apoyo a los derechos políticos y laborales de la mujer. Los estudiantes sostenían masivamente estos derechos y estaban de acuerdo en que “las mujeres deberían presentarse a las elecciones y formar parte del gobierno al igual que los hombres”, y en desacuerdo con las ideas de que “los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser líderes políticos” y que “cuando el trabajo escasea los hombres tienen más derecho a trabajar que las mujeres”.

Los estudiantes de Australia, Dinamarca, Inglaterra y Noruega obtuvieron los mejores resultados en lo que respecta al apoyo a los derechos de la mujer, con puntuaciones por encima de la media en Chipre, Finlandia, Alemania, Suecia, Suiza y los Estados Unidos. Los estudiantes de Bulgaria, Letonia, Rumania y la Federación Rusa obtuvieron los resultados más bajos en el punto de los derechos de la mujer, con Chile, Estonia, Hong Kong (China), Hungría, Lituania y Eslovaquia, también por debajo de la media internacional. En casi todos los países donde los estudiantes obtuvieron puntuaciones por debajo de la media internacional en los derechos de la mujer, las tasas de desempleo entre adultos eran superiores al 10% de la mano de obra. Los bajos índices de esos países pueden haber estado relacionados con los puntos del baremo relativos a la competencia en la lucha por el empleo.

La dimensión política de este baremo es también importante. Estos datos ofrecen la oportunidad de comparar países de regiones diversas y con diferentes grados de representación femenina en las legislaturas nacionales. En Dinamarca, Finlandia, Alemania, Noruega y Suecia, donde las mujeres ocupan más del 30% de los escaños parlamentarios, el apoyo de los jóvenes a los derechos de la mujer es alto. La mayoría de los países donde los resultados de los estudiantes están significativamente por debajo de la media internacional en lo que respecta al apoyo a los derechos de la mujer tienen relativamente pocas mujeres en sus representaciones nacionales: del 6% en la Federación Rusa y Rumania al 17% en los tres Estados Bálticos. Una explicación puede ser que cuando los jóvenes ven a las mujeres asumir posiciones políticas, las ven también como modelos y desarrollan actitudes más positivas respecto de los derechos de la mujer. O bien que los votantes que desarrollan una actitud de apoyo a los derechos de la mujer durante su adolescencia son más propensos a votar por candidatos femeninos cuando llegan a la edad adulta. Una explicación alternativa sería la combinación de estos procesos y otros factores, como un movimiento femenino bien organizado y visible (para más detalles, véase Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulos 1 y 5).

Existen sustanciales diferencias entre ambos sexos en cuanto al apoyo a los derechos de los inmigrantes, y muy sustanciales en el apoyo a los derechos políticos y económicos de la mujer. El apoyo a los derechos de los inmigrantes y de las muje-

res es mayor en el caso de las mujeres (dato corroborado por gran parte de la investigación anterior).

Indicadores de los conocimientos cívicos

Las diferencias entre países, como las presentadas en las secciones anteriores, son de gran interés para comprender los contextos y los procesos de la educación cívica. Sin embargo, muchas cuestiones relevantes para los planificadores, educadores e investigadores quedarían sin respuesta si no se exploraran los correlatos entre los conocimientos cívicos y el compromiso de los estudiantes. Con el fin de tratar algunas de estas cuestiones y de sugerir orientaciones para futuros análisis, se elaboraron modelos simples para detectar los conocimientos cívicos y la expresión del deseo de votar. En primer lugar, se desarrolló un modelo de trayectoria de regresión para una muestra variada en la cual los 28 países eran ponderados de manera equivalente; se produjeron luego regresiones separadas utilizando la muestra plenamente ponderada para cada país. El modelo de regresión para “los conocimientos cívicos” está resumido en el Cuadro 3 (para una información más completa, incluido un análisis paralelo de los indicadores de probabilidad de voto, véase Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulo 8).

CUADRO 3. Indicadores de los resultados de conocimientos cívicos

Expectativa de educación ulterior cifrada en años (indicador + en los 28 países)	Frecuencia con que ven el noticiario en la televisión (+ indicador en 16 países)
Recursos de lectura en el hogar (+ indicador en 27 países)	Sexo femenino (- indicador en 11 países)
Pasa las tardes con sus pares fuera de su casa (- indicador en 24 países)	Participación en consejos de alumnos (+ indicador en 10 países)
Clima propicio a los debates en clase (+ indicador en 22 países)	
<p><i>Nota:</i> Las correlaciones de múltiplos al cuadrado iban de .10 en Colombia a .36 en la República Checa, con una media de .22.</p>	

Los indicadores más importantes de los resultados sobre conocimientos cívicos fueron las aspiraciones a la educación superior y los recursos de lectura disponibles en el hogar, ambos relacionados positivamente con el conocimiento. Los indicadores de conocimientos cívicos son bastante similares a los encontrados en otras áreas temáticas examinadas por la IEA. Los estudiantes que proceden de hogares que alienan las aspiraciones a la educación superior y ofrecen recursos de lectura poseen más conocimientos cívicos y competencias. Por otra parte, los jóvenes que pasan a menudo

las tardes fuera de sus casas en compañía de sus pares tienen conocimientos cívicos y competencias inferiores. Esto puede indicar que un grupo no dedica mucho tiempo a su trabajo escolar o tiene tendencia a asumir los valores de sus pares más que los de sus padres y maestros.

En casi la mitad de los países, las mujeres obtuvieron en el área de los conocimientos cívicos resultados inferiores a los varones (cuando estos otros factores se mantenían constantes). La magnitud de estas diferencias de género tienden a ser relativamente pequeñas en comparación con los estudios realizados en el pasado.

La frecuencia con que ven el noticiario en la televisión constituye un indicador de conocimientos cívicos superiores en la mitad de los países aproximadamente. Con esta variable no se puede descartar la posibilidad de que los estudiantes que están más informados sobre temas cívicos se interesen también más por seguir la actualidad en la televisión, más que lo contrario.

Aun cuando los factores del hogar, el grupo de pares y los medios de comunicación se mantienen constantes, hay dos aspectos de la escolaridad que contribuyen de manera sustancial al conocimiento cívico. El primero es la réplica de una relación encontrada en el Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica de 1971 y en otros estudios reexaminados por Torney-Purta, Hahn y Amadeo (2001). En la encuesta de la IEA de 1999, la existencia en clase de un clima propicio al debate abierto fue positivamente relacionada con el conocimiento cívico en 22 de los 28 países. En el baremo “clima en el aula” se preguntaba a los estudiantes, por ejemplo, con qué frecuencia se los alentaba a pensar por sí mismos sobre los distintos temas, en qué medida los docentes respetaban las opiniones de los alumnos y los alentaban a expresarlas durante los debates en clase, y en qué medida los maestros alentaban la discusión de temas sobre los cuales la gente tiene opiniones diferentes y presentaban diversos aspectos de esos problemas. Aproximadamente el 40% de los estudiantes afirmaron que se los alentaba con frecuencia a pensar por sí mismos y afirmaron que sus opiniones eran respetadas. Sólo entre 15 y 25% dijeron ser alentados a menudo a discutir temas controvertidos o que habían oído distintas versiones de un problema. Los estudiantes que habían tenido estas experiencias en clase obtuvieron mejores resultados en conocimientos, incluso cuando se tomaban en cuenta las diferencias en las aspiraciones educativas y la disponibilidad de libros en sus casas.

La otra experiencia escolar que se relacionó positivamente con el conocimiento fue la participación en un consejo o parlamento de alumnos (una influencia positiva sobre el conocimiento cívico en un tercio de los países aproximadamente). En algunos países, sin embargo, esas organizaciones escolares no parecen estar al alcance de muchos estudiantes (Torney-Purta *et al.*, 2001, capítulo 7). Los estudios de casos llevados a cabo como parte de la primera fase del Estudio de la IEA sobre la Educación Cívica indicaron también que en algunos países existe una considerable ambigüedad sobre el poder real que estas organizaciones deberían tener en la escuela (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999).

En suma, existen dos factores escolares – ambos indicativos de una atmósfera democrática – que parecen fomentar los logros en educación cívica de los jóvenes

de 14 años: un clima de apertura en el aula, donde se alienta el debate sobre temas relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, y la participación en un consejo o en un parlamento escolar. En ciertos países, sin embargo, la incitación a que los jóvenes expresen sus opiniones parece ser muy limitada y, por otra parte, la oportunidad de participar en parlamentos escolares es rara en algunos lugares. Estos aspectos pueden constituir la materia para ulteriores exploraciones de educadores y planificadores interesados en la promoción de los conocimientos cívicos de los estudiantes.

Conclusiones generales

Este estudio traza una imagen relativamente positiva del adolescente medio de 14 años en los 28 países estudiados, descrito como alguien que:

- tiene amplios conocimientos sobre los principios democráticos fundamentales y una capacidad moderada para analizar la información cívica;
- se adhiere al “discurso democrático básico”;
- tiene intención de votar;
- cree que otras actividades tradicionalmente asociadas con el ejercicio adulto de la ciudadanía son menos importantes que la participación en grupos comunitarios o en movimientos de protección del medio ambiente; y
- forma parte ya de una cultura política compartida con los adultos de su país.

Existen sustanciales diferencias de conocimientos cívicos y de competencia para interpretar la información asociada con el contexto familiar. Estas diferencias son más modestas cuando se trata de expresar la intención de votar, y muy pequeñas cuando se trata de las actitudes. Se observan algunas diferencias relacionadas con el género en lo que respecta a los conocimientos cívicos (con las mujeres menos informadas que los varones en algunos países), diferencias más sustanciales en las actitudes respecto de los inmigrantes (con las mujeres más positivas que los varones en muchos países), y diferencias muy sustanciales en las actitudes frente a los derechos de la mujer (con las mujeres mucho más positivas que los varones en todos los países participantes).

Los grupos de países que podrían haber esperado obtener resultados similares en conocimientos cívicos y compromiso (por ejemplo, los países postcomunistas) en realidad muestran pautas muy diversas. En algunos de estos países, los adolescentes de 14 años muestran medias elevadas, tanto en conocimientos como en compromiso, mientras que los de algunos otros países de este grupo obtienen resultados bajos en ambos campos. Siempre dentro de los países postcomunistas, se da también el caso de algunos países cuyos estudiantes muestran altos resultados en conocimientos y bajos en compromiso (o bajos en conocimientos y altos en compromiso). La misma diversidad aparece en las democracias establecidas desde hace tiempo.

El estudio muestra que las escuelas contribuyen a mejorar los conocimientos cívicos de los estudiantes cuando les ofrecen oportunidades de debate abierto en clase. La participación en organizaciones como los parlamentos escolares o los con-

sejos de clase también tiene un efecto positivo en algunos países. El desarrollo de estos aspectos de la vida escolar plantea, sin embargo, una serie de desafíos: ¿cómo puede mejorarse la formación del personal docente para establecer un clima abierto y respetuoso en el aula, de modo que al analizar temas relacionados con la vida cívica se mantenga la atención a los contenidos y las actitudes?; ¿cómo pueden vincularse las actividades en los grupos comunitarios y ecologistas y en otras organizaciones que parecen interesar a los jóvenes con el compromiso político convencional?; ¿cómo puede convertirse la voluntad de votar y de comprometerse en ciertos aspectos de la vida cívica expresada por los adolescentes de 14 años en voto real a los 18 años?; ¿cómo pueden salvarse las brechas existentes entre los estudiantes de hogares acomodados, que pueden esperar hacer estudios universitarios, y los de origen modesto?

El análisis de este rico conjunto de datos ha comenzado apenas con la publicación por la IEA de *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age of fourteen* [Ciudadanía y educación en 28 países: conocimiento cívico y compromiso a la edad de 14 años] (Torney-Porta *et al.*, 2001). Muchos aspectos serán discutidos en publicaciones de otros miembros del Comité Directivo Internacional (incluidos los resultados de un cuestionario dirigido a docentes que no ha sido tratado aquí). Los países participantes publicarán los informes nacionales. El carácter de la educación cívica en 1999, reflejado por las respuestas de estos 90.000 jóvenes, será presentado a la comunidad educativa internacional para un examen aún más profundo cuando en 2002 se publiquen los datos para su análisis.

Nota

1. El Estudio sobre la Educación Cívica de la IEA no tiene relación oficial con ningún organismo de las Naciones Unidas. Los autores del informe internacional, J. Torney-Porta, R. Lehmann, H. Oswald y W. Schulz, desean expresar su agradecimiento al Comité Directivo Internacional, a los coordinadores nacionales de investigación, a la Organización IEA, a la Comunidad Alemana de Investigación (DFG) y a la Fundación William T. Grant.

Referencias

- Doig, B. *et al.* 1993-1994. *Conceptual understanding in social education* [La comprensión conceptual en la educación social]. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Inglehart, R. 1997. *Modernization and post-modernization: cultural, economic and political changes in 43 societies* [Modernización y postmodernización: cambios culturales, económicos y políticos en 43 sociedades]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation* [El aprendizaje situado: participación periférica legítima]. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.

- McAllister, I. 1999. The economic performance of governments [Los resultados económicos de los gobiernos]. En: Norris, P. (comp.). *Critical citizens: global support for democratic government*, págs. 188-203. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Torney, J.; Oppenheim, A. N.; Farnen, R. 1975. *Civic education in ten countries: an empirical study* [Educación cívica en diez países: estudio empírico]. Estocolmo, Almqvist y Wiksell.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age of fourteen* [Ciudadanía y educación en 28 países: conocimiento cívico y compromiso a los 14 años]. Amsterdam, IEA. Correo electrónico: Department@iea.nl. Web: www.wam.umd.edu/~iea/.
- Torney-Purta, J.; Hahn, C.; Amadeo, J. 2001. Principles of subject-specific instruction in education for citizenship [Principios de instrucción por temas específicos en la educación para la ciudadanía]. En: Brophy, J. (comp.). *Subject specific instructional methods and activities*. Oxford, Reino Unido, Elsevier Science.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J. 1999. *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project* [La educación cívica a través de los países: 24 estudios de casos nacionales del proyecto de educación cívica de la IEA]. Amsterdam, IEA. Correo electrónico: Department@iea.nl.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice* [Comunidades de práctica]. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

EXPLORACION DE

LA LEGISLACION HUMANITARIA:

CONFLICTO ARMADO

Y EDUCACION

PARA LA COHESION SOCIAL

Sobhi Tawil

En la Carta de las Naciones Unidas de 1945, la comunidad internacional expresaba su determinación de “salvar las generaciones venideras del flagelo de la guerra”¹. Sin embargo, más de medio siglo después, los conflictos armados constantes y su propagación en el mundo entero hacen que la promesa de 1945 parezca cada vez más ilusoria. Lejos de confirmar el optimismo generado en los primeros momentos por el fin del orden bipolar y la consiguiente aceleración de la globalización, en la última década del siglo XX sólo una ínfima parte de los recursos destinados a la destrucción ha sido reasignada para satisfacer necesidades humanas como la educación básica. Por el contrario, el fin de la guerra fría parece haber acarreado la continuidad – si no la acentuación – de la tendencia hacia una mayor inestabilidad política, una mayor violencia y un mayor número de conflictos armados. El sufrimiento causado por los conflictos armados sigue sin disminuir y representa una de las más trágicas experiencias de la sociedad humana en su conjunto.

Esta situación repetida y continuada explica la emergencia del tema del con-

Versión original: inglés

Sobhi Tawil (Suiza)

Dirige el Comité Internacional del Proyecto de la Cruz Roja de Exploración de la Legislación Humanitaria. Investigador asociado. Diplomado por el Instituto de Estudios sobre el Desarrollo, Ginebra. Correo electrónico: sobhi_t@yahoo.com

flicto armado como uno de los principales problemas que plantea el desafío de poner la educación básica al alcance de todos, como lo señaló la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien. Sin embargo, aunque en el momento de la Conferencia ya se había establecido la relación entre la disminución de la matrícula en la escuela primaria y los conflictos armados (Berstecher y Carr-Hill, 1990), la Declaración y el Marco para la Acción de Jomtien sólo hacían una alusión muy limitada al conflicto armado, tema que fue progresivamente surgiendo como uno de los puntos clave del problema a lo largo del pasado decenio. El reciente balance quinquenal interno de la acción internacional por una educación para todos realizado en Ammam del 16 al 19 de junio de 1996 dedicó una de las sesiones de sus mesas redondas a la Educación en Situaciones de Emergencia e identificó “la escalada de violencia causada por las crecientes tensiones étnicas y otras fuentes de conflicto” como un “desafío emergente” para la educación. Más recientemente, la sesión estratégica paralela sobre Educación en Situaciones de Emergencia y Crisis del Foro Mundial de la Educación, celebrada en Dakar del 26 al 28 de abril de 2000, introdujo en el Marco para la Acción de Dakar la idea de que las iniciativas de la Educación para Todos “deben tomar en cuenta las necesidades de [...] los niños y adultos afectados por los conflictos armados”. Además de la importancia que se concede a la oferta continua de educación durante las emergencias, se acepta cada vez más que la educación es un componente esencial de la asistencia que debe proporcionarse desde los primeros momentos en que se produce una situación de emergencia (cf. Retamal y Acdo-Richmond, 1998).

Estas consideraciones tienen una incidencia significativa sobre la manera en que conceptualizamos las interrelaciones entre educación formal y conflicto armado. Si una de las principales funciones de la educación consiste en consolidar la cohesión social, ¿qué nos indican las rupturas violentas de la cohesión social sobre el contenido y la función de la educación formal? ¿De qué modo contribuye la educación formal a la quiebra de la cohesión social y al estallido de conflictos internos? E inversamente, ¿de qué manera puede contribuir la educación formal a la consolidación o a la reconstrucción de la cohesión social? La innovación curricular en el área de la educación cívica constituye una importante, aunque limitada, manera de promover la cohesión social. (Entre otras, figuran también las incitaciones al contacto entre los miembros de comunidades divididas y la reducción de las desigualdades de acceso a la educación básica.) Un trabajo reciente sobre la educación cívica señala como función primera y capital de la escuela pública la de afirmar la ciudadanía y consolidar la cohesión social (Heyneman y Todoric-Bebic, 2000, pág. 161).

Este artículo comienza proponiendo una sucinta revisión de las distintas formas en que la escuela puede actuar como catalizador del conflicto armado, si bien de manera involuntaria. A continuación, aborda las diversas maneras en que la experiencia del conflicto armado y la comprensión de la legislación humanitaria pueden integrarse en el contenido fundamental de la educación básica. El argumento que desarrollamos aquí es que la exploración de los problemas éticos relacionados con el comportamiento humano en tiempos de guerra o de conflicto armado puede constituir una importante contribución a la educación cívica en general y al refuerzo de

la cohesión social en el siglo XXI. La sección siguiente presenta los datos acopiados durante la elaboración y las pruebas piloto del proyecto Exploración de la Legislación Humanitaria (ELH) en varios y muy diversos contextos del mundo entero. La última sección reseña algunas de las consideraciones más importantes relativas a las definiciones y el diseño del contenido y la metodología de los programas educativos.

La incidencia de la educación en la cohesión social

Una de las principales funciones de la escolarización masiva desde su instauración durante la revolución industrial en Europa ha sido la de garantizar la cohesión social y el sentimiento de pertenencia. En efecto, la escuela pública obligatoria y normalizada desempeñó un papel fundamental en el surgimiento, la constitución y la consolidación del Estado-nación. Pero a veces la escuela fracasa en el cumplimiento de su función esencial y refleja, e incluso exacerba, las divisiones y los conflictos sociales y políticos existentes. Hace muy poco tiempo que los investigadores se han puesto a explorar seriamente el papel de la educación como factor catalizador del proceso de desintegración social y política y del estallido de la violencia y los conflictos armados (cf. Tawil, 1997).

Determinar cómo se relaciona la educación con este proceso significa investigar los factores causales que participan en la quiebra general de la cohesión social. Si bien las consecuencias devastadoras del conflicto armado sobre las familias, las comunidades y las naciones son claramente identificables, la combinación de los factores precipitantes y de las causas evolutivas de estos conflictos (declarados o no declarados) no son siempre fáciles de discernir. Los factores culturales con gran potencial de politización – como la etnia, la lengua y la religión – van a menudo acompañados de factores socioeconómicos relacionados con la exclusión y las desigualdades en la distribución de la riqueza. Entre los catalizadores significativos se encuentran la legitimidad declinante de los Estados-naciones, la falta de conducta cívica y la ausencia de una identidad colectiva (Bigo, 1998). Los cambios en la índole de los conflictos armados también resultan notables: desde el final de la guerra fría, éstos se han producido de manera creciente en el interior de los Estados, más que entre países diferentes (tendencia que puede comprobarse hasta por lo menos mediados de los años setenta). En efecto, de los 27 principales conflictos armados observados en el mundo entero en 1999 sólo dos fueron internacionales (SIPRI, 2000, pág. 15). Los diversos tipos de factores determinantes deben ser tomados en cuenta en el proceso de una reforma educativa.

PROCESOS DE SOCIALIZACION CONFLICTIVOS

En su sentido más general, la educación puede entenderse como un proceso de socialización resultante de la transferencia de conocimientos, normas, valores, creencias y mitos de una generación a otra. Como instrumento del proceso de construcción de la nación, la escuela destruye los vínculos sociales tradicionales de la familia

extensa, el clan o el grupo e instituye una relación directa entre los individuos – en su condición de ciudadanos – y el Estado-nación. La tensión entre la cultura local y la cultura nacional impuesta a través de la escuela lleva a menudo al conflicto. La destrucción y la reformulación de lo que Benedict Anderson llama “comunidades imaginarias” (1983) se encuentra actualmente en la raíz de numerosos conflictos armados internos. Este hecho pone de relieve la importancia capital que reviste el problema de la quiebra y la reconstrucción de la cohesión social. El carácter cada vez más competitivo y contradictorio de los valores, actitudes, creencias y visiones del mundo transmitidas por la escuela y otros agentes de socialización – familias, grupos de pares, medios de comunicación, organismos religiosos – amenaza aún más la cohesión social, especialmente a medida que se deteriora el ascendiente del modelo de organización de la vida de los individuos y comunidades del Estado-nación.

LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE DOMINACION POLITICA

La escuela funciona como vehículo ideológico para la socialización política. Esta socialización puede producirse cuando las estructuras autoritarias actúan como medios de represión, segregación y discriminación, o cuando los grupos dominantes imponen lenguas oficiales de enseñanza en contextos multilingüísticos. Algunas veces la catalización de la creciente desigualdad, discriminación o dominación pasa inadvertida, ya que resulta del contenido de manuales no revisados o de las actitudes de los docentes mismos.

La socialización política es significativamente modelada por lo que se transmite a través de los currículos oficiales, particularmente en las clases de instrucción cívica, historia, geografía y religión. El contenido de los manuales en Sri Lanka, por ejemplo, tuvo una influencia evidente en la gestación del conflicto civil (cf. Heyneman y Todoric-Bebic, 2000, pág. 155). La investigación especializada se ha orientado entonces crecientemente al estudio de las maneras en que los manuales describen la identidad del grupo – tanto la imagen interna como la externa – y de las otras formas en que pueden contribuir indirectamente al conflicto y la disensión interna. El currículo oculto – la transmisión informal de valores, actitudes y creencias a través del comportamiento cotidiano de los maestros – desempeña un papel tan importante en la socialización política como el currículo oficial. Las actitudes de los docentes, fácilmente transmitidas a los alumnos, pueden contradecir el contenido del currículo y las visiones oficiales de la historia de los diversos grupos coexistentes.

EXCLUSION SOCIAL

La “exclusión social” es multidimensional. Puede ser económica (relacionada, por ejemplo, con el empleo, los medios de producción o la tierra), sociopolítica (vinculada a la denegación de la seguridad, la representación, la ciudadanía o los derechos, entre otros) o social (exclusión de la educación, los servicios de salud o la vivienda, por ejemplo). En muchos contextos, la educación formal puede contribuir

a los múltiples procesos que llevan a la exclusión social. La difusión de la escolarización y su creciente fracaso en la tarea de asegurar la integración socioeconómica de individuos y grupos, por ejemplo, pone en tela de juicio la eficacia de la educación formal como instrumento de movilidad social ascendente. La educación formal puede constituir en realidad una amenaza para la cohesión social. Una “estructura de desigualdad da lugar a identidades diferenciadas y constituye un reto para un sentido unificado de la identidad nacional” (Heyneman y Todoric-Bebic, 2000). El fracaso de la educación formal en sus funciones de distribuidor y de constructor del Estado-nación socava la legitimidad de las estructuras de poder existentes y exacerba las tensiones políticas y sociales. Más aún, la exclusión educativa va a menudo acompañada de la creación de falsas expectativas y la generación de frustraciones que pueden avivar las tensiones sociales y los conflictos existentes y llevar a la violencia (Wright, 1997).

REFORMA CURRICULAR

El cambio político y el conflicto armado están dialécticamente relacionados con los procesos de transformación educativa. Estas reformas a menudo se llevan a cabo en períodos de relativa estabilidad y tienen por objeto modernizar los currículos mediante la incorporación de nuevos conocimientos, competencias y actitudes. Con el fin de adaptarse al ritmo acelerado y a la escala del cambio planetario a comienzos del siglo XXI, muchos países del mundo entero “están llevando a cabo reformas de las escuelas y los currículos” (Kerr, 1999, pág. 2). Estos procesos de transformación en el campo de la educación pueden contribuir a generar intentos más amplios y más radicales de redefinir los sistemas educativos, tras los cambios políticos violentos y la reconstrucción social posterior a los conflictos. El reconocimiento del papel potencial de la educación como catalizador de la disensión civil prepara el terreno para la reflexión sobre la educación durante las emergencias y en las situaciones que siguen a los conflictos (Tawil, 1997).

La educación en legislación humanitaria como contribución a la cohesión social

Cualesquiera que sean las causas de un conflicto violento, la educación formal tiene un importante papel que desempeñar en la consolidación o la reconstrucción de la cohesión social, una vez acabada la violencia. Muchas y diversas iniciativas educativas, a menudo agrupadas bajo el título de “educación para la paz”, contribuyen a la consolidación o la reconstrucción de la cohesión social. Estas iniciativas van desde la educación para la comprensión mutua a la educación cívica y la educación ambiental. En términos generales, la educación para la paz intenta promover “los conocimientos, las aptitudes, las actitudes y los valores necesarios para lograr un cambio” a nivel “intrapersonal, intergrupar, nacional o internacional”. Estos cambios comprenden: (i) la prevención del conflicto; (ii) la resolución pacífica del conflicto; y (iii) la creación de las condiciones que llevan a la paz (UNICEF, 1999, pág.1).

La educación en legislación humanitaria se propone desarrollar ciudadanos informados, responsables, y dotados de:

- una comprensión más profunda de las múltiples perspectivas y la potencial complejidad que entraña la aplicación de normas humanitarias en tiempos de guerra;
- un mayor interés por los acontecimientos internacionales actuales y por la acción humanitaria;
- la capacidad de observar las situaciones conflictivas en su propio país y en el exterior desde una perspectiva humanitaria; y
- una disposición a ponerse al servicio de la comunidad o a implicarse en otras formas de movilización destinadas a proteger la vida y promover las actividades humanitarias.

El papel potencial de la educación en legislación humanitaria dentro del contexto de la educación para la paz resulta evidente. Aunque la legislación humanitaria no aborda explícitamente la prevención o la solución de los conflictos, en la medida en que insiste en la necesidad de respetar y proteger la vida y la dignidad humana en todos los momentos, incluso en tiempos de conflicto violento, puede contribuir a la creación de las condiciones que conducen a la paz.

La educación en legislación humanitaria se relaciona evidentemente con la educación en derechos humanos y los programas de educación cívica. El desarrollo de normas humanitarias internacionales relativas a las situaciones de conflicto armado constituye una “megatendencia cívica” emergente (Kennedy, 1997; Kerr, 1999, pág. 7) y ocupa un lugar central en la preparación de ciudadanos informados en el mundo entero. Preceptos elementales como el derecho a la vida, el derecho a ser protegido de la tortura o el tratamiento inhumano y de la esclavitud o la servidumbre, y el derecho a un proceso justo constituyen lo que a menudo se denomina el “meollo” de los derechos humanos. Se trata de leyes internacionales que deben respetarse en todas las circunstancias, incluso durante los conflictos armados. La legislación humanitaria internacional y las leyes relativas a los derechos humanos son pues complementarias, ya que tienen en común el objetivo de proteger al individuo, aunque de maneras diferentes y no siempre en las mismas circunstancias.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de 1990 definía la educación básica como la que ofrece las

herramientas de aprendizaje esenciales (como el alfabetismo, la expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas) y los contenidos básicos (como los conocimientos, las destrezas, los valores y las actitudes) necesarios a los seres humanos para sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades para vivir y trabajar con dignidad, para participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas [y] continuar aprendiendo (CMET, 1990).

La educación en legislación humanitaria no explora los conflictos violentos de la misma manera que los cursos convencionales de historia o las clases sobre acontecimientos de la actualidad. En cambio, incita al examen de la guerra desde una pers-

pectiva humana y a la exploración de los problemas éticos fundamentales que plantea la guerra. Al hacer hincapié en los rasgos comunes a todos los grupos humanos – centrándose en la experiencia común de la violencia, el sufrimiento y la devastación causados por la guerra y en la necesidad de proteger mínimamente la vida y la dignidad humana – la educación en legislación humanitaria puede ayudar a reconstruir o consolidar la cohesión social y ejercer un efecto pacificador indirecto en situaciones de aguda tensión social y política, además de contribuir al desarrollo de la responsabilidad individual y de la solidaridad.

Uno de los principales argumentos que se esgrimen a menudo para pretender explicar y justificar la ausencia general de formación en legislación humanitaria dentro de la educación básica consiste en afirmar que esta problemática carece de importancia para los estudiantes que no viven situaciones de conflicto violento. Los primeros resultados del proyecto Exploración de la Legislación Humanitaria (que comentaremos más adelante) sugieren que los adolescentes están ansiosos por explorar los aspectos éticos de la legislación humanitaria y el conflicto armado. Cuando, en los grupos de discusiones exploratorias, los investigadores preguntaban a los jóvenes por qué deseaban estudiar la legislación humanitaria, la respuesta era que la guerra los concierne de manera particular, que necesitaban adquirir una mayor conciencia de los problemas relacionados con la guerra y que consideraban importante conocer los derechos y las responsabilidades individuales. Uno de los interlocutores respondió que la educación en legislación humanitaria “podría ayudarnos, a nosotros, adolescentes, en nuestras pequeñas guerras de la vida”, y otro, por su parte, añadía que “activa en el ser humano el espíritu de paz y reduce el espíritu de guerra”.

Una encuesta realizada con una muestra de 1.300 adultos y niños franceses de 12 a 15 años de edad publicada por el UNICEF y *Le Monde* en 1999 y llevada a cabo con ocasión del décimo aniversario de la Convención de los Derechos del Niño establece la importancia que reviste para los jóvenes el estudio de la legislación humanitaria. La encuesta indicaba que los jóvenes franceses veían la guerra como una preocupación mayor con más frecuencia que sus padres (Kramer, 1999). Esto se debe en parte al hecho de que los jóvenes que viven en lugares sin conflictos violentos se ven crecientemente expuestos a una mayor cobertura de los conflictos armados por los medios de comunicación. Por otra parte, la naturaleza cambiante de la violencia hace cada vez más difícil la diferenciación entre lugares sin conflicto y lugares en conflicto. En efecto, toda comunidad es susceptible de verse afectada por la violencia de una manera o de otra: cuando no se trata de tumultos o conflictos armados, se trata de violencia intergrupala relacionada con inquietudes sociales, o de violencia en la escuela, o en las calles. Por esto, los problemas que plantea la violencia y los relacionados con el respeto y la protección de la vida, la dignidad y la justicia en tiempos de conflicto armado resultan fundamentales en la vida cotidiana de los estudiantes en una gran diversidad de contextos. La exploración de estos temas puede ayudar a los estudiantes que no viven en áreas arrasadas por conflictos a gran escala a abordar de manera constructiva los desafíos relacionados con la amenaza o el uso de la fuerza física y las situaciones de peligro para la vida y la salud.

El proyecto Exploración de la Legislación Humanitaria

El proyecto Exploración de la Legislación Humanitaria lanzado por el Comité Internacional de la Cruz Roja se propone elaborar módulos pedagógicos centrados en la legislación humanitaria y los problemas éticos relacionados, con el fin de introducirlos en los programas educativos existentes para alumnos de 13 a 18 años del mundo entero. Durante el segundo semestre del año 2001, estos módulos serán adaptados y progresivamente integrados en los currículos de la escuela secundaria en las áreas de educación cívica o ética y/o en los programas de educación no formal. Entre los participantes en la ejecución de estos programas figuran ministerios de educación, organizaciones nacionales de la Cruz Roja/Media Luna Roja y otras asociaciones del campo de la educación. La elaboración del proyecto ELH comenzó con el establecimiento de una red de unos 15 sitios en distintos lugares del mundo, con el fin de identificar el interés que pudiera existir por la educación en legislación humanitaria y de crear grupos de contacto informales. Una vez establecidos, los grupos ofrecieron a la investigación y al proceso de desarrollo del currículo los aportes y la retroalimentación crítica de quienes se encuentran en muy diversos contextos educativos locales. El primer paso consistió en dirigir unos 35 grupos de discusión exploratoria integrados por adolescentes de 13 a 18 años pertenecientes a diez países distintos, con el fin de sondear sus percepciones de la guerra, de la dignidad humana y de los límites del humanitarismo en caso de conflicto armado y de verificar la importancia que concedían a una eventual educación en legislación humanitaria.

Los investigadores utilizaron los datos cualitativos recogidos en el curso de estas consultas para diseñar sus módulos pedagógicos. Estos módulos abordan los temas de la ciudadanía democrática en sociedades divididas, el papel de la ciudadanía en la reconstrucción social de la posguerra y la necesidad de desmilitarizar a la juventud y revertir el culto de la violencia. Los ejemplos extraídos de los países participantes en la investigación y la elaboración de los módulos de la ELH ilustran la importancia que conceden esos países a la educación en legislación humanitaria.

YIBUTI: LA EDUCACIÓN Y LA AMENAZA DE CONFLICTO ARMADO

Un informe reciente del Ministerio de Educación de Yibuti describe la crisis multidimensional que afecta a su sistema educativo y su fracaso general en la tarea de promover el desarrollo cultural y socioeconómico. Yibuti ha tenido niveles de desarrollo de la educación básica extremadamente bajos; en primer grado, el índice de matrícula es de sólo 31,8%, y el Índice Bruto de Matrícula Secundaria fue de apenas 15,4% en el curso escolar 1998-1999. Estos indicadores educativos, muy cercanos a los de sus vecinos Etiopía, Eritrea, Somalia y Yemen, están entre los más bajos del África. Más aún, la economía ha sufrido a causa de los conflictos producidos en el Cuerno de África en los años ochenta (con el consecuente aumento de

los refugiados de Etiopía y Somalia), a los que se agregan desastres naturales como la sequía, acompañados del hambre y la extrema pobreza. La esperanza de vida al nacimiento – entre las más bajas del mundo – se estima en un 48% (UNICEF, 1998). Por último, los conflictos internos que tuvieron lugar entre 1991 y 1994 en el norte del país han inflado el presupuesto de defensa en detrimento de las asignaciones a la educación y otros sectores sociales. Los recursos públicos para la educación han seguido decreciendo como resultado de la introducción de programas de ajustes estructurales durante el año escolar 1995-1996.

Dada esta sombría descripción general y la urgencia de las prioridades económicas y sociales del país, era de esperar que la educación en legislación humanitaria quedara muy relegada frente a una larga lista de necesidades más imperiosas. Sin embargo, el Ministerio de Educación de Yibuti ha sostenido fuertemente el proyecto ELH. Las autoridades educativas – que describen el ELH como un proyecto “con dimensiones humanas e implicancias humanitarias” – aluden a la experiencia de conflictos internos y a la accidentada historia del Cuerno de África para sostener sus argumentos en pro de un proyecto educativo que consideran de gran importancia para los jóvenes, los padres y las comunidades que apunten a desarrollar una mayor conciencia de los problemas humanitarios y un mayor sentido de la responsabilidad frente a las situaciones de conflicto armado.

IRLANDA DEL NORTE: SOCIALIZACION MUNDIAL

CONTRA SOCIALIZACION PARROQUIAL EN SOCIEDADES DIVIDIDAS

El actual proceso de revisión curricular en Irlanda del Norte incluye dentro de los currículos correspondientes a los 14 a 16 años de edad para el año escolar 2001-2002 un componente “educación en valores” relacionado con la introducción de lo que por el momento se denomina de manera provisinal “Educación para la Ciudadanía Democrática”. Esta revisión de 24 meses de duración se está llevando a cabo bajo los auspicios del Council for Curriculum Examinations and Assessments (CCEA) de Belfast, que tiene por objeto asesorar al Departamento de Educación de Irlanda del Norte sobre la reforma curricular (CCEA, 1999). El proyecto ELH ofrece – y así se lo percibe – una contribución positiva a la educación para la ciudadanía democrática, en particular a través del proyecto piloto Educación Social, Cívica y Política (Arlow, 1999), uno de los principales entre los que conforman el actual proceso de revisión. La educación sobre los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en un contexto internacional más amplio parece responder a las preocupaciones educativas específicas de Irlanda del Norte. La educación en legislación humanitaria podría tener un efecto pacificador indirecto, al acrecentar la conciencia sobre los acontecimientos internacionales actuales y hacer que las pequeñas comunidades de Irlanda del Norte puedan sobrepasar los estrechos límites insulares para abrirse al mundo.

EL LIBANO: REFORMA CURRICULAR Y RECONSTRUCCION SOCIAL DE POSGUERRA

La reforma curricular, especialmente en el área de la educación cívica, ofrece una excelente oportunidad para la transformación educacional en sociedades posconflictuales como Bosnia Herzegovina, Burundi o el Líbano. El Centro Educativo para la Investigación y el Desarrollo del Líbano, por ejemplo, está llevando a cabo una reforma de la educación cívica que, tras haber estado completamente ausente de la enseñanza libanesa desde el estallido de la guerra civil en 1975, está siendo redefinida y reintroducida en los currículos oficiales a todos los niveles². El nuevo programa de educación cívica, con sus cuatro áreas transversales de educación social, cívica, nacional y humanitaria, intenta modelar una nueva generación de ciudadanos informados y responsables que puedan contribuir a la reconstrucción social de posguerra. Es evidente que el proyecto ELH puede constituir un valioso aporte a este programa. Con palabras de un docente de la experiencia piloto llevada a cabo en Beirut: “Cuántas más oportunidades tengan los jóvenes de discutir estos temas, mayor será su conciencia de tener un destino común”.

SUDAFRICA: DISENSION POLITICA, EDUCACION Y CULTURA DE LA VIOLENCIA

Desde comienzos de los años noventa, el desarrollo educativo ha estado marcado en Sudáfrica por un contexto de extrema agitación política. El origen de esta situación se encuentra en la violencia institucional resultante de la aplicación de más de trescientas leyes de separación física que constituyeron el marco legal del régimen del *apartheid*. La resistencia al *apartheid* en el campo de la educación provocó los levantamientos estudiantiles de Soweto en 1976, que dieron comienzo a un proceso de “militarización de la juventud” a gran escala (Marks, 1995). Los jóvenes de los años setenta y ochenta se vieron regularmente expuestos a la violencia de la policía y las fuerzas de seguridad, antes de “integrar el frente de la resistencia”. Los jóvenes que estuvieron en contacto directo con las fuerzas represivas del régimen del Partido Nacional se convirtieron a su vez en “perpetradores de violencia en nombre de la resistencia” (Downall, 1994, págs. 77-78). Daniel Nina observa que buena parte de las “revoluciones populares” producidas entre 1976 y 1990 fueron dirigidas o contaron con la participación de menores de 18 años, en campos de batalla que incluían las calles de muchas aglomeraciones urbanas y rurales, donde la implicación de los jóvenes, fundamentalmente estudiantes, resultaba crucial para desestabilizar al régimen (Nina, 1999). Esta “violencia [r]evolucionaria y política [ejerció] una enorme influencia en la vida de un gran número de niños” (Downall, 1994, págs. 77-78). De manera inevitable, esta violencia distorsionó el proceso “normal” de socialización, ya que muchos de entre ellos murieron o quedaron lisiados o traumatizados, además de carecer de una escolaridad normal.

La cultura de la violencia sigue modelando la vida aun después de la abolición del *apartheid* y ha llevado a la “violencia continua entre grupos con diferentes afi-

liaciones” (Downall, 1994, págs. 77-78). Ha estimulado un comportamiento antisocial, una falta de disciplina y una negativa a aceptar la legitimidad de la autoridad. Uno de los principales desafíos que se plantean a la educación consiste en restaurar la confianza de los jóvenes en la autoridad, que alcanza hoy los más bajos niveles.

Noel Chabani Manganyi explica que una de las dificultades para abordar los problemas educativos actuales de Sudáfrica reside en que algunos especialistas se muestran reticentes incluso a reconocer “que allí mismo, en las escuelas de los distritos segregados, se está produciendo una guerra”. En este contexto, según Kader Asmal, ministro de Educación de Sudáfrica, el proyecto ELH puede servir como “punto de partida para abordar la violencia”, dada la urgente necesidad de “desmilitarizar” a la juventud sudafricana.

MARRUECOS: TRANSFORMACION POLITICA Y EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

Las pruebas piloto del proyecto ELH organizadas y dirigidas por el Ministerio de Educación en las provincias marroquíes de Al-Hoceima y Khuribga en octubre de 2000 ofrecieron una apasionante oportunidad pedagógica de relevancia inmediata. Las pruebas se desarrollaron en el momento de la segunda Intifada en Gaza y Cisjordania. A lo largo del período de prueba, los estudiantes universitarios marroquíes, diariamente expuestos a través de los medios de comunicación a la violenta confrontación entre palestinos e israelíes, organizaban manifestaciones de apoyo al levantamiento palestino. La naturaleza abierta de las discusiones y debates de las pruebas piloto del proyecto ELH sobre la experiencia de la violencia pareció ayudar a los estudiantes a percibir la guerra de manera diferente. Con palabras de un estudiante: “Antes pensaba que la guerra era sólo matanza y destrucción, pero ahora conozco también el derecho de los prisioneros a ser tratados con dignidad y a mantener contacto con sus familias. Ahora pienso en las víctimas y en sus dificultades”. Más aún, la internalización de las múltiples situaciones vividas por quienes se encuentran envueltos en conflictos armados – en calidad de combatientes, víctimas civiles o trabajadores humanitarios – modificó su percepción de la realidad y de los límites del conflicto armado. Un estudiante, por ejemplo, declaró haber aprendido a ver como seres humanos incluso a los enemigos.

En el contexto de los esfuerzos por llevar a cabo la reforma educativa nacional, la Carta Nacional para la Educación y la Capacitación incluye el objetivo de introducir progresivamente la educación en derechos humanos a todos los niveles del sistema escolar. Las pruebas piloto del borrador de los módulos del programa ELH ofrecieron al Ministerio de Educación la posibilidad de enriquecer su propia experiencia de la educación en derechos humanos, gracias a la introducción de la legislación humanitaria como tema del currículo. Las evaluaciones preliminares de estas pruebas piloto han resultado positivas.

La Educación en Legislación Humanitaria sensibiliza a los jóvenes alumnos respecto de los complejos temas de las relaciones entre individuos y grupos. Si bien es probable que la guerra ño pueda ser completamente evitada, los jóvenes tienen que ser conscientes de sus posibilidades de interactuar de manera más positiva y humana en situaciones de conflicto. Ésta es tal vez la condición necesaria para prevenir y limitar la devastación de la guerra (BenMaiza, 2000, pág. 28).

Consideraciones sobre la reforma educativa

Con el fin de emprender esta importante reforma en el mundo entero, es necesario abordar diversos puntos clave relacionados con el contenido y la metodología.

DEFINIR LA VIOLENCIA

La definición de la violencia es amplia: el término puede aludir a todo lo que va de la amenaza o el uso de la fuerza a esas negaciones de la dignidad humana que son las privaciones y la extrema pobreza. Es importante distinguir entre la violencia abierta del crimen, los disturbios y la guerra, y la violencia encubierta de la opresión simbólica o estructural y entre sus niveles interpersonales, sociales y políticos. Las iniciativas de educación para la paz están a menudo centradas en el comportamiento interpersonal, mientras que el conflicto violento se genera habitualmente a nivel de grupo. Por último, es importante establecer una perspectiva, un punto de vista que puede denominarse “perspectiva humanitaria”, donde la violencia se entiende esencialmente como “la violación de una persona [...] y que requiere un cambio substancial de la propia perspectiva [...], un traslado de la atención desde el perpetrador a las víctimas de la violencia” (Litke, 1992, pág. 174). La atención se centra entonces en los combatientes heridos, enfermos o detenidos, así como en la población civil afectada por el conflicto a causa de la falta de seguridad, los desplazamientos, las separaciones, etc.

EVITAR LOS JUICIOS DE VALOR

A diferencia del término “fuerza”, la palabra “violencia” aparece cargada de connotaciones negativas y condenatorias en buena parte del discurso reciente. Es precisamente este sentido condenatorio del término “violencia” lo que explica su aplicación en continua expansión. Mientras que a nivel descriptivo la “violencia” puede referirse simplemente a la fuerza física utilizada para dañar, a nivel moral denota el inaceptable uso de la fuerza física para herir a otra persona. Este sentido moral confiere al término “violencia” “un aura emotiva y una función normativa” (Platt, 1992, pág. 186). Esto es importante, porque la legislación humanitaria internacional no toma posición respecto de la legitimidad del recurso a la violencia en situaciones de conflicto armado. Más bien, las normas humanitarias internacionales se proponen regular el desarrollo de las hostilidades una vez desencadenado el conflicto armado. Esta perspectiva permite un examen más neutral y menos inquisitorial del compor-

tamiento humano en situaciones de conflicto armado y, asimismo, la transposición de estas consideraciones a la propia realidad inmediata de violencia.

COMPARTIR LAS EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

En el área de la educación en valores, el método y el contenido son inseparables. Lo que debe enseñarse no puede ser separado de la manera en que debe transmitirse. Los métodos pedagógicos activos, dialogantes y participativos resultan capitales para el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de comunicación y los modelos de comportamiento asociados con el respeto de los derechos humanos, la tolerancia, la comprensión mutua y la coexistencia pacífica. Esto reviste una gran importancia para la adaptabilidad de los currículos en el mundo, particularmente en los contextos educativos jerárquicos y autoritarios. Además, las aulas superpobladas, los períodos escolares limitados, la preferencia por la transmisión y memorización de conocimientos fácticos y un clima de competición y evaluación selectiva no favorecen el tipo de aprendizaje activo, participativo y comunitario que se asocia con la educación para la paz.

CUESTIONES MUNDIALES CONTRA CUESTIONES LOCALES

Un currículo que privilegia las cuestiones mundiales por encima de las locales permite trascender las divisiones entre comunidades y sociedades y fortalece la cohesión social, ya que contribuye a crear “una conciencia cívica” general [marcada por] ideales comunes [unificadores] que todos los ciudadanos suscriben” (Heyneman y Todoric-Bebic, 2000, pág. 148). Un análisis de las normas internacionales mínimas contenidas, por ejemplo, en la legislación humanitaria y de derechos humanos, añadido a la introducción de un contenido que ofrezca materiales de primera mano originarios de distintas regiones del mundo y diversos períodos históricos, puede contribuir a desarrollar una visión que permita a los alumnos comprender que, al margen de la especificidad histórica o política de toda situación de conflicto armado, los individuos y las poblaciones de uno y otro campo sufren de la misma manera y requieren la misma protección mínima durante el período de beligerancia.

CENTRARSE EN LAS CONSECUENCIAS MAS QUE EN LAS CAUSAS

La exploración no politizada de los problemas éticos sensibles relacionados con el comportamiento humano durante los conflictos armados sólo es posible cuando se privilegian las consecuencias por encima de las causas de un conflicto. Si bien es necesario identificar, comprender y abordar las causas de un conflicto para evitarlo o resolverlo, la discusión sobre las causas puede llevar fácilmente a disputas sobre las diversas interpretaciones políticas e ideológicas de luchas históricas específicas y ocultar así las preocupaciones humanitarias. El hecho de centrar la atención sobre el sufrimiento y la destrucción causados por los conflictos armados en diversos puntos geográficos y distintos momentos históricos resulta mucho menos polémico y

ayuda a los alumnos a ponerse de acuerdo sobre las experiencias y las necesidades comunes de quienes se ven afectados por la violencia a gran escala.

Aprendizaje y movilización

Es importante reconocer que los valores, comportamientos y percepciones consensuales transmitidos por la educación para la paz pueden a veces entrar en contradicción con los modelos de rol existentes en la sociedad en el sentido amplio. La resolución no violenta de los conflictos, la comprensión mutua, la empatía, el respeto y la tolerancia promovidos gracias a las iniciativas de educación para la paz pueden también estar en contradicción directa con los modelos de comportamiento conocidos por los adultos. Para vencer esta fragilidad potencial se podría por tanto recurrir a una forma de acción o de movilización. El conocimiento, los valores y los comportamientos transmitidos en el curso de estas iniciativas pedagógicas deben traducirse en acción, en servicio comunitario y en una forma cualquiera de participación a favor de la protección de la vida, de la salud y de la dignidad humana.

Conclusión

Los ensayos preliminares llevados a cabo en diversos contextos del mundo entero indican que tomar como eje las experiencias humanas comunes a los pueblos afectados por conflictos armados puede constituir una respuesta a las diversas necesidades educativas propias de muy distintas situaciones políticas y sociales. La educación en legislación humanitaria desarrolla una mayor conciencia de los problemas humanitarios frente a la amenaza de un conflicto armado: mediante la exploración de las normas internacionales mínimas promueve un sentimiento cívico común a los diferentes contextos que han conocido esta situación y, al mismo tiempo, a través del examen de los diversos problemas comunes a todos, afina la percepción de las maneras menos conflictivas de abordar los temas de la violencia política y social. En las sociedades divididas y de posguerra, la educación basada en la exploración de la problemática humanitaria destaca las preocupaciones humanas comunes en tiempos de conflicto armado, preocupaciones que a menudo son ocultadas por los análisis que privilegian los criterios ideológicos o políticos. Mediante el desarrollo del sentimiento de compartir un destino común, la educación en legislación humanitaria puede contribuir a consolidar y reconstruir la cohesión social.

Notas

1. Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas (26 de junio de 1946).
2. La reescritura de los manuales de historia es mucho más controvertida, dada la dificultad para alcanzar un consenso entre los diversos componentes de la sociedad libanesa sobre lo ocurrido en el último cuarto de siglo desde el estallido de la guerra civil.

Referencias y bibliografía

- Anderson, B. 1983. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* [Comunidades imaginarias: reflexiones sobre el origen y la propagación del nacionalismo]. Londres, Verso.
- Arlow, M. 1999. Citizenship education in a contested society [Educación cívica en una sociedad cuestionada]. *Development education journal*, vol. 6, n° 1.
- BenMaiza, M. 2000. Le droit humanitaire exploré par les élèves [El derecho humanitario explorado por los alumnos]. *L'Humanitaire* (Túnez), ICRC, págs. 27-28.
- Berstecher, D.; Carr-Hill, R. 1990. *Primary education and economic recession in the developing world since 1980* [Educación primaria y recesión económica en los países en desarrollo desde 1980]. París, UNESCO.
- Bigo, D. 1998. Nouveaux regards sur les conflits? [¿Nuevos puntos de vista sobre los conflictos?]. En: Smouts, M. C., (comp.). *Les nouvelles relations internationales: pratiques et théories*. París, Presses Universitaires de la Fondation Nationale des Sciences Sociales, págs. 309-354.
- Council for Curriculum Examinations and Assessments, 1999. *Developing the Northern Ireland curriculum to meet the needs of young people, society and the economy in the 21st century: advice to the Northern Ireland Minister of Education on the nature and scope of the review of the Northern Ireland curriculum* [Desarrollo del currículo de Irlanda del Norte para satisfacer las necesidades de los jóvenes, la sociedad y la economía en el siglo XXI: informe dirigido al Ministro de Educación de Irlanda del Norte sobre la naturaleza y el alcance de la revisión del currículo de Irlanda del Norte]. (Sumario ejecutivo). Belfast, CCEA.
- Downall, T. 1994. *Children in violence* [Niños en la violencia]. Actas del seminario internacional sobre el derecho del niño a una vida familiar segura, Community Law Center, Universidad de Western Cape, 25-27 de marzo.
- Drèze, J.; Sen, A. 1995. Basic education as a political issue [La educación básica como problema político]. *Journal of educational planning and administration* (Nueva Delhi), vol. 9, n° 1, págs. 1-26.
- Heyneman, S.; Todoric-Bebic, S. 2000. A renewed sense for the purposes of schooling: the challenges of education and social cohesion in Asia, Africa, Latin America, Europe and Central Asia [Un nuevo sentido para los objetivos escolares: los retos de la educación y de la cohesión social en Asia, África, América Latina, Europa y Asia Central]. *Perspectivas* (París), vol. 30, n° 2, págs. 145-166.
- Kerr, D. 1999. *Citizenship education: an international comparison* [Educación cívica: una comparación internacional]. Estudio temático publicado como parte del International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project, llevado a cabo por la National Foundation for Educational Research en Inglaterra y Gales (NFER), por encargo de la Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Londres.
- Kramer, P. 1999. Droits fondamentaux des enfants: beaucoup reste à faire [Derechos fundamentales de los niños: queda mucho por hacer]. *Le Monde*, 8 de noviembre.
- Litke, R. 1992. Violence and power [Violencia y poder]. *International Social Science Journal* (París), vol. 44, n° 132, págs. 173-183.
- Marks, M. 1995. We are fighting for the liberation of our people: justifications of violence by activist youth in Diepklo of Soweto [Estamos luchando por la liberación de nuestro pueblo: justificaciones de la violencia de la juventud activista en Diepklo de Soweto].

- Artículo inédito. Johannesburg, Centre for the Study of Violence and Reconciliation.
- Nina, D. 1999. Children involved in South Africa's wars: after Soweto 1976 [Niños implicados en las guerras de Sudáfrica: después de Soweto 1976]. En: Bennet, E.; Migule, A.; Nina, D., (comps.). *Child soldiers in South Africa*. Monografía 37, Ciudad de El Cabo, Institute for Strategic Studies.
- Platt, T. 1992. The concept of violence as descriptive and polemic [El concepto de violencia en su carácter descriptivo y polémico]. *International Social Science Journal* (París), vol. 44, n° 132, págs. 185-192.
- Retamal, G.; Aedo-Richmond, R. (comps.). 1998. *Education as a humanitarian response* [La educación como respuesta humanitaria]. Londres, Cassell.
- SIPRI. 2000. *Yearbook 2000: Armaments, disarmament and international security* [Anuario 2000 del SIPRI: Armamentos, desarme y seguridad internacional]. Oxford, Oxford University Press.
- Tawil, S. 1997. *Educational destruction and reconstruction in disrupted societies* [Destrucción y reconstrucción educacional en las sociedades en crisis]. Ginebra, UNESCO-OIE.
- . 2000. International humanitarian law and basic education [Derecho humanitario internacional y educación básica]. *International Review of the Red Cross* (Ginebra), vol. 82, n° 839, págs. 581-599.
- UNICEF, 1999. *Peace education in UNICEF* [La educación para la paz en el UNICEF]. Nueva York, UNICEF, Sección Educación. (Serie de documentos de trabajo.)
- Wieviorka, M. 1998. Le nouveau paradigme de la violence [El nuevo paradigma de la violencia]. *Culture et conflits* (París), n° 29-30.
- World Conference on Education for All, Jomtien, 1990. 1990. *Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s* [Satisfacer las necesidades de la educación básica: una visión para los años 1990]. Nueva York, Inter-Agency Commission for WCEFA. (También publicado en francés.)
- Wright, C. 1997. Reflexiones sobre Sierra Leona: un estudio de caso. En: Tawil, S. (comp.). *Destrucción y reconstrucción educativa en sociedades trastocadas*. Ginebra, OIE.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

DESCUBRIENDO
LA DEMOCRACIA
EN AUSTRALIA

Joan Holt

Este año marca el centenario de la nación australiana: en enero de 1901, seis colonias británicas se federaron para formar una nación y así nació pacíficamente la Mancomunidad de Australia. No hubo guerra de independencia ni guerra civil. Ningún rey fue decapitado. No hubo ninguna sublevación del pueblo contra la tiranía, ningún derrame de sangre – sólo se libraron batallas legislativas feroces.

En los dos últimos años que han precedido a esta celebración del centenario, se ha desencadenado una campaña de educación pública. Al lado de una fotografía de Edmund Barton se lee la pregunta: “¿Cuál es la nación que no conoce a su primer Primer Ministro?” Como insinúa la pregunta, los australianos no conocen gran cosa de los orígenes de su Federación ni de la dinámica de su sistema de gobierno.

Por consiguiente, es significativo que en los últimos años se haya desarrollado un renacimiento de la educación cívica, gracias a un programa bien organizado y bien financiado del gobierno de la Mancomunidad titulado “Descubriendo la Democracia”. El proyecto, que está en su quinto año de funcionamiento de los ocho para los que había sido programado y cuyo objetivo es invertir 31 millones de dólares en educación cívica y ciudadanía, es el programa de desarrollo curricular de mayor envergadura que se ha realizado en Australia.

Versión original: inglés

Joan Holt (Australia)

Trabaja para la Curriculum Corporation, una empresa no lucrativa que pertenece a todos los Departamentos de Educación del Estado, de los Territorios y de la Mancomunidad de Australia. Actualmente es directora del “Proyecto para material escolar para el descubrimiento de la democracia”, financiado por el Departamento de Educación, Formación y Asuntos Juveniles de la Mancomunidad. Desde que empezó con la Corporation, ha dirigido varios proyectos, cubriendo campos tales como el alfabetismo visual, estudios de la familia y una estrategia para la promoción de la salud mental en la escuela secundaria; también ha trabajado muchos años como profesora de inglés e historia.

El principal componente de este programa es la producción de material, bajo el control de la Curriculum Corporation¹, que se suministra a instituciones educativas gubernamentales y privadas. Reciben también ayuda adicional en varias formas, entre otras a través de la formación profesional, la financiación para directores de escuela, docentes, padres y sus respectivas asociaciones profesionales para promover los objetivos del programa; y actividades de investigación específicamente para el control de los resultados. El material del programa diseñado para grupos de aprendizaje para adultos sirve de “reflejo” de lo que se aprende en las escuelas, y se han emitido cursos de enseñanza superior por la radio y televisión. Además, las universidades han recibido financiación y apoyo para el desarrollo de cursos de formación profesional acreditados.

¿Cuál fue el origen de este programa y cuál fue su impulso?

A finales de los años sesenta, los programas de estudios sociales empezaban a preocuparse cada vez más de la actualidad. Durante los siguientes treinta años, la enseñanza de la educación cívica en los años de escuela obligatoria disminuyó radicalmente en muchos Estados y Territorios de Australia. Aunque los currículos de algunas escuelas seguían incluyendo unidades sobre el gobierno, la educación cívica era percibida como una opción que exigía poco esfuerzo para quienes encontraban dificultades con las otras asignaturas de humanidades. Los medios usuales de la enseñanza de la educación cívica en aquella época incluían parlamentos de clase y oportunidades para los alumnos de participar en la administración de la escuela.

En noviembre de 1994, el Grupo de Expertos para la Educación Cívica, creado por el gobierno de la Mancomunidad, publicó un informe titulado *Whereas the people: civics and citizenship education* [Considerando (que) el pueblo: educación cívica y ciudadanía]. El trabajo del Grupo consistía en establecer un plan estratégico para un programa no partidista de educación e información públicas sobre el sistema de gobierno australiano, la Constitución y los asuntos cívicos, incluyendo la ciudadanía. Su objetivo era ayudar a los australianos a comprender sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, promover la buena ciudadanía y asegurar que los australianos puedan participar plenamente en la toma cívica de decisiones. El Grupo afirmaba:

La educación cívica [...] no es una asignatura académica divorciada de la vida cotidiana, sino un modo de comprender cómo funcionan la participación y la toma de decisiones en la Australia contemporánea. El ciudadano informado y activo aparece bajo una variedad de disfraces – como accionario en una reunión general, como sindicalista en una reunión en el lugar de trabajo, o como residente candidato a las elecciones del gobierno local (Grupo de Expertos para la Educación Cívica, 1994).

Este informe suponía un aviso contra el peligro de caer en la educación cívica y ciudadanía “de antes” que muchos consideraban aburrida, impertinente, patriotería y

además diseñada para fomentar una aceptación incondicional del orden establecido. El informe reconoció la importancia de evitar tanto el “triunfalismo fanfarrón” como el enfoque que sólo hace hincapié en las deficiencias de la vida cívica australiana:

De no tener suficiente cuidado, “la nueva educación cívica” puede convertirse en una endecha fúnebre sobre los males sociales de una “Australia fea”, en lugar de consistir en estudiar las posibilidades que existen para mejorar y reforzar aquellas instituciones y valores de los cuales los australianos pueden enorgullecerse. Los que tienen la responsabilidad de enseñar a los adolescentes son los que están mejor situados para adoptar un enfoque que rechaza todo cinismo y que apela tanto al realismo como al idealismo. (Grupo de Expertos, 1994).

Al mismo tiempo que empezó el trabajo del Grupo, se lanzó una encuesta nacional de gran alcance sobre la educación cívica. Ésta reveló un alto nivel de ignorancia en cuanto a la historia de Australia y a su sistema de gobierno. Por ejemplo, la mayoría de los ciudadanos afirmaron que nunca habían leído la Constitución Australiana. Sólo la mitad conocían la existencia del Tribunal Supremo de Australia y no todos ellos comprendían su papel constitucional. Para la mayoría de los australianos, “el federalismo sigue siendo un concepto misterioso”, y sólo una minoría de ellos eran capaces de nombrar las dos cámaras del parlamento de la Mancomunidad. Además,

- no más de un 19% de las personas que respondieron mostró alguna comprensión del efecto de la federación sobre el sistema australiano de gobierno;
- sólo el 40% era capaz de nombrar correctamente las dos cámaras del Parlamento;
- sólo un 18% mostró un cierto nivel de comprensión del contenido de la Constitución, la mayoría con ideas erróneas sobre el asunto (el mayor error es que contiene una Declaración de Derechos);
- sólo un 28% tenía conciencia de la realidad de independencia judicial;
- a pesar de que un 65% dijo que pasaba tiempo en por lo menos una de las doce actividades voluntarias mencionadas y un 41% de ellos en dos o más – mostrando así un alto nivel de participación en actividades de ciudadanía – el trabajo voluntario se mencionó con poca frecuencia como un ejemplo de deber cívico (Grupo de Expertos para la Educación Cívica, 1994).

A la luz de la encuesta y bajo la dirección del Grupo de Expertos para la Educación Cívica y del Departamento de Educación de la Mancomunidad, se encargó a la Curriculum Corporation el trabajo de convertir los principios y orientaciones expuestos en *Considerando (que) el pueblo* en material práctico que se pudiera utilizar en escuelas de toda Australia.

El trabajo sobre el proyecto se interrumpió cuando cayó el gobierno laborista y, como resultado de una elección general, llegó al poder el partido liberal. Sin embargo, el 8 de mayo de 1997 – aniversario de la inauguración del primer parlamento australiano en 1901 – el Ministro de Educación, David Kemp, experto en ciencias políticas, anunció que el nuevo gobierno seguiría apoyando la educación cívica y para la ciudadanía. Su nuevo programa, titulado “Descubriendo la demo-

cracia” mantenía muchos de los elementos de su predecesor, pero tenía un enfoque histórico mucho más acusado.

En el discurso en el que anunció el programa, Kemp señaló que el estudio de la historia de Australia en las escuelas secundarias australianas había venido disminuyendo en los últimos diez o quince años. En el Estado de Victoria, por ejemplo, mientras que en 1985 un 25% de los alumnos había estudiado historia como asignatura de último año, diez años más tarde sólo un 6% la escogió para formar parte de su diploma postobligatorio. Señaló también la disponibilidad desigual de historia como opción de estudio en el último año de escolarización, observando que un 94% de las escuelas de un Estado ofrecía historia como opción de último año, mientras que en otro Estado sólo un 35% de las escuelas la ofrecía. Según Kemp:

No es necesariamente cierto que la disminución del estudio de historia haya sido la única causa de la falta de conocimientos de su país por parte de los alumnos, y tampoco es verdad que esta materia sólo se enseñe dentro del ámbito de “historia” como asignatura, pero las cifras reflejan efectivamente una tendencia al abandono de la enseñanza de lo importante en beneficio de la enseñanza de lo inmediato, y quizás también una cierta incertidumbre sobre la importancia de nuestro pasado en beneficio de nuestra capacidad de comprender nuestro presente y de tomar las mejores decisiones para nuestro futuro (Kemp, 1997).

Los resultados de la Encuesta Nacional sobre Historia en la Escuela, encargada más tarde por Kemp, se utilizaron para lanzar un nuevo programa para revitalizar la enseñanza de la historia a través de una serie de medidas, incluyendo la promoción profesional y material especial.

Kemp también subrayó la importancia de los conocimientos sobre las instituciones cívicas en su declaración. La cuestión de identidad cívica, afirmó, surge inevitablemente en los currículos para la educación cívica y para la ciudadanía. Subrayó que la democracia australiana es inseparable de un pasado de presidiarios que rápidamente mostraron las posibilidades de crear una sociedad liberada de las preocupaciones europeas de clase, parentesco e incluso delitos pasados. Los ideales democráticos de los Cartistas Británicos, declaró, tuvieron más éxito en los campos auríferos de Victoria que en Gran Bretaña. Habló de los indígenas de Australia, de cómo fueron desposeídos de sus tierras, de cómo se vieron privados de sus derechos democráticos, y del hecho de que los australianos seguían examinando todavía hoy las consecuencias de las injusticias pasadas. Habló también del éxito que ha tenido Australia al lograr que inmigrantes de 150 países se hayan fundido en una nación democrática.

Kemp dijo que el programa debía prestar atención explícita a valores, incluyendo la cooperación, la responsabilidad personal, y el cuidado y la preocupación por los demás; tenía que fomentar actitudes de tolerancia y cualidades de iniciativa. Había que desarrollar capacidades y potencialidades de participación junto con una base sólida de conocimientos. Durante los años siguientes, la participación de Kemp en el programa se caracterizó por la pasión y la intuición – reflejando su propia educación en las ciencias políticas.

Un nuevo Grupo para la Educación Cívica fue nombrado y todavía sigue funcionando. Bajo la presidencia del historiador John Hirst, incorpora a todos los miembros del Grupo de Expertos para la Educación Cívica del gobierno precedente, además de dos miembros adicionales; los miembros incluyen dos historiadores, un profesor de derecho, y dos altos cargos de la educación – uno del sector público y otro del sector no gubernamental. Aunque sus miembros representen una gama de perspectivas políticas, ha resultado sorprendente la unanimidad de las direcciones que han adoptado para el programa “Descubriendo la democracia”.

Tomaron la decisión de fusionar el material escolar para “Descubriendo la democracia” con el del sector del currículo titulado Estudios de la Sociedad y del Medio Ambiente (SOSE – estudios integrados que abarcan historia, geografía, política, sociología, economía y comercio). Se decidió la elaboración de material para alumnos desde la escuela primaria media hasta la escuela secundaria media.

El contexto para la elaboración y uso del material escolar

Según la Constitución Australiana, la educación es la responsabilidad de los gobiernos de los Estados y Territorios; la Mancomunidad debe pedir el consentimiento de las autoridades locales para emprender programas a nivel estatal o territorial. El único poder de estímulo que tiene es el de la financiación. Hay ocho Estados y Territorios, cada uno con su propio currículo – un programa de estudios y/o un cuadro de resultados. En la mayoría de los Estados, el contenido de los cursos se determina a nivel de la escuela.

Hubo varias razones para que los docentes, los sectores no gubernamentales y los Territorios desconfiasen del nuevo programa de educación cívica y de ciudadanía:

- la posición central de la historia en el programa;
- el papel del gobierno central en determinar los currículos, tradicionalmente responsabilidad de las escuelas en la mayoría de los Estados y Territorios;
- la importancia capital dada a los conocimientos (aunque también tenían importancia las competencias y los valores);
- la preferencia que concedía el programa a la educación cívica sobre la ciudadanía; y
- el hecho de iniciar el programa un gobierno Liberal (los docentes australianos suelen constituir un grupo que vota Laborista, y los sindicatos de docentes son relativamente poderosos dentro del partido Laborista australiano).

Cada grupo de trabajo se preocupaba de encontrar una vía media entre el “triunfalismo fanfarrón” y una letanía de los males de la sociedad australiana. Al iniciar el nuevo programa, John Hirst, presidente del Grupo para la Educación Cívica, describió la posición de la historia de la manera siguiente:

No queremos que los alumnos aprendan el sistema político y judicial como una serie de instituciones en un esquema, sino como entes vivientes que se han modificado y que se pueden volver a modificar.

La historia tiene una doble utilidad en el programa. Puede aclarar nuestras instituciones. La monarquía y el Parlamento son antiguos. Hoy día el Parlamento tiene supremacía sobre el monarca, pero al principio las posiciones eran inversas. Observando cómo el Parlamento tomó el poder del monarca es la mejor manera de comprender las posiciones que ocupan actualmente. Sin recurrir a la historia, sería muy difícil de explicar por qué un proyecto de ley necesita aprobación real antes de convertirse en ley.

Con ayuda de la historia, la educación cívica puede convertirse en una historia humana e interesante. En la Gran Bretaña de mediados del siglo XIX, los trabajadores redactaron una Carta para el establecimiento de un parlamento democrático. Los seis puntos de los Cartistas se grabaron en las mentes de toda una generación, incluyendo a los inmigrantes que llegaron a Australia en la carrera del oro. Los Cartistas [...] se atormentaban sobre la manera de hacer que su campaña fuera eficaz. Si era preferible seguir con una protesta pacífica o si la violencia era la única manera de presión para que un Parlamento de terratenientes cediese [...]. Esto constituye el punto de partida para que los alumnos consideren cuáles son las características de un Parlamento democrático y empiecen a debatir sobre las distintas formas de disenso y protesta [...], pero no debe convertirse en un curso de historia. [...] La historia puede ser el punto de partida, pero la unidad debe traer a la historia hasta el presente y mirar hacia el futuro. [...] (Introducción a “Descubriendo la democracia”, 1997).

El programa “Descubriendo la democracia” evitaba ciertas cuestiones, considerando que rápidamente situarían el programa en una época determinada. Por el contrario, la mayor parte de los capítulos contenían un componente de investigación como, por ejemplo, indagar los modos de disenso utilizados por los movimientos sociales y políticos actuales. Los temas específicos utilizados eran históricos – la rebelión Eureka, la Atenas antigua, la matanza de los aborígenes a Myall Creek, la revolución inglesa, la guerra civil americana, etc.

En la época en que se adoptó el programa “Descubriendo la democracia” se debatió ampliamente acerca de la importancia de la historia en los currículos australianos. La historia había perdido mucha importancia en los años postobligatorios porque los alumnos escogían de preferencia las asignaturas que consideraban como inmediatamente pertinentes desde el punto de vista profesional: estudios de informática y derecho, por ejemplo. Pero también es probable que perdiese importancia porque muchas escuelas enseñaban los SOSE integrados, donde los docentes muchas veces sólo tienen formación en una de las asignaturas dentro de este amplio “paraguas” que es el campo de estudios. A veces ni siquiera tienen formación en ninguna asignatura, debido a la idea que tienen muchos de los que establecen los programas escolares de que cualquier persona es capaz de enseñar los SOSE.

Otro problema era la relación entre la estructura escolar y el contenido de los cursos. Una pregunta frecuente por parte de los docentes era “¿Cómo podemos enseñar la democracia en clase si no tenemos ni clases ni escuelas democráticas?” Es probable que el desarrollo de competencias participativas tuviera mayor importancia dentro del programa Laborista, aunque se hubiera caracterizado también por una base fuerte de conocimientos. El desarrollo de competencias participativas y habi-

lidades cívicas tiene importancia dentro del programa “Descubriendo la democracia”, pero no tanta como quisieran los docentes.

Decir que un programa tiene una fuerte base de conocimientos no significa que el contenido se enseñe sin condición ni crítica, tampoco significa que no se anime a los alumnos a preguntar: “¿Es así como debería de ser?” y: “¿Cómo se podría mejorar?”. Tampoco significa que se debe de utilizar una forma didáctica de pedagogía ni que de repente se abandone todo lo que se ha descubierto sobre los métodos eficaces de aprendizaje.

Según la Carta de la Curriculum Corporation, tenía la obligación de consultar con los Estados y Territorios y de modificar e interconectar el material para que pudiese funcionar dentro de varios currículos; de consultar con las otras entidades interesadas, tales como asociaciones sobre la asignatura; y de ensayar el material en clase. Su trabajo consistía no sólo en elaborar material que se incorporase en los currículos de los ocho Estados y Territorios, sino también en hacer que un paradigma nuevo y dudoso fuese factible, atractivo, estimulante y excitante para los alumnos y, además, tenía que convencer a los demás de que era aquello lo que efectivamente había logrado hacer. El material se distribuiría a 11.000 escuelas de todo el país. Tenía que ser accesible para alumnos de regiones despobladas, de pueblos regionales y de las ciudades. Se utilizaría en las escuelas lejanas de Queensland del norte, en comunidades para quienes el inglés es la segunda lengua; en escuelas de los centros urbanos cuyos alumnos podrían representar sesenta o más culturas y lenguas distintas; y en pueblos rurales, donde la mayoría de los alumnos podría ser de origen anglo-celta.

¿Qué se hizo y cómo?

La Curriculum Corporation identificó cuatro conceptos o temas clave. Decidieron que cada conjunto de material curricular daría lugar a ciertos resultados relacionados con estos temas, incrementándose en complejidad y reforzándose durante los años de escuela primaria media, primaria alta, secundaria baja y secundaria media. Los cuatro temas eran:

- “¿Quién gobierna?” – centrado en la soberanía, la ciudadanía y el poder;
- “La ley y los derechos” – que examina el imperio de la ley, cómo se hacen las leyes, los principios clave de la ley y de la justicia, el Tribunal Supremo y los derechos humanos;
- “La Nación Australiana” – que considera los principios subyacentes e instituciones de gobierno, de Federación y de identidad australiana; y
- “Ciudadanos y vida pública” – que trata del papel de los individuos y grupos en la sociedad civil y cómo pueden contribuir al proceso de transformación de la sociedad.

El núcleo del material consiste en un conjunto de 18 unidades de enseñanza y aprendizaje. Existe al menos una unidad por cada uno de los cuatro temas en cada uno de los cuatro niveles de escuela – cuatro para la primaria media, primaria alta, secundaria baja respectivamente, y seis para la secundaria media. Hay un libro para cada

nivel de enseñanza que contiene notas para el profesor y las actividades de enseñanza y aprendizaje para los alumnos en formato fotocopiable. Todos los recursos que puedan necesitar los docentes se encuentran en cada unidad publicada. El apéndice 1 contiene una visión de conjunto de cada unidad, sus resultados y los contextos utilizados para el aprendizaje.

Por ejemplo, si se considera el tema “¿Quién gobierna?”:

- La unidad dentro de este tema que corresponde a la escuela primaria media, titulada “Relatos del pueblo y los que gobiernan”, examina ideas sobre el poder, los distintos tipos de gobierno y lo que significan para los ciudadanos en tres sociedades: Atenas antigua, Egipto antiguo y Australia moderna.
- La unidad que corresponde a la escuela primaria alta, “Parlamento contra monarca”, tiene como tema central la lucha por el poder entre el rey y el Parlamento en Gran Bretaña, y conduce al alumno al estudio del Parlamento en Australia hoy día.
- La unidad para la escuela secundaria baja, “¿Debería de gobernar el pueblo?”, vuelve a la Atenas antigua y, mediante una comparación con la Esparta antigua, examina la relación entre diferentes tipos de gobierno y cultura. También explora las diferencias entre democracia representativa en Australia y formas de democracia directa en la Atenas antigua y en varios países hoy en día. Al considerar las ventajas e inconvenientes del referéndum iniciado por los ciudadanos, los alumnos debaten acerca de si debería haber una democracia más directa en Australia.
- Una unidad correspondiente a la escuela secundaria media, “Los partidos controlan el Parlamento”, examina los partidos y su papel en las democracias representativas. La unidad cubre los orígenes y creencias de los grandes partidos políticos en Australia, y analiza las estrategias de campaña y plataformas adoptados por los partidos durante dos elecciones importantes.
- Una unidad final para la escuela secundaria media abarca conjuntamente el tema “¿Quién gobierna?” y “La ley y los derechos”. Esta unidad titulada “La democracia destruida” examina lo que sucedió en Alemania después de 1933.

Stuart MacIntyre subraya la importancia de examinar la política de partidos, y no solamente las instituciones públicas:

En el discurso público en este país, las palabras “político” y “partidista” son términos despectivos. Los australianos desconfían de la política y consideran los partidos como obstáculos a la soberanía popular. Tratamos al pueblo de bueno y a los políticos de malos. El desprecio de la política y la validación de lo popular, la yuxtaposición del disimulador interesado y sus víctimas resignadas son prejuicios que están profundamente arraigados . [...]

La mayoría de los que se entusiasman por la enseñanza de la educación cívica en las escuelas piensan que debería de tratar principalmente de las instituciones de gobierno [...] sin tener en cuenta la política de partidos que anima sus actividades y determina sus efectos.

No se atreven a abordar esta dimensión fundamental en parte para preservar una cierta neutralidad y también a causa de su aversión por la política de partidos. Al actuar así, se pierde la esencia misma del sistema de gobierno representativo en Australia. [...]

La historia permite discutir la importancia de los partidos y el carácter distintivo de los principales partidos de manera no partidista. Éste es el enfoque adoptado en la unidad titulada "Los partidos controlan el Parlamento". [...] Me gustaría creer que la educación cívica comunicaría una mejor comprensión de las versiones rivales de historia política que presentan los diversos partidos. [...] Hasta que los jóvenes australianos sepan apreciar la necesidad de la política, y también sus deficiencias, no dejarán de ser las víctimas resentidas de un aspecto central de la ciudadanía. (MacIntyre, 1998)

Las unidades del programa vienen acompañadas de dos CD-ROM que apoyan y refuerzan el aprendizaje que se realiza en clase. Las posibilidades visuales y auditorias de aprendizaje de este medio están explotadas al máximo, por lo que el material es particularmente útil para alumnos cuyas competencias son limitadas.

Estas unidades se elaboraron después de realizar consultas extensivas. Una vez que la Corporation había elaborado una serie de esbozos detallados de las unidades y de los resultados escolares esperados, pidió la opinión de los docentes, de los departamentos de educación de los Estados y Territorios, del sector católico y del sector público, y de una gran variedad de grupos de interés, como ya lo había hecho durante todo el proceso de desarrollo. Las primeras respuestas no mostraron mucho entusiasmo. Los esbozos identificaban el contenido de las lecciones, conceptos pertinentes y los resultados esperados. Al carecer de información sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje que ayudarían a los docentes a animar los temas designados en sus clases, los esbozos parecían confirmar las peores sospechas de mucha gente.

¿Serían capaces los niños de 11 años de aprender la historia de Carlos I y la Revolución Inglesa? ¿Por qué niños de 13 años se preocuparían de los Cartistas? ¿Por qué indicaba la Corporation una lista de resultados esperados cuando los Estados y Territorios ya tenían cada uno la suya? ¿Qué pasaba con la participación? ¿Y la enseñanza de valores? etc.

Mediante algunas modificaciones, y a la luz de las primeras preocupaciones expresadas por los lectores, empezaron la redacción. Las guías para el nuevo currículo no se centraban realmente en "la historia", aunque contenían relatos históricos. La historia estaba presente, pero sólo en forma narrativa, de donde era posible sacar conceptos de educación cívica y de la ciudadanía, darles vida, humanizarlos y mostrar que eran discutibles y problemáticos.

Una vez realizado el borrador, estaba claro que algunas unidades funcionaban muy bien. Algunas partes de otras funcionaban bien, aunque quizás con modificaciones. Algunas unidades, sin embargo, eran sencillamente demasiado largas e intentaban abarcar demasiado. Otras simplemente no funcionaban en absoluto. La Corporation animaba a los docentes a proponer adaptaciones y añadidos.

Se volvieron a escribir las unidades. Su alcance se redujo de manera significa-

tiva. Durante subsiguientes evaluaciones del programa y en discusiones durante sesiones de perfeccionamiento profesional, quedó claro que una de las razones por las cuales las opiniones relativas al material eran cada vez más positivas estribaba en que los docentes en las escuelas del ensayo y los cientos de otras personas implicadas en las consultas y grupos de enfoque veían su consejos profesionales y prácticos reflejados en los currículos desarrollados. Naturalmente, los docentes siguen utilizando los currículos con creatividad, según sus propias capacidades e intereses y como perciben las necesidades de sus alumnos.

Los currículos ponían de relieve las oportunidades de desarrollar competencias participativas. En algunas unidades fue el enfoque principal, por ejemplo, en la unidad para la escuela primaria media, titulado “Participando”, donde los alumnos estudian grupos comunitarios y luego realizan proyectos basados en la escuela o en la comunidad. Dirigidos por el profesor, pasan por los procesos de formar grupos, redactar constituciones, formar comités para el acopio, comunicación y gestión de datos, desarrollar planes de acción, realizar y evaluar proyectos.

Otras unidades fomentan competencias de otras maneras. Los alumnos debaten acerca de temas sobre el gobierno, por ejemplo: “Un buen gobierno es el que tiene un gobernador fuerte”. Desempeñan el papel de personas con opiniones diferentes sobre la formación de nuevas leyes; debaten; redactan leyes; las someten a prueba de diversos escenarios; las modifican. Adoptan la posición de legisladores estatales o territoriales discutiendo cuáles son las posiciones que deberían de adoptar sus partidos en cuanto a la construcción de una presa – si deberían de escuchar a los sindicalistas, preocuparse por las consecuencias electorales de ciertas preferencias políticas, preocuparse por los derechos de los Estados, preocuparse por el medio ambiente o la economía. Organizan asambleas en clase para discutir si Australia debería convertirse en república. Juegan el juego del misterio histórico y cantan el rap del Rey Juan. Hacen el papel de activistas y políticos famosos en una entrevista televisada y responden a preguntas sobre por qué actuaron de tal forma en relación a cuestiones específicas y cómo tratarían algunos de los problemas particulares con los que se enfrentan los australianos hoy en día. Forman sus propios partidos políticos, presentan sus plataformas y deciden qué harán para mantener la disciplina del partido.

Los valores se encuentran arraigados en el programa desde el principio hasta el final. En la unidad titulada “Derechos humanos”, las instrucciones dicen que los alumnos están en un globo con un conjunto de derechos. Si no echan por la borda un derecho, el globo se caerá. Se cae de nuevo y tienen que echar otro derecho. Luego les dicen que imaginen que viven en una sociedad distinta con un conjunto de creencias – basadas en valores confucianos – que están descritas. En esa situación, ¿cuáles son los derechos que echarían primero?

El presidente del Grupo de Expertos para la Educación Cívica caracteriza con acierto la importancia de los valores:

¿Cómo podemos enseñar a los alumnos los valores que nosotros queremos que lleven con ellos en sus vidas de ciudadanos? Mostrándoles la peor injusticia y dejándoles enfurecerse.

Mostrándoles a los que hacen campaña para eliminar esta injusticia y dejándoles admirarlos. Mostrándoles que la injusticia y su eliminación son acontecimientos que ocurren en su país para que sepan con más exactitud cuál es su herencia. Mostrándoles, por ejemplo, un pueblo segregado en el interior de Nuevo Gales del Sur, donde está prohibido a los niños aborígenes entrar en la piscina. Luego mostrándoles los Freedom Riders que llegaron a Sydney para revelar esta injusticia al mundo. (Introducción a "Descubriendo la Democracia", 1997)

Un conjunto de libros de lectura australianos contiene una colección de discursos, poesías, pinturas, extractos de novelas, biografías y cuentos. Están destinados a ser utilizados en clases de inglés y de SOSE. Los libros de lectura están organizados en secciones, cada una de las cuales enfoca un aspecto de uno de los temas del programa "Descubriendo la Democracia". Los libros de lectura funcionan de manera distinta de las unidades diseñadas para explorar y enseñar ciertas ideas o conceptos y llevar a los alumnos por caminos bien definidos de aprendizaje: caminos que estimulan la reflexión crítica, pero caminos, al fin y al cabo. Los libros de lectura dan a los alumnos oportunidades de explorar ideas desde una gama de perspectivas diversas.

El Libro de Lectura que corresponde a la escuela secundaria media explora la cuestión de la igualdad y la diferencia. ¿Qué significa tener derechos iguales? Dos textos ayudan a los alumnos a explorar este tema: el discurso de Martin Luther King "Tengo un sueño" y la historia de Ella Simon, una mujer aborigen australiana que no tenía derecho a ir al entierro de su propio padre blanco porque su existencia misma era "un secreto vergonzoso". Los australianos se encuentran delante del reto de determinar cómo celebrar mejor sus diferencias en un ambiente multicultural. La cuestión de saber si adaptarse a la sociedad dominante o mantener las diferencias culturales es examinado a través de la historia de un hombre pakistaní en Australia que quiere desesperadamente conservar las tradiciones de su país y al mismo tiempo ve que sus hijos y otros niños pakistaníes se hacen cada vez más australianos, e incluso él mismo está obligado, casi voluntariamente, a adaptarse también. El Libro de Lectura se sirve del extracto de *Cisnes Salvajes*, de Jung Chang, para ayudar a los alumnos a comprender lo que significa vivir en una sociedad donde existen divisiones y diferencias muy marcadas en los derechos y privilegios de diversos grupos. El matrimonio de una joven con un hombre mucho mayor que ella y de rango social más alto causa confusión y resentimiento cuando los hijos adultos del hombre están obligados a someterse a la joven casada. ¿Hasta dónde deben ir las sociedades para fomentar la igualdad? Un extracto de *Rebelión en la granja*, de Orwell, y la historia del fracaso de una tentativa por un grupo de australianos a finales del siglo XIX de establecer la Nueva Australia en el Paraguay ayuda a los alumnos a explorar este tema. El Libro de Lectura utiliza la historia de exploradores australianos para realzar la importancia de la igualdad y de las diferencias innatas y creadas entre las personas – los que saben mandar y los que son colocados en posiciones de mando.

Otro material incluye una guía para la educación cívica y enseñanza de la ciudadanía del tipo activo y participativo que deseaban muchos docentes; ejemplos de material de evaluación en apoyo a las unidades; un "Gran Libro" para alumnos a

principios de la escuela primaria y un CD-ROM para apoyar la enseñanza y el aprendizaje sobre la Federación Australiana en su año centenario.

¿Dónde estamos ahora?

El material de los nuevos currículos no ha recibido mandato de ningún Estado ni Territorio, a pesar de que el Consejo Ministerial, que incluye todos los Ministros de Educación, ha apoyado el programa. La mayoría de los Estados y Territorios explican cómo utilizar el material dentro de sus currículos de SOSE o inglés. Pero indiscutiblemente el programa “Descubriendo la Democracia” ha recibido la aprobación general – incluso entusiasta – de los docentes. Hay todavía quienes critican el programa. Sin embargo, como concluyó un grupo de consultantes en 1999, “... la polarización de las reacciones está más influenciada por el origen, por las preferencias pedagógicas y por el contexto escolar de los que responden que por la calidad del material” (Evaluación del programa “Descubriendo la Democracia”, 1999). El incremento significativo del entusiasmo por el programa resulta en parte de la calidad del material. Forma cursos con una base fuerte de conocimientos que utilizan estrategias activas e imaginativas de enseñanza y aprendizaje e incorporan la enseñanza de valores y competencias de ciudadanía. Las reacciones de los docentes son más positivas también porque reconocen que se han tomado en serio sus opiniones sobre el material, lo que está reflejado en las modificaciones que se están realizando. También es importante el hecho de que la gama de material producida durante los años ha mostrado una variedad de enfoques que satisfacen las diferentes necesidades, deseos y personalidades de los docentes individuales y los sistemas y sectores de educación en los que trabajan. Sin duda el cambio de reacción refleja también la inevitable modificación cíclica de opiniones sobre los currículos. Existe menos preocupación que antes en cuanto a la historia como una asignatura separada en los años obligatorios. En los resultados esperados identificados en el contexto curricular de algunos Estados se observa un enfoque más centrado en el contenido específico.

El programa está claramente en armonía con los nuevos objetivos nacionales para la enseñanza en Australia, aprobados por todos los Estados y Territorios australianos. *The Adelaide declaration on national goals for schooling in the twenty-first century* [La declaración de Adelaida sobre los objetivos nacionales para la enseñanza en el siglo XXI] afirma que la enseñanza “debe desarrollar plenamente los talentos y capacidades de todos los alumnos. En particular, cuando los alumnos dejan la escuela, deben”:

tener la capacidad para ejercer juicio y responsabilidad en cuestiones de moralidad, ética y justicia social, y la capacidad para comprender el mundo, para reflexionar sobre cómo han llegado las cosas a ser como son, para tomar decisiones racionales e informadas sobre su vida, y para asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

[...] ser ciudadanos activos e informados con una comprensión y una apreciación del sistema de gobierno y de la vida cívica en Australia.

Conclusión

El programa “Descubriendo la Democracia” ha sido concebido para dar a los ciudadanos australianos de mañana los conocimientos y las competencias que necesitarán para saber cuáles son los valores y las instituciones que pueden y deben modificar y cuáles son los que deben permanecer. Sabrán cómo funciona su sistema democrático. Tendrán confianza en su capacidad para actuar dentro del sistema como ciudadanos. Si el programa da resultado, Australia no necesitará otra campaña de educación pública antes de que los australianos celebren su próximo aniversario cívico.

Nota

1. La *Curriculum Corporation* es un organismo sin fines lucrativos que pertenece a todos los Departamentos de Educación de los Estados, de los Territorios y de la Mancomunidad de Australia. Su misión es de estimular y realizar, en un esfuerzo común, el desarrollo de los currículos a través de los Estados y Territorios.

Referencias y bibliografía

- Civics Expert Group. 1994. *Whereas the people: civics and citizenship education* [Considerando (que) el pueblo: educación cívica y ciudadanía]. Commissioned by the Commonwealth Department of Prime Minister and Cabinet. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Curriculum Commission. 1997. *Introducing Discovering Democracy: school materials project* [Introducción a “Descubriendo la Democracia”]. Carlton, Victoria, Curriculum Corporation.
- Evaluation of the Discovering Democracy programme: a report to the Commonwealth Department of Prime Minister and Cabinet* [Evaluación del programa “Descubriendo la Democracia”: un informe para el Departamento del Primer Ministro y el Gabinete de la Mancomunidad]. 1999. Canberra, Erebus Consulting Group. <http://www.detya.gov.au/schools/Publications/1999/DD.pdf>
- Hirst, J. B. 2001. Our voyage of discovery [Nuestro viaje de descubrimiento]. *The age* (Melbourne), 1 de enero de 2001.
- Kemp, D. *Discovering Democracy – civics and citizenship education* [Descubriendo la Democracia – educación cívica y ciudadanía]. Ministerial address by Minister for Schools, Vocational Education and Training.
- . 1997. *Realising the promise of democracy* [Realizando la promesa de la democracia]. Address by Minister for Schools, Vocational Education and Training at Curriculum Corporation National Conference, Sydney, 1997.
- MacIntyre, S. 1998. Coming to the party. *Education Quarterly Australia* (Melbourne), n° 3.
- Malouf, D. 2001. Here we are, against the plan and against the odds [Aquí estamos, contra el plan y contra toda probabilidad]. *The Australian*, 1 de enero de 2001.
- McGarvie, R. E. 1997. The purpose of education [La meta de la educación]. *Education Quarterly Australia* (Melbourne), n° 2.
- Reino Unido. Qualifications and Curriculum Authority. 1998. *Education for citizenship and*

the teaching of democracy in schools [Educación para la ciudadanía y enseñanza de la democracia en la escuela] Londres, Qualifications and Curriculum Authority.

Taylor, T. 2000. *The future of the past; final report of the national inquiry into school history* [El futuro del pasado; informe final de la encuesta nacional sobre la historia en la escuela]. Report commissioned by Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs. Churchill, Victoria, Monash University, Faculty of Education. <http://www.detya.gov.au/schools/Publications/2000/future/report.htm>

APRENDER A VIVIR JUNTOS

LA EDUCACION PARA EL FOMENTO

DE LA COHESION SOCIAL

Y DE UNA CULTURA

DE NO VIOLENCIA¹

Winthrop Wiltshire

Una sociedad que funciona con una gran cohesión social es una sociedad impregnada de armonía interna estable y duradera. En varias regiones del mundo, son frecuentes las guerras internas resultantes de fuertes antagonismos basados en diferencias religiosas, culturales o éticas. En tales situaciones, la falta de cohesión social es evidente, pero la ausencia de guerra abierta en un país o región no significa necesariamente la existencia de cohesión social.

En las sociedades multiétnicas, como son las del Caribe, la rivalidad entre los diferentes grupos étnicos para alcanzar el poder político y para obtener los recursos económicos produce frecuentemente tensiones sociales. La situación después de las elecciones generales de marzo de 2001 en Guayana fue un ejemplo de esto. Sin

Versión original: inglés

Winthrop Wiltshire (Trinidad y Tobago)

Doctor en química por la Universidad de Toronto. De 1970 a 1988 trabajó en el Instituto Industrial del Caribe, en Trinidad y Tobago. De 1988 a 1998 fue consejero de la UNESCO en ciencia y tecnología para el Caribe y Director de la Oficina de la UNESCO en Puerto España. En 1990 fue representante de la UNESCO en el Caribe del Sur. En 1993 pasó a ser profesor de asesoramiento de reevaluación y a enseñar la curación emocional a particulares en su tiempo libre. En 1997 inició el proyecto titulado "Cambio de cultura en el aula", destinado a ayudar a los profesores a crear un clima de crianza en el aula, que se extendió mas tarde a toda la región caribeña. En 1996 recibió el título de Reiki Master y actualmente enseña la curación mediante imposición de las manos, que permite la autocuración. Correo electrónico: winthrop@wow.net

embargo, es indudable que la mayor amenaza para la cohesión social en los países del Caribe viene de los niveles crecientes de criminalidad y violencia de la sociedad.

En cierto país del Caribe, un reportaje publicado en un periódico de abril de 2001 reseña unos 233 asesinatos en el país desde principios del año. Esta cifra permite extrapolar una cantidad aún mayor de agresiones no mortales. Este problema se está extendiendo a través de la mayor parte del Caribe, donde además, desgraciadamente, se producen frecuentes casos de violación y otras formas de violencia contra las mujeres.

No obstante, la ausencia de daños físicos no implica en sí la ausencia de violencia. También constituye una forma de violencia el “crimen de cuello blanco”, término utilizado para designar una actividad ilegal relacionada con el trabajo en la oficina, y también la violencia interpersonal, que consiste en palabras no amistosas o en la brutal descalificación del otro. Este tipo de violencia da origen a muchos otros comportamientos agresivos y antisociales, frecuentes en los países del Caribe hoy día. Los sistemas educativos están especialmente equipados para tratar precisamente este tipo de violencia.

Una gran parte del comportamiento pervertido y antisocial que se observa en el Caribe es imputable a los jóvenes. Para tratar el problema de la violencia juvenil, los sistemas educativos de la región han de redefinir su papel como moldeadores de jóvenes social y emocionalmente equilibrados y dotados no sólo de un conjunto bien definido de atributos personales, sino también de una serie predeterminada de aptitudes y habilidades.

Condición previa para la cohesión social

Mi hipótesis es que la causa fundamental de muchos de los problemas del comportamiento que se vienen observando en la juventud caribeña es su bajo nivel de autoestima, algo muy frecuente en todas las clases sociales. Además, constituye la causa principal del uso generalizado de drogas ilícitas por los jóvenes – un factor importante que contribuye de manera significativa a la criminalidad y a la violencia juveniles, ejerciendo una influencia destructora sobre la cohesión social, no sólo de la familia individual, sino también de la sociedad en el sentido más amplio.

La cohesión social sólo se puede garantizar cuando la realidad predominante en una sociedad hace que los individuos se sienten en armonía con ellos mismos y tienen un sosiego interior que refleja un alto nivel de salud emocional. La juventud caribeña tiende a tener no solamente una baja imagen de sí misma, sino también sentimientos latentes de resentimiento, aislamiento y cólera. Estas características negativas están íntimamente vinculadas con una falta de seguridad personal y de confianza en sí mismo, y suelen ser el resultado acumulado de malos tratos sistemáticos durante la primera infancia.

Los jóvenes necesitan ser felicitados, reconocidos y recibir muestras de amor. Si, por el contrario, se ven sometidos de manera sistemática a la descalificación y a otras humillaciones, en casa como en la escuela, el resultado es que sufren graves daños psicológicos. Los sentimientos negativos no resueltos que son el resultado de

heridas emocionales tempranas conducen fácilmente a comportamientos antisociales, e incluso a la violencia (véase Wiltshire, 1998). Una persona que debe sobrellevar un exceso de inseguridad y odio hacia sí mismo es capaz de causar enormes daños a la sociedad, e incluso protagonizar formas abiertas de violencia.

Redefinir lo que se enseña y cómo se enseña

En general, los sistemas educativos en el Caribe han mostrado una preocupación excesiva por los resultados académicos de los alumnos y una preocupación insuficiente por satisfacer sus necesidades emocionales. Aunque sea cierto que los padres tienen una responsabilidad importante en la educación de sus hijos, la realidad es que muchos padres, a causa de la inadecuación de su propia socialización, carecen de la competencia para desempeñar este papel crucial. En efecto, muchas veces son los mismos padres quienes causan los mayores daños emocionales a sus hijos. En este contexto, el sistema educativo tiene un papel clave que desempeñar para criar niños emocionalmente sanos. Hay que dejar de centrarse exclusivamente en preocupaciones académicas. Los sistemas educativos caribeños, si quieren ejercer un impacto positivo sobre el fomento de la cohesión social y la disminución de la violencia de la sociedad, deben de adoptar enfoques holísticos para abordar el problema de la educación de su juventud.

LOS ATRIBUTOS NECESARIOS

El enfoque holístico implica un cambio radical en la manera de percibir el papel del profesor. En el siglo XXI, los profesores del Caribe tienen por obligación ayudar a moldear jóvenes equilibrados, ayudándoles a:

- amarse plenamente;
- sentirse en seguridad;
- tener confianza en sí mismos;
- asumir la plena responsabilidad de sus acciones;
- confiar en su propio juicio; y
- conectar con su espiritualidad innata.

Para fomentar una cultura de tolerancia en la sociedad, los profesores deben, además, ayudar los jóvenes a aprender a respetar:

- a sí mismos y a los otros;
- las opiniones diferentes;
- otras culturas; y
- a los discapacitados, físicos y de otro tipo, tratándolos con dignidad.

Por último, deben ayudarles a adquirir:

- la capacidad de escribir, hablar, escuchar y numerar;
- la capacidad de buscar información; y
- la capacidad de resolver problemas y tener un pensamiento crítico.

Esta lista de atributos no pretende ser exhaustiva. Por ejemplo, la cuestión del comportamiento sexual tiene una importancia primordial en el mundo de hoy. Los ele-

mentos mencionados en la lista constituyen, sin embargo, un núcleo indispensable de atributos para moldear la personalidad de jóvenes social y emocionalmente equilibrados. Encarnados en estas características, pueden lograr tranquilidad interior y, de esta manera, estar mejor preparados para tomar la multitud de decisiones necesarias para promover la cohesión social. Además, estarán predispuestos al éxito personal.

REFORMA DEL CURRÍCULO

Tradicionalmente, por currículo se entiende los elementos del contenido de un curso para una asignatura académica dada. Sin embargo, se está reconociendo cada vez más que todo lo que está relacionado con la dinámica de la clase forma parte del currículo. Esta evolución tiene significación porque permite que se hagan explícitos en los currículos escolares aquellos elementos o atributos que son necesarios para moldear jóvenes socialmente y emocionalmente equilibrados, cualquiera que sea el campo de estudios.

Existen amplias posibilidades para la reforma del currículo en los países del Caribe. La enseñanza de valores podría constituir un componente importante del contenido del currículo en la escuela primaria y secundaria. Actividades tales como el programa *Peace and Love in Schools (PALS)* [Paz y Amor en la Escuela], experimentado por primera vez en Jamaica, constituyen un ejemplo de donde se pueden sacar elementos genéricos para integrar en los currículos de toda la región. Iniciativas tales como el programa *Educación para la Salud y la Vida Familiar*, que ha sido aprobado por los ministerios de educación en todo el Caribe de habla inglesa, podrían ser muy útiles para comunicar importantes valores a la juventud.

El papel del profesor en la clase

No podemos, sin embargo, depender principalmente del contenido de los cursos para promover la cohesión social y una cultura de no violencia. Aún más importante para la socialización de estos alumnos durante las horas de clase es la calidad de la interacción profesor/alumno, independientemente de la asignatura que se enseña.

RELACIONES DE PODER

El sentido de enajenación y frustración producido por la sensación de impotencia que tienen los jóvenes fomenta la discordia y va en contra de la cohesión social. Uno de los mayores retos tanto para las autoridades de la educación como para los padres es el de enseñar a los jóvenes a tener confianza en su propio juicio y hacerles sentir que controlan su propia vida. Con excesiva frecuencia, en el aula se emprende un trabajo mucho más fácil que consiste en enseñarles a confiar en el juicio de la figura de autoridad. Pero esto es una trampa desde dos puntos de vista importantes. A la larga, termina por erosionar la confianza en sí mismo, haciendo que sea más fácil para los jóvenes ir por el mal camino, llevados por fuertes personalidades que pue-

den mostrar comportamientos antisociales. Además, aumenta el nivel de frustración que resulta de la sensación de que hay otros que tienen un poder excesivo sobre sus vidas y tiende a fomentar un incremento del comportamiento delincuente y de la discordia. La clase tiene que caracterizarse por una asociación entre el profesor y los alumnos, y no por una relación de poder en la que el profesor está percibido como una figura autoritaria.

EL PROFESOR COMO ASESOR

Uno de los papeles principales de los asesores psicopedagógicos agregados a la mayoría de las escuelas en el Caribe consiste en interactuar con los alumnos que muestran problemas del comportamiento. En la mayoría de los casos, el asesoramiento se hace fuera de las actividades normales de la clase. A pesar de la importancia que pueda tener el papel de “lucha contra los incendios” desempeñado por estos asesores psicopedagógicos, yo sugiero que es aún más importante que los profesores funcionen como consejeros durante su interacción normal con los alumnos en el aula. Esto significa que la pauta para el profesor debe consistir en adoptar una postura de crianza y de reconocimiento hacia los jóvenes, donde se considera a cada alumno con dignidad y respeto, donde se escucha atentamente a los alumnos y se les trata como seres de valor, capaces de aprender. Un clima así es el más propicio para que los alumnos aprendan a amar y a respetarse a sí mismos y a los otros.

Sin embargo, actuar en este modo de crianza y reconocimiento no siempre resulta fácil. Muchas veces trabajan en clases sobrecargadas, con jóvenes que muestran una enorme variedad de comportamientos perturbadores. Y para el profesor, percibir a los alumnos como separados y distintos de su comportamientos destructores es un reto difícil. Además, el mismo profesor, como cualquier adulto normal, tiene también que lidiar con sus propios problemas emocionales no resueltos, lo que suele manifestarse en reacciones inapropiadas ante las diversas situaciones que se producen en el aula.

Que enseñen matemáticas o estudios sociales, los profesores en las escuelas primarias o secundarias caribeñas comprobarán que, al adoptar una postura de crianza y de reconocimiento, no solamente contribuirán de manera eficaz a producir jóvenes adultos emocionalmente sanos, sino que también la gestión de la clase se volverá mucho menos problemática.

UTILIZACION DEL CASTIGO CORPORAL

Debería de ser evidente que es inapropiada la utilización del castigo corporal como sanción en el sistema escolar. A veces, sin embargo, es un desafío convencer a los profesores de que sea así. Trinidad y Tobago ha suprimido recientemente el castigo corporal como opción para inculcar la disciplina en los alumnos, y una proporción representativa de los profesores expresaron su decepción. Hay que hacer comprender a los profesores que es sencillamente imposible promover una cultura de no violencia recurriendo a la violencia.

Cambio de cultura en el aula caribeña

Existen numerosos profesores concienzudos y abnegados en escuelas de toda la región del Caribe. Sin embargo, su capacidad de crear, de manera continua, un clima de crianza y de reconocimiento en sus clases depende en gran parte de su propia primera socialización y del éxito que han tenido en liberarse de los sufrimientos emocionales vividos durante su juventud.

Cuando tratamos de cultura, hablamos de las maneras usuales y normativas de ser, de hacer y de relacionarse. Para alcanzar los objetivos de la cohesión social, las pautas para la cultura en el aula deben implicar la crianza y el reconocimiento de los jóvenes. El programa “Cambio de cultura en el aula”, dirigido por la UNESCO/CARNEID, constituye un esfuerzo en esta dirección.

Un ejemplo sacado de un taller de formación sirve para poner de relieve algunos de los esfuerzos que se están desplegando: durante un taller realizado con profesores de un instituto de enseñanza media en Trinidad y Tobago, los profesores reaccionaron con gran sorpresa cuando afirmé que no existían “alumnos problemáticos”. Uno de los profesores exclamó: “Si no existen alumnos problemáticos, usted debe estar insinuando que existen profesores problemáticos”. Después de repetir mi afirmación de que no existen “alumnos problemáticos”, les dije que sí existen alumnos con problemas pero, que esto no es lo mismo que atribuir la etiqueta negativa de “alumno problemático” a estos individuos. Lo que quería hacerles entender era que al alumno hay que considerarlo como una entidad distinta, y no identificarlo con su comportamiento, por muy poco adecuado que sea. Sólo entonces podrá el profesor ayudar al alumno a modificar su comportamiento.

En estos talleres de formación experiencial, los profesores aprenden competencias específicas para la gestión de la clase explorando temas como:

- experiencias tempranas de angustia y el proceso natural de recuperación;
- la esencia del papel del profesor;
- el concepto de la inteligencia flexible;
- la opresión internalizada y su impacto sobre el comportamiento;
- categorías limitadas de dolor del joven adulto;
- el concepto de la reestimulación de experiencias tempranas de angustia;
- el reconocimiento como instrumento de crianza;
- sanciones apropiadas e inapropiadas;
- el uso y abuso del programa de estudios;
- la utilización indeseable del miedo como mecanismo de control;
- el reto del mantenimiento de disciplina en el aula; y
- el empoderamiento del profesor para una máxima eficacia.

Conclusión

Aunque el tema de este artículo tiene implicaciones para los jóvenes y menos jóvenes en cada aspecto de la sociedad caribeña, me he centrado en la educación den-

tro del sistema escolar normal, y en particular a nivel de la escuela primaria y secundaria. Si quieren ayudar a moldear a jóvenes socialmente y emocionalmente equilibrados, los sistemas educativos de la región, pero también los profesores, tendrán que emprender la labor de redefinir sus papeles respectivos. Este cambio hacia un modelo más holístico de la educación tiene implicaciones tanto para los currículos escolares como para la formación y reciclaje de los profesores. Hay que prestar tanta atención a las estrategias para realizar el contenido de los cursos como al contenido mismo. Una reorientación que abandona el enfoque académico a corto plazo y que permite a los jóvenes salir de la escuela con una imagen más segura de sí mismos tiene grandes posibilidades de conducir a sociedades socialmente más cohesivas y menos violentas.

Tardaremos en llegar al destino que nos hemos fijado, pero es un viaje que vale la pena emprender. Y ahora es el momento de empezar el viaje.

Nota

1. Presentado al seminario/taller sobre “Desarrollo del currículo para aprender a vivir juntos” organizado por OIE/UNESCO-CARNEID, La Habana, Cuba, 15-18 mayo de 2001.

Referencias

- Wiltshire, W. 1998. The critical role of love in education for non-violence: the messenger is the message [El papel crucial del amor en la educación para la no violencia: el mensajero es el mensaje]. *European journal of intercultural studies* (Abingdon, Reino Unido), vol. 9, n° 3, págs. 261-268.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

FORMACION DE DOCENTES

PARA LA COHESION SOCIAL:

EL CONTEXTO INDIO

J. S. Rajput y K. Walia

Desde los primeros decenios del siglo xx, la escuela de pensamiento de Gandhi consagró gran atención a la educación en la India. Su enfoque integral residía en la comprensión del carácter distintivo, la cultura y las tradiciones nacionales, y una evaluación de la diversidad, pluralidad y tendencia indias a la unidad del país. En su primera campaña política importante, denominada el Movimiento Champaran (1917), Gandhi declaró haber entendido plenamente el papel que la educación podía desempeñar en la lucha contra la ignorancia, la pobreza y el hambre. Fundó escuelas primarias y convenció a las comunidades de que compartieran los gastos de los maestros voluntarios y de los niños. Durante su vida, dedicó mucho tiempo y reflexión al acceso a la educación básica de todos los niños. Explicó claramente que sólo

Versión original: inglés

J. S. Rajput (India)

Doctor en física por la Universidad de Allahabad. Ha contribuido mucho en el ámbito de la educación por medio de más de un centenar de documentos de investigación y artículos, así como varios libros, como *La educación en un mundo versátil* (1999). Ex asesor adjunto de educación del Ministerio del Desarrollo de Recursos Humanos del Gobierno de la India; actualmente, Presidente del Consejo Nacional de Formación de Docentes. Ha iniciado una campaña para mejorar la calidad en la educación del profesorado y mantener las disposiciones y normas apropiadas en las instituciones de formación de docentes en la India.

K. Walia (India)

Doctor en formación del personal docente de enseñanza secundaria por la Universidad de Jamia Millia Islamia de Nueva Delhi. Ha publicado documentos sobre la educación en periódicos y revistas importantes. Coordina varios proyectos a nivel nacional, incluyendo el marco del currículo para la formación de docentes recientemente elaborado por el Consejo Nacional de Formación de Docentes de la India.

mediante un modelo adaptado a las necesidades especiales de su país se lograría impartir una educación básica universal en la India. (Consejo Nacional de Formación de Docentes, NCTE, 1998c).

La sensibilidad a los vínculos de la equidad, la cohesión y la educación es una característica principal de la Constitución de la India (1950), la cual compromete a la nueva nación a garantizar a “todos sus ciudadanos: justicia social, económica y política; libertad de pensamiento, expresión, fe, creencia y culto; igualdad de condiciones y oportunidades; y a promover la fraternidad, consolidando la dignidad y la integridad de la Nación”. La Constitución define los derechos fundamentales de todos los ciudadanos, entre los cuales figuran la impregnación del espíritu de fraternidad común sin tener en cuenta las diferencias lingüísticas, religiosas u otras. Según la Constitución, todos los ciudadanos deben comprometerse además a proteger la soberanía y la integridad de la India, erradicando las prácticas degradantes hacia la mujer, conservando el patrimonio nacional y el medio ambiente natural. Por lo demás, la Constitución abarca medidas especiales encaminadas a la abolición del sistema de las castas y enfocadas a las personas de los estratos sociales más bajos a fin de que éstas cuenten con oportunidades especiales e incentivos concretos orientados a alcanzar la igualdad de oportunidades. El papel esencial que desempeña la educación en la aplicación de estas disposiciones es explícito, y la Constitución asigna al Estado el mandato de obrar por una “educación libre y obligatoria para todos los niños hasta que hayan cumplido los catorce años de edad”.

Los docentes de la India que han defendido tradicionalmente la fraternidad y la unidad universales, omitiendo la diversidad, han desempeñado una función decisiva en los esfuerzos realizados para reducir las diferencias sociales y económicas, y cumplir los demás mandatos de la Constitución. Éstos podrán llevarse a cabo solamente cuando los centros docentes proporcionen entornos que permitan inculcar las actitudes, valores, aptitudes y competencias que se necesitan para luchar contra la discriminación, la segregación y la desigualdad.

Los desafíos que plantean las tendencias modernas como la globalización cobran mayor relevancia en una sociedad pluralista como la India.

La educación puede contribuir a la comprensión y al respeto de los pueblos de distintas culturas, idiomas, tradiciones y prácticas. Las escuelas pueden fomentar una actitud respetuosa hacia tal diferencia desde una edad temprana, dejando una huella importante durante toda la vida e, incluso, transmitiéndola a la generación siguiente. Nuevamente, la función de los docentes es fundamental. La culminación de dicho empeño reside en la aceptación y credibilidad del profesorado por parte de la comunidad y los alumnos. Si los docentes han de ser los transmisores de la cohesión y la armonía social, habrá que volver a formular la misión de los mismos y examinarla pertinentemente, con el fin de que ellos puedan infundir la fe en los procedimientos democráticos y los valores de la justicia, la libertad e independencia. En los currículos destinados a la formación de docentes se debe alentar a los futuros maestros a consolidar los aspectos principales de la igualdad democrática y a convertir la igualdad socioeconómica y cultural en uno de sus objetivos primordiales. Los centros de formación deben enseñar a sus alumnos-docentes la promo-

ción de la igualdad de oportunidades para todos, lo que es esencial para crear una Nación fuerte y unida.

Educación conducente a la flexibilidad, la universalidad y la tolerancia en la India

La India posee un amplio sistema educativo. Éste tiene un millón de centros docentes que imparten enseñanza primaria formal e informal, y más de 2.300 establecimientos de formación de docentes que preparan al profesorado de enseñanza primaria y secundaria. De un total de cuatro millones y medio de docentes, cerca de tres millones imparten enseñanza primaria.

El sistema educativo fue revisado extensamente en 1986; al mismo tiempo, el Gobierno estableció una nueva política educativa que incluye el objetivo de la escolaridad básica universal y elaboró un Programa de Acción educativo destinado a poner en marcha la nueva política. En la revisión de 1986 y la evaluación de 1992 se destacó la necesidad de mejorar el compromiso profesional y la competencia general de los docentes, con el fin de elevar el nivel de los alumnos, emprendiéndose diversos programas para alcanzar esa meta.

El Comité de Integración Emocional fue creado por el Gobierno de la India en 1961, y con él se intenta que los docentes aprendan estrategias y enfoques destinados al desarrollo de aptitudes del alumno, con el fin de que su interacción con las demás personas y la naturaleza sea armoniosa. En los currículos destinados a la formación de docentes actuales no se da prioridad a las mencionadas estrategias y enfoques. Por tanto, es preciso ofrecer más oportunidades a los alumnos-docentes de las instituciones de formación, con el fin de que éstos aprendan las aptitudes requeridas (PNUD, 1998). El Comité de Integración Emocional ha recomendado que se prolongue la duración de la formación de docentes para que éstos puedan adquirir dichas aptitudes.

En un contexto que evoluciona rápidamente, resulta contraproducente imponer en todo el país un currículo homogéneo en materia de formación de docentes. La adhesión a currículos uniformes y a un único sistema de enseñanza ha causado derroches enormes y una situación de estancamiento en la India, así como en otros países en desarrollo. A esta práctica arraigada, aunque infundada, se atribuye la tasa elevada de abandonos o fracasos escolares. En el marco del currículo para la formación de docentes en la India, elaborado en 1998 por el NCTE, se considera la autonomía de las instituciones, organizaciones y establecimientos encargados de la elaboración de los currículos para la formación de docentes. Estas entidades darían cuenta a las autoridades de la educación, las cuales garantizarían su eficacia. El marco del currículo para la formación de docentes en el plano nacional sólo ofrecería líneas directrices generales, y los educadores de las distintas instituciones formularían los pormenores de los currículos. A través de este enfoque, los currículos “darían satisfacción a las determinadas necesidades y aspiraciones regionales del pueblo, así como a las exigencias de una sociedad de aprendizaje en desarrollo”. La fuerza intrínseca de la Nación india podrá incrementarse si los currículos se basan en una pedagogía

sensible, concreta en materia de necesidades y pertinente”. Los docentes y los formadores podrán “experimentar nuevas ideas y prácticas alternativas para mejorar el currículo de formación de docentes”. Es de esperar que ello aumente la calidad general de la educación y del nivel de “sensibilidad, responsabilidad y sentido propio de rendición de cuentas profesionales ante la sociedad de aprendizaje y el sistema” (NCTE, 1998b). Lógicamente, la tarea de concebir estrategias culturales que examinen las necesidades individuales del alumno, así como estrategias sensibles que orienten al docente a nivel institucional, puede tener sus desventajas. En las escuelas con deficiencias y privaciones, incluyendo un número indebido de maestros, los docentes pueden tener exceso de trabajo (Walia y Rajput, 1998).

Otra causa de inquietud es la aparición de escuelas exclusiva o principalmente reservadas a los ricos de los países en desarrollo. Las diferencias resultantes de esta brecha social traban los esfuerzos encaminados a favorecer la igualdad de oportunidades. En regla general, estas escuelas elitistas se centran en los progresos escolares del alumno y, por tanto, puede aducirse que contribuyen menos que las demás escuelas al logro de la cohesión y la igualdad sociales. Es preciso adoptar resueltamente decisiones políticas orientadas a establecer la armonía y la distribución equitativa de los recursos existentes en todas las escuelas del país.

Un problema específico de la India es la presencia de estudiantes con múltiples religiones casi en todas las aulas. La esencia del laicismo indio es un respeto igual a todas las religiones, lo cual es fundamental si una sociedad plural religiosa como la India, que depende en gran medida de la religión como fuente principal de valores y normas, pretende alcanzar la cohesión social. Las instituciones de formación de docentes deben fomentar la reflexión de los alumnos-docentes en lo que respecta a los imperativos del laicismo y su difusión entre los alumnos y las comunidades.

Iniciativas de los currículos en la formación de docentes

Los currículos para la formación de docentes en la India han cambiado poco en los cinco decenios que han seguido a la independencia nacional. Gandhi pidió que los programas de formación de docentes reflejaran el carácter nacional y cultural de la India, y que propiciaran los cambios necesarios manteniendo al mismo tiempo la continuidad. El enfoque nacional actual puede facilitar el logro de los objetivos constitucionales, contribuyendo eficazmente a la presencia de un nuevo orden social y afianzando la comprensión y la aceptación de la unidad y la diversidad en una sociedad pluralista.

Al recoger el desafío relacionado con la calidad de la formación de los docentes, el nuevo marco del currículo intenta hacerlo a través de los objetivos siguientes:

- promover las capacidades orientadas a inculcar los valores y objetivos nacionales consagrados en la Constitución de la India;
- habilitar a los docentes a que actúen como agentes de modernización y de cambio social;

- sensibilizar a los docentes en torno a la promoción de la cohesión social, el entendimiento y la protección internacionales de los derechos humanos y los derechos del niño;
- convertir a los alumnos-docentes en profesionales competentes, dedicados y dispuestos a desempeñar tareas determinadas;
- desarrollar capacidades y aptitudes necesarias para una enseñanza eficaz;
- sensibilizar a los docentes y los formadores de docentes con respecto a cuestiones contemporáneas tales como el medio ambiente, la ecología, la población, la igualdad entre los sexos, nociones jurídicas, etc.;
- incitar a los docentes a cultivar en los estudiantes un razonamiento racional y un temperamento científico;
- desarrollar un sentido crítico sobre las realidades; y
- desarrollar aptitudes administrativas y organizativas.

Además de los papeles convencionales del docente, se han previsto las siguientes funciones suplementarias:

- inculcar los valores intrínsecos y extrínsecos de la competencia profesional, el compromiso profesional y la ética profesional;
- crear y reconstruir el saber;
- seleccionar, organizar y utilizar los recursos del aprendizaje;
- adaptar eficazmente el currículo en función de los estudiantes con necesidades especiales, seleccionando y organizando actividades y programas educativas para ellos;
- utilizar los medios de comunicación y las tecnologías adecuados para la enseñanza;
- comunicar eficazmente y responder a los retos de continuidad y cambio;
- asesorar a los estudiantes en cuanto al desarrollo de la personalidad, adaptación y progreso escolar;
- realizar labores de investigación, en particular sobre acciones, e iniciar prácticas innovadoras;
- organizar actividades de estudiantes;
- infundir el sentido del razonamiento, de la dedicación y de la transmisión de los valores;
- comprender la importancia de la interrelación entre cultura y educación, y de la “cultura y la personalidad”;
- fomentar el interés por el aprendizaje durante toda la vida;
- comprender las aspiraciones y las esperanzas de la comunidad y establecer vínculos de apoyo mutuo entre la escuela y la comunidad (NCTE, 1998b).

A fin de alcanzar los objetivos incorporados en el nuevo currículo, los futuros docentes deberán trascender la competencia y la ética profesionales, la capacidad de síntesis, la transmisión de conocimientos, el encauzamiento de los recursos y la utilización de los medios de comunicación. A ellos corresponde construir una sociedad que se encuentra arraigada en la antigua cultura milenaria de la India y al mismo tiempo, que tiende al progreso.

Formación inicial de docentes – educación básica

En los países en desarrollo, la educación de la primera infancia es el punto más débil de los esfuerzos encaminados a generalizar la enseñanza primaria. Por consiguiente, habrá que estabilizar y ampliar adecuadamente los currículos sistemáticos, estructuras y servicios institucionales destinados a la educación preescolar. Hasta ahora, los gobiernos, las ONG, las instituciones especializadas y las iniciativas comunitarias han adoptado varias metodologías. Todo el mundo admite que los docentes deben conocer bien la psicología infantil y las diversas facetas del desarrollo físico, mental y emocional del niño. Ellos deben desarrollar sensibilidad social y respeto por la unicidad de todo niño. Los docentes deben aplicar técnicas pedagógicas eficaces sin ejercer presión sobre los alumnos, sintiéndose implicados, conociendo los recursos locales y queriendo valorar las nociones científicas y tecnológicas. Un conocimiento en profundidad de los derechos humanos y del niño, así como de las legislaciones, la dinámica comunitaria, los festivales locales y nacionales, y las nuevas tendencias de la vida comunitaria contribuirá a que los alumnos-docentes preparen la cohesión social de sus alumnos.

Aparte de una comprensión profunda de los factores psicológicos y sociológicos pertinentes, los maestros de las escuelas primarias deben desarrollar aptitudes encaminadas a estimular la curiosidad, la imaginación y el ingenio de los alumnos, y también establecer vínculos de apoyo con las comunidades y los padres. Temas como los prejuicios basados en el sexo, los sectores más desfavorecidos, los derechos humanos y la interacción con los padres de familia, así como las relaciones de la escuela y la comunidad deberían ser elementos centrales de los currículos para la formación de docentes. Habrá que promover el aprendizaje mutuo, por iniciativa propia y en grupo dentro del marco de la enseñanza de la cohesión.

Formación inicial de docentes – la enseñanza secundaria

Los maestros de las escuelas secundarias deberán entender la dinámica del desarrollo emocional del adolescente y el proceso de socialización. Es indispensable que ellos desarrollen sus sensibilidades estéticas y sepan sintetizar los conocimientos, empleando los recursos comunitarios como contribuciones a la educación.

Los candidatos de la enseñanza secundaria deberán examinar los enfoques alternativos de la instrucción, el lugar que ocupa la formación profesional en la enseñanza secundaria, la educación de los incapacitados, la preparación de los estudiantes para su selección de carrera y estudios superiores, y los requerimientos comunitarios y regionales especiales. Tales mejoras en la formación de los maestros de las escuelas secundarias favorecerán importantes progresos de la cohesión y orden sociales.

Perfeccionamiento de la formación de docentes

En la actualidad, el perfeccionamiento de la formación de docentes se considera una continuación de la formación inicial de docentes. No obstante, estos programas de perfeccionamiento deberán echar raíces firmes en la India, donde diversos enfoques se están poniendo a prueba. Para estar al día profesionalmente, los docentes no sólo deberán renovar su competencias sino incorporar nuevas. El currículo de formación inicial de docentes deberá actualizarse continuamente, dado el contexto cambiante resultante de la globalización, la liberalización y las nuevas tecnologías de información. Es imprescindible que los maestros conozcan las tendencias internacionales y sean sensibles a la dinámica de la realidad india con múltiples culturas, razas, lenguas y religiones, si han de propiciar la cohesión social. Las características de los programas para el perfeccionamiento de la formación de docentes tienen un contexto y un enfoque más contemporáneos que los programas para la formación inicial de docentes. Tienden a ser más interactivos, dinámicos, animados y participativos. Los participantes tienen asimismo diversos antecedentes profesionales, al menos en los niveles superiores de la formación. Ello en sí proporciona un modelo práctico para aprender a vivir juntos, esto es, para alcanzar la cohesión social que debería propiciar la educación.

Los aspectos formales e informales de los programas de perfeccionamiento de la formación de los docentes podrán mejorar el compromiso que los maestros han contraído con los alumnos y la sociedad, así como ampliar su toma de conciencia de las realidades sociales pertinentes. Estos programas contribuirán a una comprensión y evaluación más profundas de los maestros dedicados con respecto a las necesidades de los grupos desfavorecidos y de los niños con trastornos del aprendizaje; por tanto, habilitando a los docentes a restablecer sus propias estrategias de interacción con los miembros de la familia y la comunidad. Incluso tales programas de perfeccionamiento de breve duración pueden servir a los maestros como fuentes de enriquecimiento al aumentar sus motivaciones, mejorar el concepto de sí mismos y darles oportunidades de reflexionar sobre sus experiencias. Estas oportunidades ayudarán a los maestros a ser más receptivos, reflexivos, innovadores y dinámicos en la fijación de los objetivos y la puesta en práctica de las estrategias destinadas a propiciar la cohesión social.

Dedicación del docente

En los últimos cinco decenios, los planificadores de la educación en la India han examinado paulatina y exhaustivamente los requisitos y las modificaciones de los currículos. Sólo hace poco, han consentido que los establecimientos dispongan de autonomía y flexibilidad en materia de elaboración de los programas escolares.

Es imprescindible contar con la infraestructura y los recursos a fin de asegurar la disponibilidad de maestros competentes y dedicados. El NCTE ha desplegado una matriz de áreas de competencias, dedicación y resultados enfocadas a facilitar

la preparación de maestros con dichas características (Rajput y Walia, 1998; Walia 1998). Un análisis de las capacidades locales y administrativas, así como de la formación profesional, que tenga en cuenta las preocupaciones familiares y comunitarias ayudará a los maestros, y a través de ellos a los estudiantes, a vivir juntos en armonía. Dar realce a la dedicación del docente al alumno, a la sociedad y los valores humanos fundamentales así como enfatizar el aprendizaje permanente contribuirán a incrementar la cohesión social.

Comunidad y cohesión

Cinco décadas después de la firma de la Declaración de Independencia de la India, una enmienda constitucional ha transferido la responsabilidad de la educación básica a los órganos de los poblados. El éxito de este criterio audaz depende de la interacción de los maestros con los alumnos, los miembros de la familia y la comunidad. Las semillas de la cohesión social se siembran en las familias, las comunidades y las escuelas. Por consiguiente, los programas de formación de docentes deberán brindar las oportunidades adecuadas para que una interacción de los participantes tenga lugar con los diversos segmentos de las comunidades, exponiendo a los alumnos-docentes a esa diversidad comunitaria y preparándolos para confrontar los distintos tipos de conflictos actuales y futuros. Tales oportunidades favorecerán las aptitudes de comunicación y la capacidad de observación y análisis de los alumnos-docentes. Hace dos decenios se modificó el currículo nacional de formación de docentes a fin de que los candidatos dedicaran suficiente tiempo a trabajar en el terreno, en una o en varias comunidades indias. Según experiencias ulteriores, aumentar el trabajo comunitario de los alumnos-docentes resultaría beneficioso.

El establecimiento de un sistema escolar público global ha sido un objetivo político nacional en la India desde hace varios decenios. La creación de dicho sistema se identificó como un objetivo en 1968, reafirmandose en 1986 y 1992; sin embargo, los progresos en ese sentido han sido limitados. Las escuelas particulares – que cobran matrículas altas, pero cuyos resultados son muy superiores a los de las escuelas públicas – están de moda. El aumento de dichas escuelas ha tenido un efecto desmoralizador en la gran mayoría de los padres y estudiantes que no pueden pagar las matrículas de las escuelas privadas. Los especialistas de la educación han concluido que si la administración de las escuelas públicas asume sus responsabilidades, éstas podrían volverse más eficaces y mejorar los resultados escolares. No obstante, el control local, aunque valioso, no es suficiente para resolver los problemas de las escuelas públicas en el país. Un gran número de ellas sólo tiene un maestro en enseñanza primaria. La preparación de un maestro para que se ocupe de estudiantes con graves carencias o de la enseñanza simultánea en varios grados exige una formación de docentes intensiva con un sentido espiritual y crítico. Unos programas de formación de docentes bien concebidos y fundamentados, y que sean interactivos y participatorios, son los requisitos para crear una sociedad cohesiva, cuyos miembros están educándose incluso en escuelas de la India.

Referencias y bibliografía

- Consejo Nacional para la Formación de Docentes. 1998a. *Competency based and commitment oriented teacher education—initiation document* [Formación de docentes fundada en la aptitud y orientada a la dedicación – documento de iniciación]. Nueva Delhi, NCTE.
- . 1998b. *Curriculum framework for quality teacher education* [Marco del currículo para la formación de docentes de calidad]. Nueva Delhi, NCTE.
- . 1998c. *Gandhi on education* [Gandhi y la educación]. Nueva Delhi, NCTE.
- India. Ministerio de Educación. 1961. *Report of the Committee on Emotional Integration* [Informe del Comité de Integración Emocional]. Nueva Delhi, Ministerio de Educación.
- . 1968. *National policy on education* [Política nacional de educación]. Nueva Delhi, Ministerio de Educación.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 1998. *Human development report* [Informe del desarrollo humano]. Oxford, Oxford UP.
- Rajput, J. S.; Walia, K. 1998. La eficacia de los docentes en la India: panorama y evaluación crítica. *Perspectivas* (París), vol. 28, n° 1.
- Walia, K. 1968. Commitment in teacher education [La dedicación en la formación de docentes]. *La revista india de la formación de docentes* (Nueva Delhi), vol, n° 1.
- Walia, K.; Rajput, J. S. 1998. Teachers world over [Docentes en el mundo]. *Noticias universitarias*, Nueva Delhi, vol. 36, n° 34.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

CONCEPCIONES DE

LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE

LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

DE LOS ALUMNOS

EN LAS ESCUELAS

MULTICULTURALES DE SUDÁFRICA

Corinne Meier y Eleanor Lemmer¹

Versión original: inglés

Corinne Meier (Sudáfrica)

Titular de un doctorado. Catedrática de la Facultad de Educación, Universidad de Sudáfrica. Se incorporó a la Facultad en 1991, tras haber ejercido como maestra de enseñanza primaria durante varios años. Autora de artículos e informes de investigación, así como de capítulos de libros. Ha presentado ponencias en conferencias nacionales e internacionales sobre los temas de la enseñanza multicultural, la historia de la educación y la educación preescolar. Correo electrónico: meierc@unisa.ac.za

Eleanor M. Lemmer (Sudáfrica)

Titular de un doctorado. Catedrática de la Facultad de Educación, Universidad de Sudáfrica. De 1997 a 2000 ocupó el cargo de vicedecana de la facultad. Ha preparado la edición y participado en la redacción de varias monografías relativas a la educación multicultural, la gestión escolar y el sistema educativo sudafricano. Ha publicado trabajos de investigación y presentado ponencias en conferencias internacionales sobre los temas de la educación multicultural, las diferencias en función del sexo y la participación de los padres en la educación. Su publicación más reciente es *Contemporary education: global issues and trends* [La educación contemporánea: cuestiones y tendencias mundiales] (2000). Correo electrónico: lemmeem@alpha.unisa.ac.za

Introducción

El desarrollo de aptitudes positivas entre los futuros docentes hacia los alumnos de diferentes grupos étnicos, raciales, lingüísticos y religiosos es una prioridad en la formación del personal docente en todo el mundo (Gagliardi, 1994). Por esa razón, un objetivo importante de los programas de formación de personal docente debería ser ayudar a los futuros profesores a transformar sus sentimientos negativos con respecto a los alumnos de diversos grupos en una actitud positiva. Partiendo de este planteamiento, se llevó a cabo un proyecto de investigación internacional comparada en diez países encaminado a investigar las concepciones del futuro personal docente acerca de la capacidad de aprender de los alumnos pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales y culturales, en colaboración con la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO (Gagliardi, 1994). El proyecto tenía por finalidad ayudar a los Estados miembros de la UNESCO a mejorar la formación del personal docente que se ocupa de alumnos de diferentes grupos. Participaron en el proyecto Bolivia, España, Jordania, Líbano, Mauricio, México, Pakistán, Polonia, la República Checa y el Senegal (Gagliardi, 1994). Las concepciones y actitudes de los futuros profesores con respecto a los alumnos de diferentes grupos se analizaron por medio de un cuestionario de respuestas múltiples que se presentó a muestras de estudiantes de primer curso de escuelas normales en cada uno de los países (Gagliardi, 1994). Como resultado de los vínculos establecidos entre la OIE y la Universidad de Sudáfrica, se llevó a cabo un trabajo similar en este país basado en el plan de investigación utilizado en el proyecto de diez países de la OIE. En este artículo se presentan las conclusiones de esa investigación.

La formación del personal docente en Sudáfrica

Antes de las primeras elecciones democráticas celebradas en Sudáfrica – en 1994 – el sistema educativo, incluida la formación del personal docente y las escuelas estatales, separaba a los alumnos según su raza (Claassen, 1993). Desde 1994, se viene aplicando una política de admisión abierta en todo el sistema educativo, que ha puesto en marcha un proceso de eliminación de la segregación de las instituciones docentes. Este proceso, que se está desarrollando en las escuelas, ha puesto de manifiesto la necesidad de que todos los maestros y profesores adquieran conocimientos, competencias y aptitudes que les doten para trabajar con eficacia con todos los niños, independientemente de sus experiencias vitales, sexo, antecedentes lingüísticos, raza o situación socioeconómica de la familia, por medio de unos programas adecuados de formación del personal docente. En Sudáfrica esta enseñanza es impartida por diversas instituciones que imparten formación del profesorado: universidades, escuelas técnicas, colegios de educación e institutos privados lucrativos. Las escuelas normales son los principales proveedores de educación docente y forman a los dos tercios de todos los nuevos docentes (República de Sudáfrica, 1997). Pese a la supresión de la segregación, muchas instituciones docentes de Sudáfrica siguen siendo mono-

culturales, en gran parte debido a la dimensión y distribución de la población. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas normales ofrecen servicios exclusivamente a estudiantes negros. Con todo, según Squelch (1993), los enfoques multiculturales en los programas de formación del personal docente no deberían limitarse a instituciones que atiendan únicamente a un conjunto de estudiantes multirraciales. La igualdad de oportunidades de educación y una cultura de tolerancia no se lograrán si no se produce un proceso de reformas globales en todo el sistema de formación del personal docente.

Se han realizado muy pocos estudios, si es que se ha realizado alguno, sobre la repercusión de las concepciones de los profesores y de sus aptitudes con respecto a grupos culturalmente distintos en escuelas multiculturales de Sudáfrica. En consecuencia, el presente estudio constituye una aportación importante en esta esfera. En cambio, se dispone a este respecto de un número cada vez más amplio de estudios en el extranjero. Por ejemplo, en los Estados Unidos numerosos estudios muestran que el personal docente suele dar un tratamiento distinto a los estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios y concebir distintas esperanzas con respecto a ellos, y que los antecedentes culturales de los estudiantes suelen ser una razón de este diferente trato (Ríos, 1996). Según Sadker y Sadker (1985), los profesores suelen establecer relaciones y tener contactos con los estudiantes blancos de clase media, a los que elogian y retan intelectualmente muy a menudo, pero con gran frecuencia reprenden a los estudiantes varones negros. Una posible explicación de ese comportamiento en el aula es la repercusión de las ideas de los profesores en su comportamiento en contextos multiculturales (Ríos, 1996). Se han observado incoherencias entre las concepciones de los profesores y su comportamiento en la clase. A este respecto, el personal docente tiene que ser coherente en su pensamiento y en su actuación a lo largo del tiempo en sus relaciones con los discípulos (Ríos, 1996).

Las concepciones y actitudes de los profesores están constituidas, entre otras cosas, por sus experiencias personales y por su formación profesional. En el plano personal, las concepciones de los profesores forman parte de su mentalidad individual (por ejemplo, de sus creencias, valores, inclinaciones, prejuicios y generalizaciones basadas en su experiencia personal). En consecuencia, las concepciones, actitudes y experiencia personal de los profesores pueden estar fundamentalmente enfrentadas con las experiencias de sus estudiantes que proceden de diferentes orígenes en cuanto a clase, religión y cultura (Ríos, 1996). Además, las concepciones de los profesores están también determinadas por un proceso complejo y amplio de socialización, resultante del tipo de formación recibida, de su experiencia docente, de su práctica en el aula y de su reacción personal a estos factores. Sin embargo, Pohan (1996) señala que las ideas que se hacen los profesores con respecto a la enseñanza y al aprendizaje antes de entrar en servicio a menudo actúan como un filtro a través del cual se interpreta lo que sucede durante su formación. Por eso, aunque se imparta una formación progresista al personal docente, preparándolos para reaccionar de manera culturalmente sensible, éstos pueden oponer inconscientemente resistencia a este tipo de formación. Para que sean eficaces, los programas de formación del personal docente que se ocupan de cuestiones multiculturales no deben

limitarse a aumentar los conocimientos y la capacidad pedagógica del profesorado, sino prestar también atención a la disposición de los potenciales profesores, dado que la competencia multicultural parece estar en función de las creencias, los conocimientos, las aptitudes y la experiencia (Pohan, 1996).

Concepción del proyecto de investigación

Ante la necesidad de elaborar unos programas de formación del personal docente eficaces para la educación multicultural, el proyecto pretendía reunir datos acerca de las concepciones de los futuros profesores con respecto a:

- los principales objetivos de la escuela;
- los diferentes grupos de alumnos con los que tendrán que relacionarse los profesores en una escuela multicultural en función de:
 - su capacidad para aprender;
 - las causas de las dificultades de aprendizaje;
 - las soluciones sugeridas para las dificultades de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a los distintos grupos.

El instrumento para la recopilación de datos fue un cuestionario de preguntas de múltiples respuestas elaborado y suministrado por la OIE, que ya lo había utilizado en su proyecto de las diez naciones. Estaba constituido por siete secciones que tenían por objeto analizar las concepciones y actitudes de los profesores futuros con respecto a los alumnos de grupos concretos. Las directrices de la OIE con respecto a la muestra prescribían el empleo de profesores de estudiantes de primer año en las escuelas normales. Además, según las directrices, los investigadores tenían que elegir tres grupos étnicos o culturales: un grupo mayoritario y dos minoritarios. En el caso presente, se eligieron grupos de negros, asiáticos y blancos, puesto que estos grupos estaban presentes en las escuelas en las que enseñarían los futuros profesores. Los grupos estaban representados en partes iguales en la muestra de encuestados. Además, los grupos constituían la base para las preguntas contenidas en el cuestionario. El muestreo se llevó a cabo en cuatro escuelas normales multirraciales urbanas, tres de ellas situadas en la provincia de Gauteng y la cuarta en la provincia de Kwa-Zulu-Natal. La población básica de la muestra estaba constituida por 503 encuestados. Se efectuó un muestreo al azar para formar una muestra de 300 encuestados, tal como estaba previsto en la concepción de la investigación de la OIE. Esta muestra comprendía 100 encuestados de cada uno de los tres grupos elegidos. Los datos obtenidos del cuestionario se analizaron con arreglo a los procedimientos determinados por la OIE. Se utilizó el programa estadístico de la SPSS. Se fijó un nivel de probabilidad de $p_{0,05}$ para todas las pruebas de significación estadística.

Conclusiones de la investigación

En las siguientes secciones se presentan y examinan las conclusiones de la investigación. Se analizan las concepciones de los encuestados acerca de los principales

objetivos de la escuela (pregunta 1), de los diversos grupos de alumnos en función de su capacidad para aprender (pregunta 2), las causas de las dificultades de aprendizaje (pregunta 3) y las soluciones previstas para resolver los problemas de aprendizaje en escuelas multiculturales de Sudáfrica (pregunta 5). Las diferencias entre grupos, la función del profesor y la motivación para la elección de profesor se investigaron igualmente por medio del cuestionario, pero de ello no se da cuenta en el presente artículo.

PRINCIPALES OBJETIVOS DE LA ESCUELA

Esta pregunta presentaba a los encuestados 27 objetivos que tenían que valorar como vitales, importantes, no muy importantes o no relacionados con la escuela. En el Cuadro 1 se presentan los porcentajes de encuestados que indicaron una opción particular para cada objetivo. Los objetivos están ordenados según el porcentaje de estudiantes que los clasificaron como “vitales”.

El Cuadro 1 muestra que los seis objetivos considerados *vitales* por la proporción más elevada de encuestados son los siguientes:

- Opción 20: Enseñar a leer, escribir y contar (84,8%);
- Opción 1: Inculcar la confianza en sí mismo (67,0%);
- Opción 23: Inculcar el amor propio (64,7%);
- Opción 4: Inculcar una actitud comprensiva (52,2%);
- Opción 21: Inculcar el respeto a la autoridad (50,0%);
- Opción 2: Promover el sentido de responsabilidad (50,0%).

Agrupación de los objetivos en función de la dimensión de los conceptos

Para entender mejor la concepción de los objetivos escolares, se definieron cuatro dimensiones: la dimensión instrumental, la dimensión moral, la dimensión comunidad y la dimensión de conformidad con la función. Cada dimensión se define por medio de un grupo de objetivos. De esa manera, se pueden mostrar las concepciones de la escuela de los encuestados en relación con cada una de estas dimensiones. Para obtener un indicio de si la agrupación de los objetivos por dimensiones podría considerarse válida, se calcularon para cada dimensión las correlaciones totales de los conceptos y los coeficientes Cronbach Alpha correspondientes.

La dimensión *instrumental* de los objetivos escolares en el sentido general del término expresa la noción de que la escuela se esfuerza por facilitar a los niños los medios de adquirir conocimientos o desarrollar ciertas aptitudes. En otras palabras, la dimensión instrumental resume la noción de habilitar o facultar a los niños. Esta dimensión agrupa a los objetivos 1, 10, 13, 14, 16, 18, 20, 22 y 25:

- 1 Inculcar la confianza en sí mismo;
- 10 Inculcar el autocontrol;
- 13 Enseñar a expresarse con soltura;
- 14 Fomentar el interés por el funcionamiento de las cosas;
- 16 Desarrollar la imaginación;

CUADRO 1. Opiniones de los encuestados sobre los principales objetivos escolares (pregunta 1)

Número y objetivo conciene a la escuela (%)	No importante	No es muy (%)	Importante (%)	Vital (%)	Dimensión
20 Enseñar a leer, escribir y contar	0,3	2,0	12,8	84,8	Instrumental
1 Inculcar la confianza en sí mismo	0	1,0	32,0	67,0	Instrumental
23 Inculcar el amor propio	2,0	2,7	30,7	64,7	Moral
4 Inculcar una actitud comprensiva	1,0	5,0	41,8	52,2	Comunidad
21 Inculcar el respeto a la autoridad	5,0	2,3	42,6	50,0	Conformidad
2 Promover el sentido de responsabilidad	1,0	2,0	47,0	50,0	Moral
10 Inculcar el autocontrol	2,7	3,0	45,8	48,5	Instrumental
5 Inculcar la concentración y el hábito de estudio	0,7	3,7	49,5	46,1	Conformidad
22 Inculcar buenos hábitos	2,7	5,7	47,5	44,1	Instrumental
6 Promover el sentido ético	3,7	5,0	49,0	42,3	Moral
8 Promover el orden y la puntualidad	1,3	5,7	51,8	41,1	Conformidad
13 Enseñar a expresarse con soltura	1,7	7,4	51,8	39,1	Instrumental
17 Inculcar la obediencia	2,3	9,0	49,7	39,0	Conformidad
26 Impulsar al alumno a prestar ayuda a los demás y cooperar	0,7	3,4	57,4	38,6	Comunidad
16 Desarrollar la imaginación	3,3	9,7	50,7	36,3	Instrumental
19 Fomentar el sentido del orgullo	12,8	14,8	42,6	29,9	Moral
11 Despertar el interés por diferentes disciplinas enseñadas en la escuela	1,3	12,4	57,2	29,1	Conformidad
7 Familiarizar al alumno con su cultura	12,4	16,8	42,6	28,2	Comunidad
24 Sensibilizar al alumno a las dificultades que afronta su país	8,3	13,0	51,7	27,0	Comunidad
9 Fomentar la participación en la comunidad	9,4	13,5	51,5	25,6	Comunidad
15 Crear ciudadanos activos	14,0	16,7	48,8	20,4	Comunidad
14 Fomentar el interés por el funcionamiento de las cosas	4,4	16,1	59,7	19,8	Instrumental
3 Fomentar una actitud crítica	10,9	29,9	39,5	19,7	Comunidad
12 Enseñar a sopesar las opciones	5,0	20,1	56,5	18,4	Moral
27 Incitar a los muchachos a comportarse como muchachos y las muchachas como muchachas	16,1	30,8	36,1	17,1	Conformidad
25 Mejorar las capacidades deportivas	1,7	26,3	57,2	14,8	Instrumental
18 Enseñar a valorar las artes	6,0	46,5	41,8	5,7	Instrumental

- 18 Enseñar a valorar las artes;
- 20 Enseñar a leer, escribir y contar;
- 22 Inculcar buenos hábitos;
- 25 Mejorar las capacidades deportivas.

La dimensión *moral* expresa la idea de un establecimiento docente al que se exige que enseñe a los alumnos valores como el sentido ético, el sentido de responsabilidad y el amor propio. Esta dimensión agrupa los objetivos 2, 6, 12, 19 y 23:

- 2 Promover el sentido de responsabilidad;
- 6 Promover el sentido ético;
- 12 Enseñar a sopesar las opciones;
- 19 Fomentar el sentido del orgullo;
- 23 Inculcar el amor propio.

La dimensión *comunidad* transmite una concepción de una escuela a la que se exige que desarrolle las aptitudes necesarias para vivir en armonía con los demás enseñando a los alumnos a tener una vida social activa y dándoles a conocer los problemas de su país. Esta dimensión agrupa los objetivos 3, 4, 7, 9, 15, 24 y 26:

- 3 Fomentar una actitud crítica;
- 4 Inculcar una actitud comprensiva;
- 7 Familiarizar al alumno con su cultura;
- 9 Fomentar la participación en la comunidad;
- 15 Crear ciudadanos activos;
- 24 Sensibilizar al alumno a las dificultades que afronta su país;
- 26 Impulsar al alumno a prestar ayuda a los demás y cooperar.

La dimensión de *conformidad con la función* transmite la imagen de un establecimiento docente que se encarga de enseñar a los alumnos a comportarse de conformidad con las funciones más tradicionalmente asignadas: respeto de las normas, jerarquías, conformidad con las funciones atribuidas en función del sexo y la adquisición de competencias educativas en el estricto sentido de la palabra. Esta dimensión agrupa los objetivos 5, 8, 11, 17, 21 y 27:

- 5 Inculcar la concentración y el hábito de estudio;
- 8 Promover el orden y la puntualidad;
- 11 Despertar el interés por diferentes disciplinas enseñadas en la escuela;
- 17 Inculcar la obediencia;
- 21 Inculcar el respeto a la autoridad;
- 27 Incitar a los muchachos a comportarse como muchachos y a las muchachas como muchachas.

Al calcular los principales resultados correspondientes a las dimensiones, se asignó a un objetivo de la escuela un valor de 0 si se consideraba que no tenía interés para la escuela y un valor de 1, 2 ó 3 si se consideraba no muy importante, importante o vital, respectivamente. Los resultados calculados con respecto a las cuatro dimensiones identificadas se presentan en el Cuadro 2. El Cuadro muestra la importancia media de cada dimensión observada en relación con todas las respuestas, es decir, la importancia atribuida a cada dimensión por los encuestados. En la columna siguiente figura la media teórica, es decir, la que se habría obtenido si todos los

encuestados consideraran los objetivos de cada dimensión “importantes”. Por último, el cuadro muestra el valor Cronbach Alpha, que indica la fiabilidad de la medición a escala de cada dimensión. La importancia de una dimensión viene determinada por la comparación del resultado medio de una dimensión con su media teórica.

CUADRO 2. Respuestas a los objetivos de la escuela en función de los cuatro caracteres

Dimensiones observadas	Media observada (\bar{X}_1)	Media teórica (\bar{X}_2)	Cronbach	$\frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) \times 100}{\bar{X}_2}$
Instrumental	20,02	18	0,63	11,22
Moral	11,12	10	0,62	11,20
Comunidad	14,01	14	0,63	0,07
Conformidad con la función	13,03	12	0,52	8,58

Tres de las medias observadas de las dimensiones son perceptiblemente superiores a las teóricas (11,22%, 11,20% y 8,58% superiores, respectivamente) con un coeficiente de fiabilidad de 0,52 y superior para cada una de ellas. La dimensión que refleja la conformidad con la función muestra una media observada inferior a la de las otras tres. En consecuencia, las conclusiones indicaban que los encuestados preferían los objetivos instrumental y moral de la escuela. En otras palabras, los encuestados desean una escuela que proporcione a los alumnos medios que les permitan adquirir conocimientos, pero también desarrollar ciertas aptitudes (dimensión instrumental). Esperan también que la escuela inculque en los alumnos un sentido ético, un sentido de responsabilidad y amor propio (dimensión moral).

DIFERENCIACION ENTRE LOS GRUPOS

Esta investigación trata de las concepciones que los encuestados tienen de los tres diferentes grupos de alumnos con los que estarán en contacto como profesores en escuelas multiculturales de Sudáfrica. Las concepciones codeterminan de qué manera los encuestados, como futuros profesores, podrán determinar y ajustar su manera de comportarse con los alumnos con los que estarán en relación al ejercer su profesión.

La concepción social permite concretamente clasificar a cada individuo en función de una categoría (proceso de clasificación) y luego atribuir a ese individuo las características concretas de esa categoría (proceso de atribución). En la vida cotidiana la clasificación y la atribución de características refuerza la concepción existente si da mayor coherencia a las situaciones vividas. En cambio, la inadecuación de las concepciones de las experiencias cotidianas conduce a una modificación de la clasificación en categorías y a la atribución de características que enriquecerá o transformará esas concepciones. Las personas con concepciones estereotipadas de un grupo tenderán a comportarse de una manera estereotipada con sus miembros

individuales porque atribuirán a cada individuo del grupo las características del grupo, y no las características específicas de ese individuo. Por otro lado, las personas que tienen una concepción compleja de un grupo tenderán a comportarse de una manera diferenciada con sus miembros, porque esas personas pueden utilizar categorías distintas de la simple identidad del grupo en el que clasifican a esas personas. En consecuencia, pueden atribuir a esas personas características distintas de las específicas del grupo al que pertenecen. Las concepciones sociales varían de conformidad con las características sociales de los individuos y muy particularmente de los grupos a los que pertenecen. Los grupos sociales tienen concepciones de los distintos objetos y agentes con los que están relacionados. Algunos grupos pueden tener concepciones comunes del mundo que les rodea, mientras que otros pueden tener concepciones particulares específicas de ellos. Los grupos que están más a menudo en relación suelen crear concepciones recíprocas. Por consiguiente, el número de miembros individuales de un grupo es importante cuando concierne a la definición o caracterización de otro grupo o de los individuos que lo constituyen (Gagliardi, 1994).

Estos procesos se han examinado ilustrando en primer lugar las concepciones de las características de los tres grupos. Para ello, se pidió a los encuestados que evaluaran la facilidad con que se realizan los objetivos de la escuela, tal como se indican en la pregunta 1 del cuestionario. Cada encuestado tenía que decir si determinados objetivos de la escuela eran más fáciles de alcanzar que otros para los alumnos que pertenecían a cada uno de los grupos elegidos. Este enfoque hacía posible que se compilaran representaciones de las concepciones que los encuestados tenían de las aptitudes para aprender de los tres grupos.

La clasificación en tres grupos se determinó previamente al mismo tiempo que se tenía en cuenta el contexto local y se proponía como tal a los encuestados. Esta clasificación debe servir de fundamento tanto para la concepción social como para la asignación hecha por los encuestados; es, por tanto, sencilla e inflexible. Los tres grupos determinados en este cuestionario son los alumnos negros (N), los alumnos asiáticos (A) (en Sudáfrica, por "asiático" se entiende toda persona de origen indio) y los alumnos blancos (B). A continuación se pidió a los encuestados que indicaran si pertenecían a alguno de esos tres grupos elegidos. Se hicieron pruebas para comprobar si esta identidad de grupo se plasmaba en alguna forma de íntima relación con este grupo y para comprobar también si se sentían más próximos (atraídos) a alguno de los otros grupos.

En primer lugar, se indica qué concepción tienen los encuestados de los diferentes grupos de las aptitudes para aprender de los alumnos de los tres grupos. Luego se muestra cómo atribuyen los encuestados las causas de las dificultades educativas en función de los grupos a los que pertenecen los alumnos. Luego analizamos cómo la diferenciación de las aptitudes para aprender entre los grupos influye en la diferenciación de las causas de las dificultades educativas. Por último, se examina la coherencia del sentimiento de identidad del grupo.

Las concepciones entre grupos de las aptitudes para aprender

En la pregunta 2, cada encuestado tenía que evaluar si resulta fácil, difícil o muy difícil transmitir los objetivos de la escuela indicados en la pregunta 1 del cuestionario a los alumnos de los grupos negro, asiático o blanco, respectivamente. Para analizar las concepciones entre grupos, las clasificaciones de las aptitudes generales correspondientes a cada grupo, así como las puntuaciones en lo que respecta a la aptitud correspondiente a cada esfera para aprender están determinadas en función de las mismas dimensiones formuladas con respecto a la pregunta 1 (es decir, las dimensiones instrumental, moral, comunidad y de conformidad con la función).

Las tres clasificaciones de las aptitudes generales correspondientes a cada grupo se calcularon atribuyendo 1 a la respuesta "muy difícil", 2 a la respuesta "difícil" y 3 a la respuesta "fácil", y sumando los resultados correspondientes a cada grupo. Para cada grupo tenemos, por lo tanto, dos clasificaciones de aptitud "fácil" asignadas por los encuestados que pertenecen a los otros dos grupos, así como una clasificación de aptitud dada por los encuestados que pertenecen a este grupo. Para obtener puntuaciones comparables, no se calculan las clasificaciones correspondientes a los encuestados que consideran que uno o más objetivos no tienen relación con la escuela. El mismo procedimiento se emplea para calcular las clasificaciones de aptitudes de cada grupo, con respecto a cada esfera para aprender. Estas clasificaciones de las aptitudes no indican ninguna capacidad real para aprender de los alumnos de uno u otro grupo, sino simplemente la concepción que tienen de ella los encuestados. Por consiguiente, es indispensable efectuar comparaciones entre los grupos para revelar las concepciones que los grupos tienen el uno del otro.

Se emplean tres nociones para efectuar las comparaciones entre las evaluaciones de los grupos. La *autoevaluación* compara la clasificación de las aptitudes que los miembros de cada grupo atribuyen a los alumnos de su propio grupo con las que atribuyen a los alumnos de los otros dos grupos. Por ejemplo, la autoevaluación del grupo de los alumnos negros se remite a la comparación de la clasificación de la aptitud que los encuestados negros atribuyen a los alumnos negros con la clasificación de las aptitudes que los encuestados negros atribuyen a los alumnos blancos y asiáticos.

Cuando se hace referencia a la *heteroevaluación*, estamos comparando las clasificaciones de las aptitudes que los miembros de un grupo atribuyen a los alumnos de su propio grupo con las clasificaciones de la aptitud que los miembros de los otros dos grupos les atribuyen a ellos. Cuando hablamos de la heteroevaluación de los asiáticos, estamos comparando las clasificaciones de aptitud que los encuestados asiáticos atribuyen a sus propios alumnos con las clasificaciones de aptitud que los encuestados negros y blancos atribuyen a los alumnos asiáticos.

Por último, la *percepción diferenciada* se mide mediante la comparación de las clasificaciones que los miembros de un grupo atribuyen a los alumnos de los otros dos grupos. Si hablamos de la percepción diferenciada de los negros y asiáticos por

los blancos, sólo estamos comparando las clasificaciones de aptitud que los blancos atribuyen a los alumnos negros y asiáticos.

Antes de presentar los análisis de las concepciones de las aptitudes para aprender, es preciso declarar lo siguiente: por un lado, estamos analizando las concepciones que los grupos elegidos tienen de las aptitudes para aprender de los alumnos de esos grupos. Es por tanto evidente que, cuando decimos que un grupo sobrealora o infravalora a otro grupo, sólo estamos dando cuenta de la percepción que ese grupo tiene de las aptitudes para aprender de otro grupo. Es asimismo esencial recordar aquí que nuestro análisis se basa en una muestra de los encuestados de cuatro escuelas normales, por lo que, cuando hablamos por ejemplo de lo que los negros piensan de los asiáticos, debemos entender siempre que eso significa que “los encuestados negros que participaron en la encuesta piensan que las aptitudes para aprender de los alumnos asiáticos...”.

Autoevaluación

El análisis estadístico para la autoevaluación se efectuó utilizando el test “t” de los encuestados por pares. Los resultados anteriormente examinados se pueden dar en forma tabular como sigue:

En general, los *encuestados negros* hacen una diferencia entre las aptitudes para aprender de los alumnos negros y las de los alumnos blancos en favor de los alumnos blancos. Consideran asimismo que los alumnos de su grupo aprenden las dimensiones instrumental y moral con mucha menos facilidad que los alumnos blancos. No existe ninguna diferenciación global significativa de las aptitudes para aprender de los alumnos negros cuando se comparan con los alumnos asiáticos. No obstante, su percepción es que los alumnos negros aprenden la dimensión “comunidad” más fácilmente y la dimensión instrumental menos fácilmente que los alumnos asiáticos.

Los *encuestados asiáticos* hacen una considerable diferencia entre todas las aptitudes para aprender de los alumnos asiáticos en comparación con las de los alumnos negros. Los asiáticos perciben a los alumnos que pertenecen a su grupo como poseedores en general de más aptitudes para aprender en las dimensiones instrumental, moral, comunidad y de conformidad con la función que los alumnos negros. Perciben a los alumnos de su grupo como considerablemente diferentes de los alumnos blancos en las dimensiones instrumental y de la comunidad, en las que consideran a los alumnos blancos como superiores.

Los *encuestados blancos* hacen una diferencia considerable en todas las aptitudes para aprender cuando se comparan con los alumnos negros y en tres de las aptitudes para aprender cuando se comparan con los alumnos asiáticos. Sólo en la dimensión comunidad no establecen una diferencia importante. Los alumnos blancos perciben que tienen mejores aptitudes para aprender en las cuatro dimensiones en comparación con los alumnos negros y en las dimensiones instrumental, moral y de conformidad con la función en comparación con los alumnos asiáticos.

CUADRO 3. Autoevaluación de las percepciones del grupo negro

Percepciones del grupo negro				
Comparación	Dimensión	Valores medios		Valor p^*
		N	B	
N y B	Instrumental	22,9	25,7	0,000
	Moral	12,9	13,9	0,001
	Comunidad	18,8	18,1	0,099
	Conformidad	15,3	15,4	0,848
Comparación	Dimensión	Valores medios		Valor p^*
		N	A	
N y A	Instrumental	22,8	24,4	0,003
	Moral	12,8	13,2	0,162
	Comunidad	18,7	17,9	0,033
	Conformidad	15,3	14,9	0,183

CUADRO 4. Autoevaluación de las percepciones del grupo asiático

Percepciones del grupo asiático				
Comparación	Dimensión	Valores medios		Valor p^*
		A	N	
A y N	Instrumental	23,5	18,9	0,000
	Moral	13,5	11,4	0,000
	Comunidad	18,3	16,5	0,000
	Conformidad	15,7	12,9	0,000
Comparación	Dimensión	Valores medios		Valor p^*
		A	B	
A y B	Instrumental	23,4	25,2	0,000
	Moral	13,5	13,6	0,308
	Comunidad	18,2	18,2	0,818
	Conformidad	15,7	15,6	0,661

Heteroevaluación

La heteroevaluación se efectuó por medio de la comparación de ANOVA de las clasificaciones medias de los tres grupos y utilizando las pruebas de Bonferroni para determinar qué grupo difería de otro. Dos asteriscos (**) indican una diferencia sig-

CUADRO 5. Autoevaluación de las percepciones del grupo blanco

Percepciones del grupo blanco				
Comparación	Dimensión	Valores medios		Valor p^*
		B	N	
B y N	Instrumental	24,6	19,9	0,000
	Moral	13,8	10,8	0,000
	Comunidad	18,3	16,7	0,000
	Conformidad	16,0	12,1	0,000
Comparación	Dimensión	Valores medios		Valor p^*
		B	A	
B y A	Instrumental	24,5	22,0	0,000
	Moral	13,7	12,7	0,000
	Comunidad	18,1	17,8	0,224
	Conformidad	16,1	14,8	0,000

* Un valor $p < 0,05$ entraña una diferencia significativa a nivel del 5%.

nificativa entre ese valor y los otros dos valores en la misma fila. Un solo asterisco (*) indica una diferencia significativa entre ese valor y el valor más diferente de él en la misma fila.

CUADRO 6. Heteroevaluación de las percepciones de los alumnos negros, asiáticos y blancos

Clasificación media dada por el grupo				
Grupo objetivo		Negros	Asiáticos	Blancos
Negro	Instrumental	22,8**	18,9	19,9
	Moral	13,0**	11,4	10,8
	Comunidad	18,8**	16,5	16,7
	Conformidad	15,4**	12,9	12,2
Asiático	Instrumental	24,3	23,5	22,1
	Moral	13,2	13,5*	12,7
	Comunidad	17,9	18,3	17,8
	Conformidad	15,0	15,7*	14,8
Blanco	Instrumental	25,7*	25,2	24,6
	Moral	13,9	13,6	13,7
	Comunidad	18,3	18,2	18,3
	Conformidad	15,7	15,6	16,1

En general, en las cuatro dimensiones de aprendizaje los *encuestados negros* atribuyen unas puntuaciones considerablemente superiores a su propio grupo que las que les atribuyen los grupos de los alumnos blancos y asiáticos.

Los *encuestados asiáticos* se clasifican considerablemente por encima en las dimensiones moral y de conformidad con la función de lo que les clasifican los encuestados blancos. En la dimensión instrumental, se clasifican por debajo de lo que les clasifican los encuestados negros, pero por encima de lo que les clasifican los encuestados blancos. En la dimensión comunidad, no existe diferencia significativa.

No existe ninguna diferencia importante en la forma en que se perciben los *encuestados blancos* y cómo son percibidos por los grupos negro y asiático con respecto a las dimensiones moral, comunidad y de conformidad con la función. En la dimensión instrumental, los encuestados blancos se clasifican considerablemente por encima de lo que les clasifican los encuestados negros.

Percepción diferencial

En el cuadro siguiente se resumen los resultados de la percepción diferencial.

CUADRO 7. Percepción diferencial de los tres grupos

Puntuación media por grupo			
Grupo	Dimensión	Asiático	Blanco
Negro	Instrumental*	24,3	25,6
	Moral*	13,2	13,9
	Comunidad	18,4	17,9
	Conformidad	15,5	15,1
Asiático		Negro	Blanco
	Instrumental*	18,9	25,2
	Moral*	11,3	13,6
	Comunidad*	18,2	16,6
	Conformidad*	15,6	12,9
Blanco		Negro	Asiático
	Instrumental*	19,9	22,1
	Moral*	10,9	12,7
	Comunidad*	17,8	16,7
	Conformidad*	14,8	12,3

Nota: En las dimensiones marcadas con un asterisco (*), se dan diferencias significativas a un nivel del 5%. En este análisis también se utilizaron tests "t" de los encuestados para muestras emparejadas.

Los *encuestados negros* consideran que los alumnos blancos son significativamente superiores a los alumnos asiáticos en las dimensiones instrumental y moral. Los *encuestados asiáticos* consideran que el grupo blanco es considerablemente superior a los negros en las dimensiones instrumental y moral, pero lo contrario en las dimensiones comunidad y de conformidad con la función. Los *encuestados blancos* clasifican al grupo asiático considerablemente por encima del grupo negro en las dimensiones instrumental y moral y a la inversa en las dimensiones comunidad y de conformidad con la función.

Síntesis

En general, los *encuestados negros* manifiestan una inclinación negativa de la identidad del grupo (es decir, no en su favor): consideran que a los alumnos blancos les resulta más fácil lograr todos los objetivos de la escuela (pregunta 1) que a los alumnos de su propio grupo. Esta inclinación negativa de la identidad del grupo con relación al grupo blanco es estadísticamente significativa en las dimensiones instrumental y moral. Sin embargo, los encuestados blancos manifiestan una inclinación positiva de la identidad del grupo (es decir, en su propio favor) en relación con su propio grupo al atribuir mayores aptitudes para aprender a los alumnos de su propio grupo que a los de los grupos negro y asiático. Reafirman este juicio en las cuatro dimensiones relativas al aprendizaje en relación con los alumnos negros y en tres de las cuatro dimensiones de aprendizaje en relación con los alumnos asiáticos.

El caso de los *encuestados asiáticos* es más complejo. Manifiestan una inclinación positiva de la identidad del grupo con relación al grupo negro en las cuatro dimensiones de aprendizaje, pero manifiestan una inclinación negativa de la identidad del grupo con respecto al grupo blanco únicamente en las dimensiones instrumental y comunidad.

La heteroevaluación muestra que la opinión que tienen los tres grupos sobre las aptitudes para aprender de los alumnos de su grupo no es compartida por los otros grupos. En general, cada grupo atribuye una clasificación inferior a los alumnos de los otros dos grupos que a la de sus propios alumnos.

Por último, cuando se comparan las aptitudes atribuidas a los otros dos grupos, se observa que los tres grupos hacen una significativa diferencia entre los alumnos que pertenecen a los otros dos grupos en las dimensiones instrumental y moral.

El análisis de la pregunta 2 puso de manifiesto la existencia de una inclinación negativa de la identidad del grupo entre los encuestados negros cuando se comparaban con los blancos. Los blancos, en cambio, muestran indicios de una inclinación positiva de la identidad del grupo con relación a los grupos asiático y negro, mientras que los encuestados asiáticos muestran una inclinación positiva con respecto a los negros y una inclinación negativa de identidad con respecto a los blancos.

ATRIBUCION DE LAS CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La pregunta 3 daba a los encuestados la posibilidad de atribuir las dificultades de aprendizaje a los alumnos de los diferentes grupos a tres de las 12 causas que se les presentaban. De este modo, podían atribuir diferentes causas a las dificultades de aprendizaje de los alumnos de los grupos utilizando la clasificación propuesta en el cuestionario o podían abstenerse de hacer una diferenciación entre los grupos atribuyéndoles las causas de una manera idéntica.

La atribución de las causas transmite la concepción que los encuestados tienen de los grupos. Un encuestado que no distingue las aptitudes para aprender de los grupos no debe elegir causas distintas de las dificultades de aprendizaje de los alumnos de los tres grupos. En cambio, un encuestado que distingue marcadamente las aptitudes para aprender de los alumnos según sus grupos debe manifestar asimismo una opinión clara con respecto a las causas de las dificultades. Una concepción compleja de los grupos en función de las aptitudes para aprender debe abarcar una atribución compleja de las causas de las dificultades de aprendizaje. Los encuestados eligieron las causas siguientes entre las propuestas:

CUADRO 8. Frecuencias de encuestados en cada categoría

Causa	Nº	Negros			Asiáticos			Blancos		
		N	A	B	N	A	B	N	A	B
Nivel socioeconómico de los padres	1	39	26	31	31	40	44	29	33	31
La lengua materna de los alumnos no es la lengua de enseñanza	2	59	25	10	71	1	2	49	46	8
Falta de medios y materiales docentes	3	62	20	12	56	34	6	58	17	12
Esperanzas puestas por los padres en la escuela	4	6	35	41	2	43	42	3	36	54
Falta de homogeneidad entre los alumnos de la misma clase	5	7	30	39	12	27	29	4	14	13
Nivel de instrucción de los padres	6	19	20	22	10	18	13	32	20	17
Inteligencia de los alumnos	7	8	27	32	12	15	27	18	10	15
Actitud elitista de la escuela	8	6	24	23	5	14	40	5	16	31
Número de alumnos por clase	9	40	18	22	43	33	12	41	40	49
Dificultades de los alumnos con su lengua materna	10	7	8	5	6	7	2	10	11	9
Nivel de formación y/o calificaciones de los profesores	11	14	18	24	6	32	11	21	16	29
El abismo entre la vida en la escuela y la vida en la familia	12	30	41	31	35	32	43	29	40	32

La atribución de las causas de las dificultades de aprendizaje está muy diversificada.

Para los *encuestados negros*, las dos principales causas del retraso de los alum-

nos negros son la 3 – falta de medios y materiales docentes (62) – y la 2 – la lengua materna de los alumnos no es la lengua de enseñanza (59). Atribuyen las dos principales causas del retraso entre los alumnos asiáticos a la 12 – el abismo entre la vida en la escuela y la vida en la familia (41) – y la 4 – esperanzas puestas por los padres en la escuela (35). Atribuyen las dos principales causas del retraso entre los alumnos blancos a la 4 – esperanzas puestas por los padres en la escuela (35) – y a la 5 – falta de homogeneidad entre los alumnos de la misma clase (41).

Para los *encuestados asiáticos* las dos principales causas del retraso de los alumnos negros son la 2 – la lengua materna de los alumnos no es la lengua de enseñanza (71) – y la 3 – falta de medios y materiales docentes (56). Atribuyen las dos principales causas del retraso de los alumnos asiáticos a la 4 – esperanzas puestas por los padres en la escuela (43) – y la 1 – nivel socioeconómico de los padres (40). Atribuyen las dos principales causas del retraso de los alumnos blancos a la 1 – nivel socioeconómico de los padres (44) y la 12 – el abismo entre la vida en la escuela y la vida en la familia (43).

Para los *encuestados blancos* las dos principales causas del retraso de los alumnos negros son la 3 – falta de medios y materiales docentes (58) y la 2 – la lengua materna de los alumnos no es la lengua de enseñanza (46). Atribuyen las causas principales del retraso de los alumnos asiáticos a la 2 – la lengua materna de los alumnos no es la lengua de enseñanza (46) la 9 – número de alumnos por clase (40) – y la 12 – el abismo entre la vida en la escuela y la vida en la familia (40). Atribuyen las dos principales causas del retraso de los alumnos blancos a la 4 – esperanzas puestas por los padres en la escuela (54) – y la 12 – el abismo entre la vida en la escuela y la vida en la familia (40).

En definitiva, la diferenciación en la atribución de las causas de las dificultades de aprendizaje lleva a la conclusión siguiente:

- La diferenciación en la atribución de las causas de las dificultades de aprendizaje es menos pronunciada que la observada en el caso de las aptitudes para aprender. Sin embargo, confirma que la pertenencia a un grupo corresponde a las concepciones sociales sumamente diferenciadas de los miembros de los otros grupos.
- La pertenencia a uno u otro grupo aumenta considerablemente el nivel de la diferenciación global de las aptitudes para aprender. Los encuestados negros hacen una diferenciación considerablemente menor que los encuestados asiáticos y blancos. Entre los encuestados asiáticos y blancos no existe ninguna diferencia significativa.

SOLUCIONES A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Se pidió asimismo a los encuestados que eligieran las soluciones que según ellos resolverían las dificultades de aprendizaje de los alumnos. En la pregunta 5 se les pedía que respondieran a cada una de las 10 posibles soluciones que podrían resolver las dificultades de aprendizaje de los alumnos y que indicaran cuáles consideraban viables.

CUADRO 9. Soluciones para resolver las dificultades de aprendizaje

Soluciones posibles	Sí	No	No sabe	Total
1. Agrupar a los alumnos en diferentes clases según sus necesidades e intereses	N 196 % 65,6	87 29,1	16 5,3	299 100
2. Disponer de escuelas o aulas separadas según la lengua materna de los niños	N 102 % 34,0	175 58,3	23 7,7	300 100
3. Hacer que cada alumno domine la lengua de instrucción, con el fin de que pueda adquirir nuevos conocimientos	N 191 % 63,9	66 22,1	42 14,0	299 100
4. Agrupar a los alumnos de diferentes culturas para promover el intercambio y el aprendizaje	N 230 % 76,9	41 13,7	28 9,3	299 100
5. Prever cursos suplementarios para los alumnos con dificultades	N 256 % 86,8	16 5,4	23 7,8	295 100
6. Establecer una formación concreta para los profesores que se hagan cargo de clases multiculturales	N 249 % 83,3	26 8,7	24 8,0	299 100
7. Disminuir el número de alumnos por clase para que se pueda prestar más atención a cada niño	N 289 % 96,3	8 2,7	3 1,0	300 100
8. Adaptar el programa escolar a los diferentes grupos culturales	N 210 % 71,2	46 15,6	39 13,2	295 100
9. Ayudar a cada grupo lingüístico, cultural, religioso y étnico a determinar su propia enseñanza	N 103 % 34,6	141 47,3	54 18,1	298 100
10. Ayudar a cada alumno para que progrese en su propia lengua materna	N 157 % 53,0	88 29,8	51 17,2	296 100

Del Cuadro 9 se deduce que las soluciones para resolver las dificultades de aprendizaje más frecuentemente mencionadas por los encuestados son: “disminuir el número de alumnos por clase para que se pueda prestar más atención a cada niño” (96,3%); “prever cursos suplementarios para los alumnos con dificultades” (86,8%); “establecer una formación concreta para los profesores que se hagan cargo de clases multiculturales” (83,3%); y “agrupar a los alumnos de diferentes culturas para promover el intercambio y el aprendizaje” (76,9%).

Adaptar el programa escolar a los diferentes grupos culturales” (71,2%); “agrupar a los alumnos en diferentes clases según sus necesidades e intereses” (65,6%); “enseñar a cada alumno a que domine la lengua de instrucción con el fin de que pueda adquirir nuevos conocimientos” (63,9%); y “ayudar a cada alumno para que progrese en su propia lengua materna” (53%) fueron elegidas en menor medida, pero constituían soluciones convincentes para más de la mitad de los encuestados.

En comparación, hubo menos encuestados que consideraban que las dificultades de aprendizaje podían resolverse mediante la ayuda a cada grupo lingüístico,

cultural, religioso y étnico para determinar su propia educación (34,6%) y disponer de escuelas o clases separadas según la lengua materna de los niños (34,0%).

Además, las soluciones enumeradas más arriba se han determinado en función de tres dimensiones.

Primero, la dimensión *separación* se refleja en las soluciones 1, 2, 9 y 10:

1. agrupar a los alumnos en diferentes clases según sus necesidades e intereses;
2. disponer de escuelas o aulas separadas según la lengua materna de los niños;
9. ayudar a cada grupo lingüístico, cultural, religioso y étnico a determinar su propia enseñanza;
10. ayudar a cada alumno para que progrese en su propia lengua materna.

Esta dimensión refleja las soluciones que requieren que los alumnos sean separados en función de sus necesidades e intereses o de su idioma materno o según su grupo cultural, religioso o étnico con el fin de que puedan recibir una instrucción específica.

La segunda dimensión es la dimensión *compensación* y se refleja en las soluciones 5, 6, 7, y 8:

5. prever cursos suplementarios para los alumnos con dificultades;
6. establecer una formación concreta para los profesores que se hagan cargo de clases multiculturales;
7. disminuir el número de alumnos por clase para que se pueda prestar más atención a cada niño;
8. adaptar el programa escolar a los diferentes grupos culturales.

Esta dimensión agrupa soluciones que incluyen medidas compensatorias para remediar las dificultades de aprendizaje. Estas medidas compensatorias van desde la institución de cursos complementarios hasta la adaptación del programa escolar, pasando por el establecimiento de una formación multicultural específica para los profesores o la disminución del número de alumnos por clase.

Por último, las soluciones 3 y 4 abarcan la dimensión de *integración*:

3. enseñar a cada alumno a que domine la lengua de instrucción con el fin de que pueda adquirir nuevos conocimientos;
4. agrupar a los alumnos de diferentes culturas para promover el intercambio y el aprendizaje.

La importancia de estos tipos de soluciones se refleja en el Cuadro 10 al tener en cuenta el número de encuestados que indican las soluciones que corresponden a cada dimensión.

CUADRO 10. Importancia de las soluciones según las dimensiones

	Sí	No	No sabe	Sí/solución
Compensación (4 soluciones)	1004	96	128	251
Separación (4 soluciones)	558	491	144	140
Integración (2 soluciones)	421	107	70	211

Los encuestados eran partidarios de medidas compensatorias que van desde la institución de cursos complementarios a la adaptación del programa escolar, pasando por la organización de una formación multicultural concreta a los profesores o la disminución del número de alumnos por clase. Había una distribución casi igual de los encuestados que estaban a favor y los que no estaban a favor de la separación. Sin embargo, eran más los encuestados que estaban en favor de la separación (según las necesidades e intereses o de la lengua materna o según su grupo cultural, religioso o étnico) que los que no estaban en favor de la separación. Había casi el cuádruple de encuestados que optaron por soluciones de integración (enseñar a cada alumno a dominar la lengua de instrucción antes de que adquiriera otros conocimientos o la agrupación de alumnos de diferentes culturas para promover el intercambio y el aprendizaje), que de los que no eligieron esas soluciones.

Conclusión

Con respecto a las soluciones a los problemas para aprender que las escuelas pueden brindar a los alumnos de los grupos designados en el cuestionario, es significativo que los encuestados fueran claramente partidarios de las estrategias compensatorias (como las clases con menos alumnos, la formación de los profesores en educación multicultural, los ajustes en el programa escolar para dar entrada a cursos diversos y complementarios para los niños con dificultades de aprendizaje) más que las estrategias de segregación, particularmente cuando se tiene presente el historial de la enseñanza segregada forzosa en Sudáfrica. La necesidad de formación de un personal docente multicultural que estimule la tolerancia de la diversidad y la reducción de los prejuicios basados en estereotipos es destacada por las respuestas de los encuestados relativas a la capacidad para aprender de los diversos grupos de alumnos y a las causas de las dificultades de aprendizaje. A este respecto, los encuestados hicieron una clara distinción entre las aptitudes para aprender de los alumnos de diferentes grupos y basaron esta diferenciación en las concepciones del grupo al que pertenecían los alumnos. La atribución de las dificultades de aprendizaje con que tropezaban los alumnos a diferentes causas estaba muy matizada. Además, la atribución de las causas difería con respecto a los alumnos de cada uno de los tres grupos. Esto hace pensar en que las causas de las dificultades de aprendizaje están relacionadas con las concepciones sociales de un grupo que tenían los encuestados.

Desde 1994, los profesores sudafricanos han desempeñado su labor dentro de un sistema de educación único no racial en una Sudáfrica democrática. No obstante, la reestructuración tanto tiempo esperada de la educación no reduce la magnitud del trastorno creado por las nuevas políticas y las escuelas en las que se ha abolido la segregación. Los educadores de todos los niveles tienen que aprender a hacer frente al nuevo orden político, social y educativo. En particular, la adquisición por parte del cuerpo docente de actitudes positivas con respecto a los alumnos de diferentes grupos étnicos, raciales, lingüísticos y religiosos es esencial si se quiere garantizar la igualdad de posibilidades de educación. Aunque es alentador que los encues-

tados en esta investigación rechazaran las medidas de segregación como una solución en las escuelas multiculturales, la diferenciación entre las aptitudes para aprender de los alumnos de diferentes grupos y la atribución de los problemas para aprender a diferentes causas pone de manifiesto la necesidad de programas de formación de personal docente que tengan por objeto transformar los sentimientos negativos hacia los alumnos de diferentes grupos y sustituirlos por una disposición positiva.

Nota

1. Deseamos manifestar nuestro reconocimiento al Profesor C. H. Swanepoel, Institute for Educational Research, Universidad de Sudáfrica, coautor del informe de investigación completo; a la Sra. P. L. Mabunda, Facultad de Educación, Universidad de Sudáfrica, ayudante de investigación; y a los consultores siguientes: Profesor G. D. Kamper, Institute for Educational Research, Universidad de Sudáfrica; Sra. B. Kemp, Department of Computer Services, Universidad de Sudáfrica; Sra. L. Venter, Department of Statistics, Universidad de Sudáfrica; y Dr. R. Gagliardi, Asesor técnico, Educación multicultural, Oficina Internacional de Educación. Por último, damos las gracias a la Sra. P. Dumont y a otros colaboradores de Ginebra por la elaboración del cuestionario y el análisis del instrumento.

Referencias

- Claassen, C. 1993. The education system of South Africa [El sistema educativo de Sudáfrica]. En: Dekker, E. I.; Lemmer, E. M., (comps.). *Critical issues in modern education*. Durban, Butterworths.
- Gagliardi, R. 1994. *Intergroup differentiation in the educational field: methodological discussion and comparative analysis in ten countries* [Diferenciación entre grupos en la esfera educativa: examen metodológico y análisis comparativo en diez países]. Ginebra, Oficina Internacional de Educación.
- Place, A. W. 1997. Career choice of education: Holland type, diversity and self-efficacy [Elección de la carrera de la enseñanza: modelo holandés, diversidad y autoeficacia]. *Journal for a just and caring education* (Thousand Oaks, California), vol. 3, n° 2, págs. 203-214.
- Pohan, C. A. 1996. Preservice teachers' beliefs about diversity: uncovering factors leading to multicultural responsiveness [Creencias acerca de la diversidad de los profesores antes de incorporarse al servicio: el descubrimiento de los factores que conducen a la sensibilización multicultural]. *Equity and excellence in education* (Westport, Connecticut), vol. 29, n° 3, págs. 62-69.
- República de Sudáfrica, Departamento de Educación. 1997. *An agenda of possibilities: national policy on teacher supply, utilisation and development. A stakeholder response* [Agenda de posibilidades: política nacional en materia de suministro, utilización y promoción del personal docente. Respuesta de los interesados]. Pretoria, Imprenta del Gobierno.
- Ríos, F. A. 1996. Introduction (Introducción). En: Ríos, F. A., (comp.). *Teacher thinking in cultural contexts*. Nueva York, Imprenta de la Universidad Estatal de Nueva York.
- Sadker, M.; Sadker, D. 1985. The treatment of sex equity in teacher education [El tratamiento de la igualdad entre los sexos en la formación de personal docente]. En: Klein, S.,

- (comp.). *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University.
- Squelch, J. M. 1993. Education for equality [Educación para la igualdad]. *En*: Dekker, E. I.; Lemmer, E. M., (comps.). *Critical issues in modern education*. Durban, Butterworths.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

LA PEDAGOGIA CONVERGENTE

Y SU IMPACTO

EN EL SISTEMA EDUCATIVO

DE MALI

Samba Traoré¹

Introducción

Al igual que muchos países de África, tras su acceso a la independencia Malí emprendió en 1962 una reforma profunda de su sistema educativo, que no respondía ya a sus objetivos de ofrecer una enseñanza a la vez de masas y de calidad. Esta reforma preveía la utilización de las lenguas nacionales² en la enseñanza en cuanto se reunieran las condiciones necesarias para hacerlo ya que, como decía Joseph Poth:

la lengua materna [...] es la que garantiza el despegue intelectual del niño desde el comienzo de la escolaridad. Es la que brinda ese elemento de equilibrio fundamental sin el cual él se atrofia, es la que le da la posibilidad de verbalizar su pensamiento y de integrarse armonio-

Versión original: francés

Samba Traoré (Malí)

Diplomado por la Escuela Normal Superior en 1976. Hasta 1982 fue profesor de ruso en la escuela secundaria. Tras realizar estudios universitarios en el Instituto de Lengua Rusa A.S. Puchkin de Moscú, donde obtuvo en 1987 el doctorado, fue destinado al Instituto Pedagógico Nacional (IPN) del Ministerio de Educación de Malí, en Bamako, donde trabaja hasta hoy. En 1994, fue nombrado jefe de la División de Letras y Ciencias Humanas y actualmente se ocupa de la aplicación de la pedagogía convergente en las escuelas. Es autor en colaboración de dos libros: *Le russe à travers les contes et légendes du Mali: livre de lecture* [El ruso a través de los cuentos y leyendas de Malí: libro de lectura] (1991); y *Guides du maître en langue nationale fulfulde: niveaux I et II* [Guías del maestro en lengua nacional fulfuld: niveles I y II] (1993). Sus actividades se orientan sobre todo hacia el campo de las lenguas nacionales.

samente en el mundo que lo rodea. [...] Al negarle la posibilidad de utilizar el soporte lingüístico familiar apto para responder a su necesidad fundamental de expresión y de creatividad, la escuela lo coloca en situación de regresión (Poth, 1988).

El francés, cuando sólo es la lengua de enseñanza, ha tenido y sigue teniendo como consecuencia el gran índice de fracaso escolar – con una tasa elevada de exclusión, de repetición y de abandono – y el bloqueo psicológico de los educandos. Dado que la lengua es vehículo de los valores socioculturales del pueblo que la habla, la lengua francesa en Malí es un referente de valores y modos de pensamiento ajenos a los educandos.

Consciente de esto y gracias a la experiencia lingüística y pedagógica acumulada en el campo de la alfabetización funcional en lenguas nacionales, el segundo Seminario Nacional sobre la Educación celebrado en Bamako (Malí) en diciembre de 1978, había recomendado la experimentación de las lenguas nacionales en la enseñanza formal.

Desde 1979, se abrieron cuatro escuelas experimentales de enseñanza en baman-kán (lengua dominante en Malí) en las regiones de Kulikoro (Kossa y Djifina) y de Segú (Banankoroni y Zanabugú).

La utilización de las lenguas nacionales se reveló rápidamente como un medio privilegiado para la adaptación de la escuela al entorno del educando, la reducción considerable del fracaso escolar y la mejora de la calidad de la enseñanza. Esto condujo en 1982 a la introducción en la enseñanza de otras tres lenguas nacionales: el fulfuld en la región de Mopti, y el sonhoy y el tamasheq en las regiones de Gao, Tombuctú y Kidal. La utilización de las lenguas nacionales, comenzada en 1979 con cuatro escuelas y una lengua, alcanzaba en 1991 las 108 escuelas y cuatro lenguas nacionales a través de todo el país³.

Las evaluaciones han permitido constatar que para explotar al máximo las ventajas derivadas de la utilización de las lenguas nacionales en la enseñanza es necesario también que el método pedagógico sea eficaz y el material didáctico adaptado.

Ahora bien, los métodos pedagógicos, los programas de enseñanza, los contenidos utilizados en las escuelas experimentales eran los mismos que se practicaban en las escuelas clásicas. Sólo la lengua de enseñanza los diferenciaba. Estos métodos, estos programas, no tomaban en cuenta la experiencia lingüística del niño y sus adquisiciones al comienzo de su aprendizaje. En lo que respecta a los docentes, se planteaba también el problema de la articulación del paso de la lengua materna al francés. La ausencia de un método apropiado para la enseñanza de las lenguas nacionales y la falta de material didáctico adecuado hacían difícil alcanzar los objetivos asignados a la experimentación de las lenguas nacionales en la educación formal.

Para paliar estas dificultades, los responsables de la educación nacional de Malí decidieron experimentar un nuevo enfoque pedagógico llamado “pedagogía convergente”, y en octubre de 1987 abrieron dos clases en la ciudad de Segú a título experimental.

Las páginas que siguen abordan los objetivos y los fundamentos de la peda-

gogía convergente: cómo fue planificada, concebida y experimentada en Malí. También se evocan aquí las dificultades encontradas en la fase piloto de la innovación, su evaluación y su impacto sobre el sistema educativo de Malí y, por último, sus perspectivas de desarrollo.

Principios y fundamentos de la pedagogía convergente

¿QUE ES LA PEDAGOGIA CONVERGENTE?

Método activo de aprendizaje de lenguas, el objetivo general de la pedagogía convergente consiste en desarrollar en el niño un bilingüismo funcional. La pedagogía convergente da la prioridad a la lengua del niño, que es tanto un medio de comunicación y de expresión como un instrumento de estructuración del pensamiento y de la personalidad. La introducción de la segunda lengua sólo es deseable cuando los comportamientos más importantes, los que conciernen a la escritura sobre todo, han sido ya adquiridos en la lengua materna.

En Malí, la pedagogía convergente ha sido experimentada en el primer ciclo de la enseñanza fundamental, que cubre las edades de 6 a 14 años.

LOS FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGIA CONVERGENTE

La lengua materna del niño es, a nuestro juicio, la única susceptible de desarrollar en él los comportamientos, actitudes y aptitudes favorables a todos los aprendizajes. En efecto, la lengua materna crea confianza y armonía entre los alumnos y el maestro y también entre los propios condiscípulos. La lengua materna les permite interrogar y percibir mejor el mundo que los rodea. Libera sus inhibiciones y desarrolla su imaginación y su creatividad.

El niño que ha aprendido a leer, a escribir y a calcular en su lengua utilizará estas mismas competencias en el aprendizaje de la segunda lengua que, a su vez, le permitirá tomar mayor conciencia de su lengua, de su cultura y del mundo que lo rodea. Por esta razón, la pedagogía convergente preconiza la utilización de la lengua materna del niño en la enseñanza básica, con el fin de permitirle asentar, con el máximo de posibilidades de éxito, las funciones necesarias para un mejor aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.

La pedagogía convergente preconiza que los primeros aprendizajes partan de lo vivido por el niño y se apoyen en las experiencias de su medio sociocultural. La apertura hacia el mundo exterior se realiza a medida que los alumnos progresan en su escolaridad. Este enfoque permite entonces una mejor integración de la escuela en las realidades del educando.

La pedagogía convergente preconiza una pedagogía diferenciada que consiste en distribuir los aprendizajes por niveles de progreso de los alumnos, en grupos e individualmente. Esta pedagogía también permite el pleno desarrollo del niño a través de una relación maestro-alumno apropiada y valiéndose de técnicas de expe-

sión y comunicación (TEC) que constituyen para ella la base de todos los aprendizajes.

Metodología y técnicas utilizadas

En las escuelas que practican la pedagogía convergente en Malí, el primer año está consagrado al aprendizaje de la lengua materna; el francés oral sólo es introducido en el segundo año, a razón de un 25% del tiempo global. En el tercer y cuarto año, la relación se invierte y un 75% del horario está reservado al aprendizaje del francés (oral y escrito). En el quinto y sexto año, la distribución del tiempo de trabajo es del 50% para la lengua nacional y del 50% para la segunda lengua (francés), pero el establecimiento de la distribución horaria queda a criterio del maestro, según las necesidades de su clase. Sin embargo, a él le incumbe también velar por que el nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos en francés y en lengua materna sea equilibrado y por que en sexto año puedan utilizar indistintamente las dos lenguas, es decir, llegar al bilingüismo funcional. Cabe señalar que en quinto y sexto año el maestro enseña todas las disciplinas en las dos lenguas. En el examen, los alumnos son evaluados en francés y en la lengua nacional.

Las TEC – base, recordémoslo, de todos los aprendizajes cuando se aplica la pedagogía convergente – son actividades de liberación y de construcción del individuo que favorecen, según Wambach, la liberación corporal y psíquica del individuo, permiten su pleno crecimiento y su socialización, suscitan la creación de imágenes mentales, desarrollan la creatividad y aportan armonía y serenidad en las relaciones con los demás (Wambach, 1997).

LA EXPRESION ORAL

En pedagogía convergente, dado que la expresión oral constituye el comienzo del aprendizaje, una unidad pedagógica de lengua nacional y de lengua extranjera (francés) comprende, además de las TEC, los siguientes elementos:

El diálogo: su objetivo consiste en hacer hablar a los alumnos jugando y en pasar del oral al escrito. Como las réplicas del diálogo están ilustradas, la expresión oral se desencadena de hecho por el desfile de las imágenes correspondientes a cada una de ellas. Una lección de diálogo se desarrolla de la siguiente manera: la primera etapa consiste en la identificación de los personajes y la lectura de las imágenes, que son seguidas de una presentación muda de las ilustraciones realizada por el maestro. A continuación, el maestro invita a los alumnos a proceder a una representación no verbal del diálogo a partir de las imágenes observadas, sirviéndose de los gestos y la mímica. Después de esta forma de expresión, el maestro presenta verbalmente el diálogo. Al decir las réplicas, debe tratar de imitar lo mejor posible los diferentes personajes. Esto implica que su voz, su entonación e incluso sus gestos se modularán en función de los personajes del diálogo.

La etapa que sigue es la representación verbal del diálogo, interpretado por los alumnos. Es obvio decir que en esta fase la representación verbal puede no ser per-

fecta, dado que los alumnos no han interiorizado todavía las réplicas del diálogo. En ese caso, el maestro hará las veces de apuntador. Durante representación, los actores deben imitar bien los personajes que encarnan, tanto en lo que respecta a la expresión como a los movimientos, la tensión, etc. Cabe señalar que estas dos formas de expresión (representación no verbal y verbal) desarrollan la expresión oral, la imaginación y la creatividad de los educandos.

El discurso oral: su objetivo es hacer que los alumnos sean capaces de contar una historia coherente. Hay entonces una distanciaci3n respecto de lo vivido, una reorganizaci3n del discurso que toma en cuenta la macroestructura del texto y la coherencia de las ideas y conduce a los alumnos a la producci3n del discurso escrito. El discurso oral es producido por los alumnos a partir del di3logo o del texto que habr3n explotado ya con el maestro. Para ayudar a los alumnos a producir un buen discurso oral hay que prepararlos ante todo a la noci3n de cronolog3a: mezclar historias (dibujos) y pedirles que los pongan en orden y comenten la historia as3 obtenida. El maestro puede solicitar a cada uno que haga una frase sobre un tema dado. A continuaci3n, 3l hace la s3ntesis. Cabe se3alar que los primeros discursos orales, tanto en lengua nacional como en lengua extranjera, son al principio producidos por el maestro, en espera de que los alumnos adquieran la competencia lingüística necesaria para hacerlo.

El discurso escrito: es el resumen escrito del di3logo. Constituye el paso hacia el texto, que tiene su c3digo. El discurso escrito es producido por los alumnos y transcrito por el maestro al dictado de los alumnos, en una negociaci3n permanente, un juego de vaiv3n entre los alumnos y el docente, de discusiones sobre la elecci3n del vocabulario y sobre el encadenamiento cronol3gico de las ideas. El texto ser3 redactado por los alumnos en cuanto hayan adquirido la competencia lingüística necesaria para hacerlo. Durante la producci3n del discurso escrito, el maestro debe velar por que se respeten las caracter3sticas del c3digo escrito: la puntuaci3n, el empleo de las mayúsculas, la distribuci3n del texto en párrafos, la macroestructura, los nexos y las reglas de la gramática, de ah3 la necesidad de sesiones de reescritura. El discurso escrito puede ser producido individualmente o en grupo, puede ser construido a partir de uno o de varios di3logos estudiados. Los diferentes discursos escritos son expuestos en la cartelera y constituyen la memoria de la clase: servir3n de base para el aprendizaje de la lectura. Los mejores ser3n presentados a otra clase.

El aprendizaje de la lectura se realiza con el apoyo de ejercicios elaborados en funci3n de esos mismos discursos escritos. Entre estos ejercicios citaremos: los ejercicios de observaci3n y reconocimiento de palabras y de frases; los ejercicios de reconstituci3n de palabras y de frases (los textos con blancos, las palabras pegadas, las letras mezcladas para formar con ellas una palabra, las palabras de la frase mezcladas); los ejercicios de verificaci3n de compresi3n (verdadero o falso, leer la frase y subrayar lo que ha cambiado).

El cuento: su objetivo es doble. Por un lado, permite a los alumnos “vivir” la vida de los personajes, sus alegr3as, sus angustias, sus dificultades, sus 3xitos, sus decepciones. Esta vida les es mostrada en un mundo que les parece real. Al presen-

tar el cuento, el maestro debe ponerse en medio de los alumnos y contar la historia con la expresión, las pausas, las entonaciones debidas, adaptando su voz, su mirada y sus gestos al desarrollo de la intriga. Debe tener una actitud que llame la atención de los alumnos y gane su confianza. El cuento narrado en esas condiciones permite a los alumnos vivir su historia y al mismo tiempo liberarse de sus fantasmas e inhibiciones (el miedo, la timidez, la decepción...).

Por otra parte, oír el cuento les permite descubrir la macroestructura del texto, que se compone de una introducción, de un desarrollo con complicaciones y peripecias y de una situación final que cierra la historia. Una vez que se hayan apropiado de esta estructura, los alumnos serán capaces, sin ninguna duda, de producir discursos orales y escritos coherentes. El cuento, a diferencia de los diálogos, puede ser explotado sin ilustraciones.

Dadas las múltiples formas en que puede explotarse el cuento, recomendamos a los maestros que se sirvan de este auxiliar para el desarrollo de la expresión oral y escrita.

La comprensión por la audición: su objetivo es hacer que los alumnos sean capaces de comprender, por la audición, la idea general de un mensaje (comprensión global), o una serie de informaciones precisas y bien seleccionadas contenidas en el mensaje (comprensión selectiva) o el contenido integral del mensaje (comprensión afinada⁴).

LA LECTURA

La lectura descubierta: su objetivo es hacer que los alumnos lleguen a dar sentido a un texto desconocido y a perfeccionar sus aptitudes para la lectura rápida. Los textos de lectura descubierta son redactados a partir de dos o más textos extraídos de la memoria de la clase para construir una nueva historia con múltiples peripecias. Deben responder a las siguientes exigencias:

- estar minuciosamente escritos;
- contener 80% de palabras conocidas reunidas en frases complejas que respeten las características del código escrito;
- poseer una introducción, un desarrollo con pasajes dinámicos y una conclusión.

Para el desarrollo normal de una clase, el maestro debe escribir antes cuidadosamente el texto en una hoja grande o en la pizarra y ocultarlo a los alumnos valiéndose de un telón. Lo muestra y lo oculta alternativamente. Cada vez que el maestro descubre el texto, los alumnos lo leen en silencio durante un tiempo determinado y luego dicen sus impresiones en desorden, una vez que el texto ha sido nuevamente ocultado. Los alumnos deben enunciar sus hipótesis sobre el sentido global del texto, sobre su estructura. Con ayuda del maestro, van descubriendo progresivamente su sentido y al mismo tiempo haciendo síntesis parciales. Al final, un alumno realiza el resumen del texto. Cabe señalar que en el curso de esta actividad se constata la intensificación de las interacciones entre los alumnos, que se autocorrigen y se ayudan a descubrir el sentido del texto. El maestro debe perma-

necer discreto. Sólo interviene para dar la información que hace avanzar la historia.

La lectura rápida: tiene por objetivo hacer que el alumno sea capaz de leer un texto y de extraer las informaciones útiles en un tiempo limitado. Las sesiones de lectura rápida se desarrollan de la siguiente manera: se presenta el texto a los alumnos, que lo leen en silencio durante diez minutos, hasta que se lo retira y reemplaza por un cuestionario que leen durante cinco minutos. Luego de la lectura, el cuestionario es también retirado y se vuelve a mostrar el texto para una segunda lectura de cinco minutos. Tras esta segunda lectura del texto, el cuestionario es nuevamente presentado a los alumnos, que deben responder a las preguntas sin tener el texto a la vista.

La lectura funcional (el proyecto): el proyecto es una actividad deseada por los alumnos en el marco de sus preocupaciones inmediatas. Wambach (1997) definía el proyecto como “una tarea elegida, deseada y decidida por el grupo en función de sus motivaciones; que requiere la participación y la colaboración estrecha de todos los miembros del equipo; que existe en la realidad de la vida, en la escuela y fuera de ella; que conduce a una realización útil (objeto o servicio) para el grupo”.

Para permitir que los alumnos lean y comprendan las consignas, el maestro elabora fichas que se ordenan por temas en el fichero. Estas fichas son realizadas de la siguiente manera: se escribe cuidadosamente la palabra en cursiva y en letras de imprenta en el anverso de la ficha, con el dibujo que explica la palabra en el reverso. Estas fichas desaparecerán desde el momento en que los alumnos sepan leer solos las consignas. Los proyectos pueden clasificarse en tres grupos: proyectos escolares, empresariales y de aprendizaje.

- Los proyectos escolares comprenden las actividades relacionadas con la vida de la escuela: organización del espacio y de las actividades escolares, repartición de responsabilidades. Como ejemplo podemos mencionar la organización de los diferentes rincones del aula y la actualización del pizarrón, donde se estipulan las responsabilidades confiadas a los alumnos.
- Los proyectos empresariales, o grandes proyectos, requieren mucho más tiempo para su concepción y ejecución, puesto que suponen actividades complejas. Entre esos proyectos, citaremos la visita a un sitio turístico, la organización de una fiesta escolar, el cultivo y el cuidado del jardín escolar, el pequeño criadero, la sensibilización de la población a los problemas de saneamiento, etc.
- Los proyectos de aprendizaje comprenden los trabajos en grupo en el marco de la pedagogía diferenciada. Los alumnos son repartidos en grupos y por niveles y se les confían tareas según las necesidades. Se trata de pequeños proyectos de aprendizaje realizados por los alumnos (manualidades, preparaciones culinarias, como jarabe para la tos, ensalada de frutas, etc.) y de actividades individuales de apoyo al aprendizaje (problemas de matemáticas, ejercicios de gramática y de ortografía, etc.). Cada etapa del trabajo es objeto de una evaluación y cada grupo hace a los demás (por escrito u oralmente) la reseña de las tareas cumplidas. Dado que las actividades del proyecto son diversas, los escritos resultantes son también diferentes y variados.

Las historietas: tienen por objeto desarrollar la imaginación y la expresión escrita y oral de los alumnos. Pueden ser mudas o sonoras. Las historietas sonoras son leídas por los alumnos, que a continuación responden a las preguntas que se les plantean o hacen la reseña. En cuanto a las historietas mudas, sirven para iniciar a los alumnos a la redacción. Tras haber observado atentamente las imágenes, imaginan y escriben la historia.

Los poemas y canciones: a menudo se utilizan para la apropiación y la corrección fonética de la lengua. Al mismo tiempo, desarrollan la expresión oral.

Los textos documentales: son escritos auténticos a partir de los cuales se enseñan disciplinas de iniciación (historia, geografía, ciencias de observación, ciencias físicas y educación cívica y moral). Estas disciplinas se enseñan en cuarto año en lengua nacional. Pero, en las clases superiores, el maestro puede enseñarlas en las dos lenguas.

OTROS ELEMENTOS DEL METODO

Las matemáticas: se enseñan a través de los proyectos. En la resolución de las situaciones reales los alumnos encuentran su camino de aprendizaje y, al mismo tiempo, descubren la noción matemática objeto de la lección. Presentan el informe del resultado de su trabajo. Sólo después interviene el maestro para dar las explicaciones complementarias que les permitan una mejor asimilación de la lección del día. Estos logros son reforzados por ejercicios que deben resolver individualmente o en grupo.

Los dibujos: su objetivo es desarrollar la expresión oral y escrita, la imaginación y la creatividad de los alumnos. Los dibujos pueden ser libres o dirigidos. Son libres cuando se deja la elección a la iniciativa de los alumnos, y dirigidos cuando se les pide que ilustren un cuento, una narración, una escena vivida o que completen una historieta. Los dibujos dirigidos van seguidos de un comentario oral o escrito.

Los juegos: su objetivo es desarrollar la expresión oral y escrita de los alumnos. Los juegos los ayudan a dominar la gramática y la ortografía, a enriquecer su vocabulario. Se trata de aprender divirtiéndose. Entre los juegos, mencionaremos los juegos de palabras (crucigramas), las adivinanzas, los juegos tradicionales procedentes del entorno de los alumnos, etc.

LA EXPRESION ESCRITA

La familiarización con el texto escrito comienza el primer día de escuela, en que el niño aprende a dibujar su nombre y apellido escritos por el maestro en un trozo de papel pegado en la tabla de su pupitre. Este proceso de familiarización – una etapa muy importante del aprendizaje de la lectura y la escritura – se desarrolla gracias al contacto permanente de los alumnos con textos breves – escritos en bandas de papel pegadas a la pared – que señalan los diferentes “rincones” del aula relacionados con la vida en clase: el rincón de la biblioteca, el rincón taller de manualidades, el rincón

meteorología, el rincón cocina, la lista de alumnos, los objetivos de la clase. Cada “rincón” tiene consignas para su explotación. La comprensión de esas consignas se ve facilitada por fichas concebidas de la siguiente manera: las palabras son escritas cuidadosamente por el maestro, en cursiva y en letras de imprenta, y las fichas se clasifican según los “rincones”.

Durante la etapa de familiarización con el texto escrito, los alumnos aprenden a identificar las palabras y las frases gracias a ejercicios de observación. Aprenden a copiar palabras y frases, a reconstituir palabras, a completar frases y textos. La etapa siguiente es la de la producción de discursos escritos.

La escritura del texto funcional se desarrolla en los proyectos. Los alumnos escriben entonces lo que viven, tratan de aportar soluciones a problemas verdaderos en situaciones reales. Los proyectos diversifican los tipos de textos producidos: por ejemplo, dirigir una carta al jefe de la aldea para organizar la visita de un sitio turístico, llevar adelante el periódico de la escuela, hacer carteles para anunciar una fiesta escolar, hacer la reseña de una actividad realizada por un grupo de alumnos, redactar una solicitud de empleo o una carta de solicitud, etc. Cada texto tiene sus especificidades: texto narrativo, conminatorio, argumentativo, explicativo.

En la escritura funcional, el estatuto del productor se ve modificado. En efecto, éste debe hacerse una idea precisa de la persona a quien se dirige y buscar el vocabulario y el estilo adecuados para que su mensaje tenga el efecto deseado sobre el destinatario. Para que el mensaje resulte cada vez más pertinente, son necesarias varias sesiones de reescritura, en el curso de las cuales los alumnos aprenden las características de esos diferentes tipos de textos.

El conjunto de los elementos evocados aquí constituyen la unidad pedagógica. Se los utiliza tanto en la apropiación de la lengua materna como en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Dificultades encontradas en la experimentación del proyecto

Durante la etapa de experimentación de la pedagogía convergente sólo se incorporó la lengua bamanankán, es decir que se soslayó el problema de la elección de la lengua de enseñanza. El nivel de desarrollo de la investigación lingüística planteó en cambio algunas dificultades en el momento de llevar a cabo los primeros ensayos.

Ante todo, la ausencia de datos científicos fiables que permitieran la elaboración del *material pedagógico* indispensable a la ejecución del proyecto era un aspecto que no había sido tomado suficientemente en cuenta en esta etapa experimental. Por esta razón, la utilización de lenguas nacionales en la enseñanza formal se resintió de la insuficiencia de la investigación lingüística, sobre todo en el campo de la investigación terminológica.

Esta insuficiencia se hacía sentir, en lo que respecta a la formación lingüística de los docentes, en el contenido de los materiales producidos en lenguas nacionales y en la calidad misma de la enseñanza. El nivel alcanzado por la investigación no permitía transmitir fácilmente algunos conceptos y nociones en nuestras lenguas.

Los documentos elaborados eran muy simples y no elevaban el nivel de lengua de los alumnos. Las especificidades del código escrito no resultaban suficientemente perceptibles en los textos en lenguas nacionales: el código escrito se confundía casi con el de la oralidad.

Otra dificultad que conoció la experimentación en sus comienzos fue la reserva de la sensibilización de los sectores socioprofesionales hacia la pedagogía convergente. Ahora bien: una innovación de esta envergadura debería haber ido precedida por una sensibilización permanente de todas las capas sociales, a fin de evitar comportamientos susceptibles de perjudicar la experimentación. La insuficiencia de esta sensibilización llevó a muchas personas (sobre todo a los intelectuales), que no conocían ni los objetivos ni los principios de la pedagogía convergente, a pensar que la enseñanza en las lenguas nacionales conducía a una enseñanza de segundo orden.

Este enfoque fue también recibido de manera muy negativa por algunos docentes, incluso en la ciudad de Segú. No era raro escuchar en las escuelas que aplicaban la pedagogía convergente denominaciones alusivas como “Escuela de tambores y flautas” o “Escuela del tam-tam y el balafón”, de parte de esos maestros que no participaban en el esfuerzo de innovación e identificaban a estas escuelas con los instrumentos de música utilizados a menudo para animar ciertas clases. Algunos docentes preveían ya los malos resultados que obtendrían esos alumnos en el examen de ingreso al séptimo año. Felizmente, cuando llegó el momento del examen, los resultados desmintieron totalmente esas previsiones y probaron justamente lo contrario.

El punto siguiente se refiere a la manera de *evaluar los logros de los alumnos en el examen que tiene lugar a fines del sexto año*. Recordemos que la pedagogía convergente es un método activo de aprendizaje mucho más orientado hacia los objetivos pedagógicos que centrado en los contenidos de los programas. Es un método con un enfoque global del aprendizaje de la lengua que orienta la articulación de la transferencia de competencias. Los niños deberían entonces ser evaluados a partir de instrumentos que estén en relación con el método según el cual han sido formados. Pero al final del sexto año, en el examen de ingreso al séptimo, los alumnos de las clases de pedagogía convergente se ven sometidos a las mismas pruebas que los que siguen el sistema clásico. Esto falsea completamente los datos. ¿Cómo se puede formar según un método y querer evaluar con la ayuda de instrumentos no conformes a ese método? En la pedagogía clásica, se evalúan sobre todo los conocimientos, y no las aptitudes y actitudes. Este modo de evaluación no corresponde para nada al modo de trabajar de la pedagogía convergente. Por ahora sólo se ha llegado al compromiso de hacer que, además de las pruebas clásicas, los niños sean evaluados también según las pruebas específicas de la pedagogía convergente.

La obsesión de tener que abordar este examen final del primer ciclo en su forma clásica lleva a algunos maestros de clases de pedagogía convergente a volver pura y simplemente al método clásico a partir del quinto año, para preparar – dicen ellos – a los alumnos a ese modo de evaluación, ya que los padres – ellos también – juzgan a los maestros a partir del número de alumnos aprobados, y no a partir de la calidad de los productos formados.

La evaluación

A pesar de las dificultades encontradas, se registraron resultados muy positivos en las dos escuelas sometidas a la experimentación de la pedagogía convergente por el Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración de la Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (ACCT) y el Centro Internacional Audiovisual de Estudio e Investigación (CIAVER).

Con el fin de evaluar los resultados de la aplicación de este enfoque, la Dirección Regional de Educación (DRE) de Segú⁵ llevó a cabo en agosto de 1985 un estudio comparativo. Recordemos que las primeras escuelas experimentales en bamanankán se abrieron en octubre de 1979, y que la primera promoción de esas escuelas debía presentarse al examen de ingreso al séptimo año en junio de 1985. De este estudio se desprende que de una matrícula inicial de 115 alumnos en 1979-1980 – correspondiente a las dos escuelas experimentales – 53 alumnos, es decir, el 46,8%, llegaron a sexto año sin haber repetido; 26 alumnos de este total, es decir, un 22,60%, aprobaron en junio de 1985 el examen de ingreso al séptimo año. En lo que respecta a las tres escuelas clásicas, de una matrícula inicial de 340 alumnos en el mismo año, sólo 24, es decir el 7,05%, llegaron a sexto año sin haber repetido; 14 alumnos de ese total, es decir, el 4,11%, aprobaron el examen de ingreso al séptimo año en junio de 1985. Así, con sólo comparar los resultados obtenidos por los dos tipos de escuela, es fácil constatar que los logros de las escuelas experimentales sobrepasan ampliamente los de las escuelas clásicas: un 22,60% para las escuelas experimentales frente a un 4,11% para las escuelas clásicas. Lo cual significa que no quedan dudas sobre la importancia de la utilización de las lenguas nacionales en la enseñanza. Otras evaluaciones del impacto de la utilización de las lenguas nacionales en la enseñanza confirman ampliamente esta constatación⁶.

Así, además de los seminarios de seguimiento y de evaluación organizados tres veces al año por el CIAVER y por el equipo nacional encargado de realizar esta experiencia piloto, la pedagogía convergente ha sido objeto de evaluaciones internas, realizadas a escala nacional; y externas, llevadas a cabo por instancias internacionales.

LA EVALUACION INTERNA

Entre las evaluaciones internas, mencionaremos la realizada en junio de 1993 por el IPN y los resultados del examen nacional de ingreso al séptimo año.

El objetivo de la primera evaluación consistía en hacer el balance de los logros cognoscitivos de los alumnos de las clases de pedagogía convergente tras seis años de experimentación. Esta evaluación se llevó a cabo mediante dos series de pruebas cognoscitivas en bamanankán y en francés elaboradas según los objetivos de aprendizaje de la clase de sexto y que verifican no sólo el conocimiento de las dos lenguas, sino también los conocimientos adquiridos en las disciplinas dictadas en esas clases. En su conclusión, el informe estipula que:

esta evaluación muestra de manera muy neta que los objetivos de la enseñanza del francés han sido alcanzados por los alumnos de la metodología convergente. Las dificultades encontradas residen más en el dominio de la comprensión del escrito que en la comprensión del oral, y esto tanto a nivel de la lengua nacional como del francés. Los objetivos de la enseñanza en lengua nacional han sido alcanzados de manera muy satisfactoria (IPN, 1993, pág. 9).

Si bien la evaluación de los logros cognoscitivos sólo implicó a los alumnos de las clases de pedagogía convergente, el examen de ingreso al séptimo año abarcó, por el contrario, los dos tipos de escuela. En efecto, en septiembre de 1993, los alumnos de las clases de pedagogía convergente redactaron en francés las pruebas comunes con los alumnos de las escuelas clásicas, y en francés y en bamanankán las pruebas específicas de la innovación. Los resultados mostraron que los mejores resultados se registraron en las escuelas de pedagogía convergente. De una matrícula de 48 alumnos, 37 aprobaron el examen, es decir un 77%, cuando el porcentaje nacional de aprobado es del 66,24%.

En el marco del PAQ (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación) financiado por el USAID (Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional), el Instituto Pedagógico Nacional de Malí (IPN) llevó a cabo en 1998 una evaluación de las clases de pedagogía convergente basada en los datos de 1996:

En cuanto a los logros de los alumnos, los resultados mostraron [...] que más de la mitad de los alumnos de las escuelas adscritas a la pedagogía convergente, es decir, el 51,2%, han obtenido una media igual o superior a 100 en las clases de primer año, contra un 49,5% de los alumnos de las escuelas clásicas.

En las clases de segundo año, son igualmente más numerosos quienes obtuvieron una media igual o superior a 100 en las escuelas de pedagogía convergente, 56% contra 44% en las escuelas clásicas (IPN, 1998, págs. 43-44).

Los resultados nacionales del examen de ingreso al séptimo año correspondientes a junio de 2000 (en ese año se presentaban a examen los primeros alumnos formados por la pedagogía convergente, tras su generalización iniciada en 1994) confirmaron decididamente la superioridad de su desempeño.

De manera general, los resultados de las distintas evaluaciones han puesto de manifiesto que la utilización de las lenguas nacionales y, en particular, de la pedagogía convergente, permite reducir las tasas de fracaso escolar, mejorar el rendimiento escolar e instalar en el educando un bilingüismo funcional.

LA EVALUACION EXTERNA

La evaluación externa fue financiada por la ACCT y confiada a dos expertos del campo de la educación: Awa Sylla, pedagoga, asistente del Departamento de Letras Modernas de la Universidad Cheikh-Anta-Diop de Dakar, y Michel Plourde, profesor retirado de la Universidad de Montreal. Esta misión de evaluación se desarrolló en diciembre de 1994 en Bamako y Segú. Los expertos, que habían elaborado

previamente los parámetros de evaluación, entrevistaron a los miembros del equipo nacional encargado de la pedagogía convergente, a los docentes de las clases que practican la innovación, a los docentes que no participan en el experimento, a los padres de alumnos y a los responsables del Ministerio de Educación Básica. A estas entrevistas siguieron visitas a las clases (de primer a sexto año), con el fin de observar en situación real el trabajo de los maestros.

Tras las diferentes entrevistas, resultó evidente que la pedagogía convergente es un proyecto que merece ser sostenido y alentado. Sin embargo, debemos insistir de manera particular en la necesidad de sensibilizar a todos los interesados respecto de esta innovación pedagógica tan prometedora. Cidi Cissé⁷ lo había visto claro cuando decía:

Más allá de los límites de la escuela, la pedagogía convergente entraña un importante potencial de cambio a llevar a la práctica. Este enfoque podría situarse en la confluencia de acciones que abarcan el desarrollo de la educación preescolar, la alfabetización y la promoción cultural del entorno escolar.

Generalmente se admite que el dominio de la lengua materna constituye el factor esencial del desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño.

Por esta razón, podemos presuponer que la pedagogía convergente tendría un efecto mucho más importante si se la aplicara desde el nivel preescolar, a condición, sin embargo, de que se abandonara la tendencia actual que hace de la escuela maternal o de preprimaria sitios de aprendizaje precoz del francés.

Según la hipótesis que privilegia la pedagogía convergente, el despertar y la estimulación de los niños de nivel preescolar deberían hacerse exclusivamente en lengua nacional (materna).

Antes del aprendizaje del francés en la escuela, debería afianzarse suficientemente la lengua nacional (materna). La entrada del niño en el sistema de enseñanza formal se vería tanto más facilitada [...]. La pedagogía convergente sería una alternativa plausible para una alfabetización inteligente y eficaz y el medio más seguro de estimular la producción escrita en las lenguas nacionales, producción que no debería limitarse a la escuela. Cabe esperar que la pedagogía convergente podrá muy pronto llevarse al campo de la alfabetización, puesto que ahora ese campo se interesa cada vez más en los niños de edad escolar. La extensión fuera de la escuela de la pedagogía convergente actuaría sobre el entorno a la manera de un influjo (Cissé, 1992, págs. 169-170).

Estos cambios fueron percibidos mucho más allá de las fronteras nacionales. En efecto, gracias a la pedagogía convergente, el 6 de octubre de 1998 nuestro país fue distinguido por la UNESCO con la medalla Comenio.

El impacto de la pedagogía convergente

A través de las diferentes evaluaciones, puede constatare una reducción del fracaso escolar, una tasa de promoción mucho más elevada que en las escuelas clásicas y una mejor articulación entre la lengua nacional y el francés que ha llevado a la instalación de un bilingüismo funcional entre los educandos.

La experimentación de esta innovación pedagógica nos ha permitido constatar, por otra parte, la revalorización de las lenguas nacionales gracias a la intensificación de la investigación lingüística y la producción de textos en esas lenguas, una mejor integración de la escuela en las realidades del medio de los alumnos, que por un lado se arraigan aún más profundamente en su cultura y, por otro, se abren paulatinamente al mundo exterior y al porvenir.

La pedagogía convergente ha creado un nuevo tipo de escuela que privilegia los aprendizajes por encima de la enseñanza. La escuela es llevada fuera de la escuela, hacia la comunidad.

La pedagogía convergente ha provocado mutaciones no sólo en la escuela, sino también en el campo del comportamiento de los educandos y de los docentes y en los métodos de enseñanza. El trabajo de equipo genera igualmente el sentido de colaboración, de responsabilidad y un mejor conocimiento de sí y de los demás. Los docentes que ejercen en clases de pedagogía convergente trabajan en estrecha asociación con sus alumnos.

Como consecuencia de las diferentes evaluaciones (interna y externa), cuyas conclusiones han sido positivas, y luego de las apreciaciones también positivas de los padres de alumnos, de los docentes de escuelas que aplican esta innovación pedagógica y de las delegaciones de países amigos que han visitado estas escuelas, en octubre de 1994 el Ministerio a cargo de la Educación Básica decidió extender progresivamente la pedagogía convergente a todos los establecimientos escolares de Malí e incorporar las otras lenguas nacionales. Para esto se creó un comité de coordinación.

La extensión de la pedagogía convergente a todo el país

ALGUNAS ETAPAS

La extensión de la pedagogía convergente a todas las escuelas del país sólo podía llevarse a cabo progresivamente, dado el multilingüismo y el nivel de la investigación lingüística y de la formación de los docentes. Era necesario entonces formar a los docentes, identificar las áreas lingüísticas y elaborar el material didáctico.

Durante el curso escolar 1994-1995, 67 escuelas experimentales en lenguas nacionales distribuidas en todo el territorio del país fueron transformadas en escuelas de pedagogía convergente. Además del bamanankán, se introdujeron las lenguas nacionales fulfuld y songhay. Cabe señalar que esta primera extensión comprendió sobre todo las localidades monolingües que tenían además una cierta experiencia en la utilización de lenguas nacionales en la enseñanza formal.

Durante el año escolar siguiente, el número de escuelas que aplicaban esta innovación pedagógica fue llevado a 153, y otras tres lenguas nacionales fueron introducidas en el sistema: el soninké (región de Kayes y de Kulikoro), el dogón (región de Mopti) y el tamasheq.

En 1996-1997, la extensión alcanzaba 196 escuelas, que llegaron a ser 244 en

1997-1998. El año escolar siguiente vio la introducción de otras dos lenguas nacionales en el sistema: el syenara (senufo) en la región de Sikasso y el bomú (bobó) en la región de Segú. Las escuelas que para entonces aplicaban la nueva pedagogía llegaron a ser 309. Hoy, gracias a esta estrategia, la extensión de la pedagogía convergente ha alcanzado ya 345 escuelas, más de 1.000 clases, 45.000 alumnos y 1.600 docentes y consejeros pedagógicos formados.

ELECCION DE LA LENGUA DE ENSEÑANZA Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS HUMANOS

Sin embargo, la generalización progresiva de la pedagogía convergente no se lleva a cabo sin grandes dificultades.

En los medios multilingües de Malí, el problema de elegir la lengua de enseñanza se plantea a menudo, ya que cada etnia defiende su identidad cultural, aunque su lengua no sea mayoritaria. Para no provocar las susceptibilidades, el comité de coordinación intenta establecer concertaciones y procura sensibilizar a las distintas comunidades para que hagan una elección sensata.

En lo que respecta a los recursos humanos, cabe señalar que algunas lenguas disponen de muy pocos docentes para cubrir todo el ciclo. Sería inútil entonces introducir las en el sistema para olvidarlas al cabo de dos o tres años. De la misma manera, no es raro ver docentes que no quieren dejar sus regiones – por razones sociales u otras – y se ven obligados a enseñar en lenguas que no dominan perfectamente.

Una encuesta sociolingüística realizada en 1999 entre todos los directores y docentes del primer ciclo de la enseñanza básica permitió determinar las potencialidades de cada lengua en lo que respecta a los docentes y su localización y, al mismo tiempo, establecer en cuál de ellas convenía insistir en el momento de contratar maestros.

LA ELABORACION DEL MATERIAL DIDACTICO EN LENGUAS NACIONALES

La experimentación de las lenguas nacionales en la enseñanza emprendida en octubre de 1979 adolecía de la insuficiencia e incluso de la falta total de manuales escolares redactados en esas lenguas. Esto llegó incluso a provocar el retorno de ciertas escuelas experimentales al sistema clásico.

La experimentación de la pedagogía convergente en Segú, por su parte, fue menos afectada por este problema, porque sólo una lengua (el bamanankán) y dos escuelas estaban implicadas en la innovación. El material didáctico, tanto en lengua nacional como en francés, era elaborado a medida que la experimentación avanzaba en escolaridad por el equipo de supervisión y por los maestros encargados de llevarla a cabo.

La extensión de la pedagogía convergente a todas las lenguas y a todas las escuelas plantea el espinoso problema de los manuales escolares en lenguas nacionales. Estos manuales, a diferencia de los redactados en francés, no pueden comprarse en otras partes: sólo pueden ser concebidos por las competencias nacionales.

Para facilitar la generalización de la pedagogía convergente en todas las escuelas y evitar el problema que había conocido la primera experimentación de las lenguas nacionales, el comité de coordinación adoptó la estrategia de elaborar progresivamente los manuales escolares siguiendo la evolución de los cursos para cada lengua. Con el fin de cumplir esta tarea, diversos equipos pluridisciplinarios se reúnen todos los años en talleres de concepción y elaboración.

Cada unidad lingüística dispone de un equipo que redacta los manuales según los términos de referencia elaborados por el comité de coordinación, que cuenta en su seno con los primeros docentes que llevaron adelante la experimentación de la pedagogía convergente.

Gracias a esta estrategia, se elaboraron los cursos completos de bamanankán, fulfuld y songhay. Para el soninké, el dogón y el tamasheq están elaborándose manuales del primero al quinto año. En cuanto al bomú y el syenara (lenguas introducidas en 1998, en consecuencia en segundo año de la escolaridad), disponen ya de manuales para los cuatro primeros años. Las otras tres lenguas nacionales no introducidas todavía (el bozó en la región de Mopti, el mamara en las regiones de Segú y Sikasso, el khassonké en la región de Kayes) disponen también de material didáctico para los dos primeros años.

En lo que respecta a la elaboración del material didáctico, las dificultades se sitúan sobre todo a nivel de la ilustración, la producción (impresión) y la distribución y se deben, en última instancia, al insuficiente equipamiento de las unidades lingüísticas en material informático. La imagen cumple una función muy importante en la pedagogía convergente. Los ilustradores del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y los de la Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y Lingüística Aplicada (DNAFLA) no han sido formados en las técnicas modernas de ilustración y tampoco disponen de los medios técnicos avanzados que les permitirían cumplir correctamente su tarea.

Las imprentas del IPN y de la DNAFLA encargadas de imprimir los productos salidos de los talleres de concepción deben ser debidamente equipadas para producir los manuales en cantidad y calidad suficientes. Su estado actual no les permite hacerlo de manera correcta. Para paliar este problema, se ha ensayado una experiencia con los impresores nacionales.

LA FORMACION DE LOS DOCENTES

La formación de los docentes en pedagogía convergente constituye un eje mayor del trabajo del comité coordinador encargado de la generalización progresiva de este enfoque. Todos los años, durante las grandes vacaciones de verano (es decir, en julio, agosto y septiembre), se organizan sesiones de formación y perfeccionamiento destinadas a todos los actores implicados en la extensión de esta innovación pedagógica: maestros, directores de escuela, consejeros pedagógicos generalistas e inspectores de la enseñanza fundamental. La formación – asegurada por los agentes del IPN y de la DNAFLA y por los pioneros de la experimentación de la pedagogía convergente en Malí – se articula en torno a un módulo de tres niveles, cada uno de los

cuales comprende dos partes: una para la lengua nacional y la otra para la pedagogía convergente.

En el nivel I, los maestros son sensibilizados a la filosofía general y los distintos aspectos de la pedagogía convergente e iniciados a la transcripción y a la redacción en lenguas nacionales. El nivel II consolida sus capacidades de redacción en lenguas nacionales mediante la producción de textos y los inicia a la enseñanza del francés oral. Por último, el nivel III asegura el perfeccionamiento de los logros en pedagogía convergente y en lenguas nacionales. Señalemos finalmente que en el nivel III los maestros reciben las informaciones indispensables para llevar adelante una clase de pedagogía convergente hasta el sexto año.

La duración de la formación es de 20 días para cada nivel. Cabe reconocer, sin embargo, que el tiempo asignado a esta formación es netamente insuficiente.

La introducción de las innovaciones pedagógicas en la formación inicial de los docentes tendría varias ventajas. No sólo les permitiría adquirir un dominio mayor de la metodología y, por ende, una mejor aplicación en clase, sino que también daría la posibilidad de extenderlas rápidamente a todas las escuelas sin pasar por la formación permanente que, en esas condiciones, podría más bien tener como objetivo el reciclado y el seguimiento pedagógico de los docentes.

EL SEGUIMIENTO PEDAGOGICO

Tras haber constatado la insuficiencia de la formación de los maestros para aplicar la pedagogía convergente, el comité de coordinación decidió hacer del seguimiento pedagógico una actividad permanente. En efecto, en el curso de las misiones de seguimiento el comité detecta las dificultades pedagógicas de los maestros e intenta remediarlas. Más tarde, durante los próximos seminarios de formación, se hará hincapié particularmente en esos puntos más problemáticos.

Para hacer que el seguimiento sea permanente y eficaz, el comité propone la estrategia siguiente:

- Un seguimiento anual realizado por las instancias de nivel nacional. Cada región recibe a un equipo constituido por lingüistas y pedagogos procedentes de las estructuras nacionales (IPN, DNAFLA y la Dirección Nacional de Enseñanza Fundamental (DNEF)), agentes pertenecientes a la División Formación de la Dirección de Educación de la región de que se trate, y consejeros pedagógicos de las Inspecciones de Enseñanza Fundamental implicadas.
- Un seguimiento trimestral a cargo del nivel regional. Este seguimiento es asegurado por el director regional de educación, asistido por sus colaboradores responsables de las secciones especializadas de su servicio.
- Un seguimiento mensual del que se ocupa el nivel local, es decir, el inspector de la enseñanza fundamental y sus consejeros pedagógicos generalistas.
- Un seguimiento cotidiano, por último, asegurado por el director de la escuela, en su papel de consejero inmediato.

Gracias a esta estrategia, muchos docentes pudieron obtener aclaraciones respecto de ciertos puntos que les habían parecido oscuros durante los seminarios de for-

mación. Por otra parte, estas misiones de seguimiento son las que nos permiten acceder a los datos reales sobre el estado de la generalización progresiva de la pedagogía convergente.

Conclusión

La República de Malí, preocupada siempre por la calidad de su sistema educativo, busca las vías y los medios que le permitan mejorarlo. En ese marco y a título experimental se utilizaron las lenguas nacionales en la enseñanza, lo que permitió reducir notablemente el fracaso escolar, facilitó la adquisición de disciplinas instrumentales como la lectura, la escritura y el cálculo y aseguró un mejor vínculo entre la escuela y el medio sociocultural del educando. La utilización de las lenguas nacionales en la enseñanza requirió la experimentación de un nuevo enfoque pedagógico, la pedagogía convergente.

Método activo de aprendizaje centrado ante todo en el alumno, esta pedagogía de la enseñanza de las lenguas nacionales y del francés valoriza el medio del educando, cuya lengua materna constituye uno de los elementos esenciales de su identidad, a la vez que le permite abrirse al mundo exterior gracias al aprendizaje del francés, lengua internacional de comunicación. La pedagogía convergente ha renovado los métodos pedagógicos de la educación fundamental hacia el dominio perfecto de la lengua materna del educando y del francés y ha acercado la escuela a la población, que participa activamente en la vida de la comunidad escolar. Con la pedagogía convergente, la escuela no es sólo responsabilidad de los encargados de la educación, sino de todos los interesados. Esto se inscribe en la misma línea de la política de descentralización preconizada actualmente por la República de Malí y permite al pueblo ser actor de su desarrollo.

La pedagogía convergente, en vías de generalización en todo el país, es una nueva concepción susceptible de darle a la escuela de Malí un nuevo objetivo: formar alumnos autónomos, creativos, enraizados en su cultura pero vueltos al porvenir que serán los actores de la sociedad de mañana: todo lo que necesita nuestra joven democracia. Esta meta es hoy explícitamente asignada a la escuela de Malí por el Programa Decenal de Desarrollo de la Educación (PRODEC).

La experimentación de la innovación pedagógica contó con el apoyo financiero de muchos copartícipes del desarrollo. Al principio sólo cubría una lengua nacional y dos escuelas. La generalización, empresa gigantesca comenzada en 1994, continúa hasta hoy. Requiere la elaboración de material didáctico en todas las lenguas abarcadas por la innovación pedagógica, así como la formación de docentes para esas lenguas. La realización de esta iniciativa requiere una movilización de recursos humanos y materiales en torno de la escuela.

La República de Malí ha visto en la pedagogía convergente la solución a un cierto número de problemas que conoce la escuela en el país. Se trata, entre otros, de la fuerte tasa de fracaso escolar, de los pobres resultados escolares, etc. Cabe esperar que el país sabrá movilizar todos los recursos humanos y materiales nece-

sarios para extender la pedagogía convergente a todas sus escuelas y a cada una de sus lenguas nacionales utilizadas en la enseñanza.

Notas

1. Este artículo es la versión abreviada, corregida y revisada por el equipo de redacción de *Perspectivas* de la monografía n° 6 de Innodata, La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif [La pedagogía convergente: su experimentación en Malí y su impacto en el sistema educativo], aparecida en la serie "Innovations éducatives en mouvement" de la Oficina Internacional de la Educación (Ginebra, UNESCO: OIE, 2001).
2. La lengua nacional estudiada es la lengua materna del niño.
3. República de Malí, Ministerio de Educación Básica, Institut Pédagogique National, 1993.
4. La capacidad de atención de los alumnos puede desarrollarse gracias a ciertos ejercicios de concentración de la batería de técnicas de expresión y comunicación (TEC), como el juego del distraído: un alumno lanza la pelota al que está distraído y mira para otro lado. El que no atrapa la pelota es excluido del juego. Otro ejercicio consiste en escuchar el silencio. Los alumnos se callan durante un tiempo determinado, luego cada uno dice lo que ha oído. El maestro puede proponerles el ejercicio siguiente: él traza en el suelo figuras geométricas (redondeles, cuadrados, triángulos) y hace que los niños ocupen las diferentes figuras. Luego propone una intensidad para cada figura al son de un tam-tam (ejemplo: intensidad fuerte para los cuadrados, moderada para los triángulos y baja para los círculos). Los alumnos escuchan atentamente y se identifican con la figura ocupada según la intensidad. El maestro produce entonces diferentes intensidades y los alumnos aludidos se ponen en movimiento. El maestro puede no respetar un orden preciso en la producción de las diferentes intensidades.
5. Dirección Regional de Educación, 1985.
6. Calvet, Louis-Jean, 1988 ; Sissoko Moussa y Sissoko Yamoussa Male, 1986; República de Malí, Ministerio de Educación Nacional, Institut pédagogique national, 1985.
7. Director Regional de Educación de Ségou en el momento de la experimentación de la pedagogía convergente, actualmente jubilado.

Referencias y bibliografía

- Calvet, L.-J. 1998. Évaluation des écoles expérimentales en bambara dans la région de Ségou, [Evaluación de las escuelas experimentales en lengua bambara en la región de Ségou]. En: República de Malí. Ministerio de Educación Básica. Institut pédagogique national. 1993. *Schéma directeur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel* [Esquema director de la utilización de lenguas nacionales en la enseñanza formal]. Bamako, IPN.
- Cidi Cissé, 1992. Présentation de la pédagogie convergente à Ségou: l'enseignement du français, langue seconde, en milieu multilingue [Presentación de la pedagogía convergente en Ségou: la enseñanza del francés como segunda lengua, en medio multilingüe]. En: Wambach, M. 1995. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale: guide théorique*. St Ghislain (Bélgica), CIAVER, 186 págs.
- Couet, M.; Wambach, M. 1994. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale: bilan*

- d'une recherche-action (Ségou, République de Mali)* [La pedagogía convergente en la escuela fundamental: balance de una investigación-acción (Ségou, República de Malí)]. St. Ghislain (Bélgica), CIAVER, 174 págs.
- Dirección Regional de Educación. 1985. *Étude comparée de l'évolution d'octobre 1979 à juin 1985 des effectifs des promotions de 1979-1980 des écoles expérimentales de Banankoroni et Zanabougou et de trois écoles classiques témoins dénommées: Groupe I, Groupe II, Groupe III* [Estudio comparado de la evolución de octubre 1979 a junio 1985 de los efectivos de las promociones de 1979-1980 de las escuelas experimentales de Banankoroni y Zanabugú y de tres escuelas clásicas testigo denominadas: Grupo I, Grupo II y Grupo III]. Ségou, Malí, DRE.
- Poth, J. 1988. *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école: comment?* [La enseñanza de las lenguas maternas africanas en la escuela: ¿cómo?]. París, UNESCO.
- República de Malí, Ministerio de Educación. Institut pédagogique national. 2000. *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali* [Marco general de orientación del currículo de la enseñanza fundamental de Malí]. Bamako, IPN.
- . Ministerio de Educación. 2000. *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali* [Marco general de orientación del currículo de la enseñanza básica en Malí]. Bamako, Malí, IPN. 49 págs.
- . Ministerio de Educación Básica. Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée. Institut Pédagogique National. 1995. *Rapport de synthèse des missions régionales de suivi des écoles de la méthodologie convergente et de prospection des nouvelles langues nationales à introduire dans l'enseignement* [Informe de síntesis de las misiones regionales de seguimiento de las escuelas de la metodología convergente y de prospección de las nuevas lenguas nacionales a introducir en la enseñanza]. Bamako, DNAFLA. 26 págs.
- . Ministerio de Educación Básica. Institut pédagogique national. 1993a. *Rapport d'évaluation des classes de sixième année de la méthodologie convergente de l'enseignement du français et des langues nationales en expérimentation au Mali* [Informe de evaluación de las clases de sexto año de la metodología convergente en la enseñanza del francés y de las lenguas nacionales en experimentación en Malí]. Bamako, Malí, IPN. 9 págs.
- . ——. 1993b. *Schéma directeur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel* [Esquema rector de la utilización de las lenguas nacionales en la enseñanza formal]. Bamako, Malí, IPN. 50 págs.
- . Ministerio de Educación Básica. Institut pédagogique national. 1998. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente* [Informe de síntesis de las misiones de seguimiento de las escuelas de pedagogía convergente]. Bamako, Malí, IPN. 32 págs.
- . ——. 1996. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente*. [Informe de síntesis de las misiones de seguimiento de las escuelas de pedagogía convergente]. Bamako, Malí, IPN. 21 págs.
- . ——. 1997. *Rapport de synthèse des activités de pédagogie convergente* [Informe de síntesis de las actividades de pedagogía convergente]. Bamako, Malí, IPN. 21 págs.
- . ——. 1998a. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente* [Informe de síntesis de las misiones de seguimiento de las escuelas de pedagogía convergente]. Bamako, Malí, IPN. 21 págs.
- . ——. 1998b. *Méthodologie convergente de l'enseignement des langues nationa-*

- les et du français et performances en première et deuxième années dans les écoles maliennes* [Metodología convergente de la enseñanza de las lenguas nacionales y del francés y logros en primero y segundo cursos en las escuelas de Malí]. Bamako, Malí, IPN. 48 págs. (Informe de investigación elaborado a partir de los datos del *buy-in* de 1996.)
- República de Malí. Programa decenal de desarrollo de la educación. 1998. *Les grandes orientations de la politique éducative*. Bamako, Malí, IPN. 70 págs.
- Sissoko, M.; Sissoko Yamoussa, M. 1986. *Évaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles classiques en langue française : le cas de la lecture, de l'expression orale et de l'expression écrite* [Evaluación comparada de las actitudes y adquisiciones escolares en las escuelas experimentales en lengua banamán y en las escuelas clásicas en lengua francesa: el caso de la lectura, de la expresión oral y de la expresión escrita]. Bamako, Malí, École normale supérieure.
- Wambach, M. 1995. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale: guide théorique* [La pedagogía convergente en la escuela fundamental: guía teórica]. St Ghislain, Belgique, CIAVER. 171 p.
- . 1996. *La méthodologie de l'écrit en langue nationale* [La metodología de lo escrito en lengua nacional]. St Ghislain, Bélgica, CIAVER. 86 págs.
- . 1997. *Pédagogie convergente: principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale* [Pedagogía convergente: principio de elaboración de materiales para el aprendizaje de las lenguas nacionales y del francés en la escuela fundamental]. St Ghislain, Bélgica, CIAVER. 186 págs.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

LOS LOGROS

DE LOS SISTEMAS AFRICANOS

DE ENSEÑANZA PRIMARIA:

CRITICA Y NUEVO ANALISIS DE

LOS DATOS PASEC SOBRE EL SENEGAL

Jens Naumann y Peter Wolf¹

¿Qué es el PASEC?

La Conferencia Internacional de la Educación celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) reivindicaba para todos y cada uno de los niños del mundo el acceso a

Versión original: francés

Jens Naumann (Alemania)

Titular de una maestría y de un doctorado en economía. También estudió ciencias políticas. De 1966 a 1992, fue investigador en el Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano de Berlín, y desde 1993 ha sido profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales de la Universidad de Münster. A partir de 1980 ha realizado frecuentes visitas al Senegal, donde trabaja en un proyecto de cooperación con cinco aldeas de la región de Diourbel. La educación básica y la evolución de la sociedad mundial constituyen sus centros de interés privilegiados. Correo electrónico: naumanj@uni-muenster.de

Peter Wolf (Alemania)

Licenciado en pedagogía. Estudió ciencias de la educación en la Universidad de Münster. A partir de 1996, ha visitado repetidas veces el Senegal para realizar viajes de estudio y cursillos. Desde 1998 es docente y animador de cuatro seminarios de formación permanente para capataces y obreros especializados del sector no formal senegalés (electromecánica). Actualmente es trabajador social en un centro de apoyo para la inserción profesional de los jóvenes en las cercanías de Münster.

una educación básica para el año 2000. Ese mismo año, los ministros de educación nacional de algunos países de habla francesa se reunían en Bamako para deliberar sobre las posibilidades de alcanzar los objetivos definidos en Jomtien. En 1991, en Yibuti, con motivo de la cuadragésima tercera Conferencia de Ministros de Educación de los países de habla francesa (CONFEMEN), se creó el PASEC (Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN).

En 1993-1994, el PASEC comenzó a evaluar los sistemas de enseñanza primaria de sus Estados Miembros. En septiembre de 1995 y mayo de 1996 se llevó a cabo la primera evaluación del sistema del Senegal en el marco de este programa.

Para la prueba previa² contábamos con 1876 alumnos procedentes de 94 escuelas distintas, y para la prueba posterior con 1770 alumnos de 99 escuelas. El PASEC estima el margen de error de la muestra en torno al 1% (Barrier *et al.*, 1997, págs. 216-220).

El estudio requería la elaboración de pruebas de aptitud en francés y en cálculo, así como la elaboración de cuestionarios de base para los alumnos, los docentes, los directores y los inspectores escolares.

Los instrumentos de análisis y los datos brutos de los estudios llevados a cabo de 1995 a 1998, al igual que muchos de los primeros análisis, han sido publicados en CD-ROM. Para mejorar sus resultados, la secretaría del PASEC desearía recibir comentarios y propuestas y espera poder establecer contactos de intercambio científico con personas e instituciones interesadas³.

Punto de partida y objetivo de nuestro nuevo análisis

Cuando en 1997 analizamos por primera vez los resultados publicados por el PASEC, nos llamó de inmediato la atención la manera superficial y eufemística con que se trataba el problema de las lenguas. Sobre todo si se piensa que un estudio del Instituto Senegalés de Investigación en Ciencias de la Educación (INEADE) relativo a los conocimientos de los alumnos en cálculo y en francés llevado a cabo de manera paralela al proyecto PASEC (INEADE, 1998), así como nuestra experiencia personal y nuestras investigaciones (Wiegelmann, 1999; Wiegelmann y Neumann, 1999), demuestran que el uso del francés como lengua exclusiva de enseñanza constituye una gran desventaja para la mayoría de los alumnos, en particular para los de primaria.

Los problemas que plantean las relaciones entre las lenguas de origen de los alumnos (aquí las lenguas africanas) y el francés – lengua de enseñanza prácticamente única en las escuelas públicas – están estrechamente vinculados al papel que desempeñan los manuales (en francés) como auxiliares didácticos y metodológicos de maestros y alumnos. Desde hace varios años se desarrolla en Senegal un apasionado debate sobre el suministro de libros de texto. En los últimos años, en el marco de un gran proyecto internacional del Banco Mundial y otros organismos bilaterales “proveedores de fondos”, se invirtieron sumas considerables en nuevas ediciones y una mejor distribución de los libros de texto.

Por el contrario, el debate público sobre la posibilidad de otorgar a las lenguas de origen (africanas) e incluso a las “lenguas nacionales” una mayor relevancia en las escuelas primarias sigue siendo hasta hoy un tema que podríamos calificar de tabú. (Hace casi veinte años que no se desarrolla ningún “programa experimental sobre la alfabetización primaria en lenguas de origen” ni tampoco otros “de alfabetización paralela en lenguas de origen y en lengua destinataria”. Faltan también sobre todo pedagogías basadas en la didáctica de las lenguas extranjeras que tengan por objetivo al aprendizaje “del francés como lengua de enseñanza”.) En razón de su enfoque eufemístico del problema de las lenguas de enseñanza y de la presentación selectiva de los resultados de las investigaciones estadísticas, el estudio PASEC no constituye una contribución clara y directa destinada a transgredir ciertos viejos tabúes lingüístico-políticos y didácticos. En la práctica de la política educativa de estos países, se ha evocado siempre y de manera constante la correlación simple entre disponibilidad de manuales y resultados escolares. Por el contrario, los resultados PASEC de los análisis de regresión múltiple generaron una imagen cuando menos sorprendente de las contribuciones (parcialmente negativas) de los manuales escolares al rendimiento escolar. Sin embargo, estos resultados “irritantes” apenas fueron comentados entre los especialistas, y ni siquiera mencionados ante el público general (si bien cabe dejar constancia, para salvar el honor académico del PASEC, de que al menos fueron publicados...).

A fin de cuentas, teníamos la impresión de que la variable elaborada por el PASEC para caracterizar la situación socioeconómica de los niños y sus familias podría mejorarse gracias a una redefinición de las informaciones de base y que, por otra parte, siempre sería posible y razonable definir una variable compuesta suplementaria (al lado de la variable “lingüística” mejorada) para caracterizar el medio sociocultural de origen: una variable que denominamos “alfabetismo” de la familia de origen.

En la sección siguiente, la tercera, relativa a los ítem y las variables, caracterizamos y criticamos ante todo los ítem y las (construcciones de) variables del PASEC, así como los resultados de los análisis simples de correlación que este programa presenta. A continuación presentamos nuestras redefiniciones de las variables y sus correlaciones simples (levemente mejoradas).

En la cuarta sección describimos ante todo los análisis de regresión múltiple del PASEC, respectivamente seguidos por las regresiones múltiples de nuestro nuevo análisis y nuestras “variables mejoradas”.

El enfoque constructivista del PASEC favorece una “plausibilidad directa” y prescinde de un análisis factorial precedente. Por nuestra parte, si bien aceptamos aquí esas premisas de construcción de los modelos PASEC, creemos poder decir que nuestros nuevos análisis tienen una “fuerza explicativa” superior a la que se desprende del análisis PASEC y que son, sobre todo, más plausibles en cuanto a contenidos – además de prestarse mejor a la interpretación –, con lo cual adquieren una mayor “validez”.

Esto resulta particularmente cierto en lo que respecta a la articulación causal compleja entre el “logro escolar” de los alumnos, por un lado, y su medio lingüís-

tico, económico y cultural de origen por otro, así como respecto de la importancia que reviste la variable “libro de texto” (en lengua francesa), es decir, la variable didáctica y organizativa.

Creemos poder demostrar que la variable “disponibilidad de un libro de texto” – dados los tipos de libros actuales y su utilización – carece en realidad de la importancia que se le atribuye a nivel didáctico. El tabú que reina sobre la cuestión de la lengua de enseñanza oculta el verdadero problema subyacente en los éxitos y los fracasos que se dan en primaria. El nivel adecuado de la prueba estadística, incluso analítica, de esta tesis no nos parece ser el de los tipos de clases, ya que para eso las submuestras son aparentemente demasiado pequeñas. En cambio, la regresión múltiple a través de todas las categorías de clases (como se demuestra al final de la cuarta sección) parece ofrecer resultados fiables.

En la sección final trazamos brevemente algunas perspectivas complementarias de un nuevo análisis de los datos del PASEC.

Item y variables del modelo PASEC: críticas y sugerencias para un nuevo análisis

EL PROBLEMA DE LA LENGUA DE ORIGEN DE LOS ALUMNOS

Para el análisis de las lenguas se planteaba a los niños del CP (primer año escolar, 6-7 años) la siguiente pregunta: “En tu casa, ¿qué lengua hablas con tus padres?” De las siete lenguas que figuraban en la lista, los alumnos debían elegir entre las respuestas “sí” o “no”, colocadas al lado de cada una de las lenguas. De manera que no se podía identificar la lengua materna, y ni siquiera la lengua mejor conocida, L1, salvo en el caso de los niños que habían mencionado una sola.

Los análisis publicados hasta ahora sólo abordan rara vez y de manera tangencial la cuestión de las lenguas. La excepción a esta regla es el francés, que se utiliza como variable extraescolar para explicar los resultados de los alumnos. Las otras lenguas habladas en el hogar del niño no parecen tener la menor importancia explicativa.

Con objeto de integrar de manera razonable la cuestión de las lenguas⁴ en los nuevos análisis, y frente a la dificultad de identificar la lengua materna de manera precisa, proponemos un enfoque analítico basado en las siguientes características lingüísticas:

- a) niños que hablan francés y otras lenguas (senegalesas) en el hogar;
- b) niños que sólo hablan el wolof (en ese caso, se trata de su lengua materna);
- c) niños que hablan el wolof y otras lenguas (senegalesas) excepto el francés;
- d) niños que no hablan ni el wolof ni el francés.

Las correlaciones bivariantes (según Pearson) entre estas características lingüísticas y los resultados de las pruebas de francés y de matemáticas llevan a la elaboración del cuadro siguiente:

CUADRO 1. Lenguas dominantes habladas en la familia y resultados medios de las pruebas

	Francés y otras	Wolof	Wolof y otras	Otras	Total
Francés: prueba previa					
Correlación	0,069**	0,089**	-0,014	-0,120	
Número de alumnos	90	881	267	502	1766
Media	7,71	6,66	6,04	5,26	6,21
Francés: prueba posterior					
Correlación	0,092**	0,099**	-0,014	-0,147	
Número de alumnos	88	881	242	480	1747
Media	16,66	14,34	13,24	11,63	13,50
Cálculo: prueba previa					
Correlación	0,057*	0,112**	0,014	-0,161**	
Número de alumnos	97	906	280	538	1844
Media	8,8	8,07	7,62	6,00	7,43
Cálculo: prueba posterior					
Correlación	0,100**	0,112**	0,005	-0,192**	
Número de alumnos	88	810	243	479	174
Media	21,47	18,68	17,72	14,83	17,61

* La correlación es (doblemente) significativa al nivel de 0,05.

** La correlación es (doblemente) significativa al nivel de 0,01.

Los resultados son notables. Cuando se trata de “pruebas previas” y de “pruebas posteriores”, los niños que hablan *también* el francés en su hogar obtuvieron siempre los mejores resultados medios, seguidos siempre por aquellos que hablan el “wolof y otra lengua (africana)” (en esta categoría entran aquellos que tienen el wolof como lengua “fuerte”, hablada en el hogar, y la mayoría, probablemente considerable en esta subcategoría, para quienes el wolof no constituye la primera lengua en el hogar). El último grupo es el de los niños en cuyos hogares se hablan otras lenguas africanas distintas del wolof.

Los cálculos de correlación entre los resultados de las pruebas y esta variable dan los coeficientes que siguen:

CUADRO 2. Coeficientes de correlación entre los resultados de las pruebas y la variable lingüística

	Variable lingüística		Variable lingüística
Francés: prueba previa	0,138	Cálculo: prueba previa	0,163
Francés: prueba posterior	0,174	Cálculo: prueba posterior	0,210

Todos los valores son significativos al nivel de 0,01.

Ya durante el segundo año escolar, la relación entre el medio lingüístico de origen y los resultados escolares se hace más evidente (esta relación persiste hasta el final de la escuela primaria y se vuelve cada vez más importante). Los niños estructuralmente más desfavorecidos son aquellos que pertenecen a hogares donde no se habla ni el francés ni el wolof, que es la lengua vernácula, ni siquiera como L2 o L3.

MEDICION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DE LA FAMILIA DE LOS ALUMNOS

Para medir el nivel socioeconómico de las familias, se presentaba a los alumnos una lista de 18 “objetos”^s de los cuales debían señalar aquellos que se encontraban en sus hogares. A continuación se definió el nivel socioeconómico de un hogar de alumno como la suma no ponderada de los objetos señalados. El propio estudio PASEC califica este índice de herramienta bastante grosera para medir el nivel económico de una familia (Barrier *et al.*, 1997, pág. 16). Como promedio, los alumnos que cursaban el segundo año escolar señalaron 8,8 objetos.

La lista elaborada por el PASEC contiene una cantidad bastante importante de objetos que suponen un nivel socioeconómico medio o elevado. Entre ellos se cuentan: neveras, cocinas eléctricas o de gas, televisores, videos, automóviles y sillones. Sumando los objetos señalados (y por lo tanto presentes), se pueden distinguir bastante bien las familias que gozan de un nivel económico medio “superior”, elevado o muy elevado.

Pero para diferenciar a la gran mayoría de las familias muy pobres, pobres o de clase media “inferior”, sólo queda la posibilidad de basarse en elementos tales como “lámpara de petróleo”, “cocina de carbón vegetal”, “arado” y “carreta”, entre los objetos enumerados en la lista. A esto cabe agregar que, dado que el arado y la carreta son fundamentalmente bienes de carácter rural, su posesión sólo indica que se trata de una familia que vive en un medio rural, y no permite diferenciar entre un nivel de vida muy pobre, pobre o relativamente acomodado (quienes pertenecen al último grupo no poseen artefactos eléctricos si su región no está todavía conectada a la red).

Hemos tratado de reunir los objetos utilizados por el estudio PASEC en grupos característicos, con el fin de poder elaborar un índice “diferenciado”. Para esto, repartimos los objetos en tres grupos. Los del primer grupo son: electricidad, grifo, televisor, nevera, sillón, cocina eléctrica o de gas, retrete con evacuación de agua, vídeo, automóvil, motocicleta, radio. El segundo grupo comprende la carreta y el arado, es decir, objetos utilizados por familias relativamente pobres y sobre todo en medio rural. El tercer grupo comprende la lámpara de petróleo y la cocina de carbón vegetal, es decir, objetos utilizados tradicionalmente por familias pobres o muy pobres.

Al margen de la repartición de los objetos en tres grupos, creemos que el acceso a la electricidad y al agua corriente en el hogar representa una diferenciación importante que se añade al nivel de los ingresos, incluso al nivel de la calidad de vida. Como variable socioeconómica destinada al nuevo análisis proponemos las cinco

combinaciones de objetos siguientes, que van del nivel 1 (extremadamente pobre) al nivel 5 (rico):

CUADRO 3. Signos de la variable socioeconómica

	Cantidad de objetos del primer grupo	Electricidad o grifo Retrete con evacuación de agua	Carreta o arado	Lámpara de petróleo o cocina de carbón vegetal	Porcentaje de hogares de alumnos
Nivel 1	Menos de 3	No	No	Sí	9,9
Nivel 2	3 a 6	No	Sí	Sin importancia	20,5
Nivel 3	2 a 6	Electricidad o grifo	Sin importancia	Sin importancia	33,4 30,1
Nivel 4	Más de 6	Electricidad o grifo/Retrete	Sin importancia	Sin importancia	
Nivel 5	Más de 6	Electricidad o grifo/Retrete	Sin importancia	Sin importancia	6,0

La correlación simple entre la variable socioeconómica modificada de nuestro nuevo análisis y la del PASEC es bastante elevada, de 0,855.

La correlación simple de las dos variables con los resultados de las pruebas del segundo año da los siguientes valores:

CUADRO 4. Correlaciones entre las pruebas de rendimiento del segundo año y las variables socioeconómicas

	PASEC	Nuevo análisis
Francés: prueba previa	0,108	0,133
Francés: prueba posterior	0,190	0,208
Cálculo: prueba previa	0,168	0,169
Cálculo prueba posterior	0,191	0,221

Nota: Todos los valores son significativos al nivel de 0,01.

La comparación demuestra que los valores de nuestro nuevo análisis están siempre más fuertemente correlacionados con los resultados de las pruebas que los de las variables iniciales del PASEC. Como ya observamos a propósito del análisis de correlación entre la variable lingüística y los resultados de las pruebas, constatamos aquí una vez más que las correlaciones de las pruebas posteriores son más elevadas que las de las previas.

El cuadro siguiente recapitula la media de los resultados de las pruebas realizadas por los niños que, gracias a sus propios informes, fueron clasificados según las diferentes características de la variable socioeconómica de nuestro nuevo análisis.

CUADRO 5. Nivel socioeconómico y media de los resultados de las pruebas (segundo curso escolar)

	Nivel socioeconómico					
	1	2	3	4	5	Total
Francés: prueba previa						
Media	5,33	5,65	5,85	6,90	8,03	6,21
N	160	336	550	507	103	1656
Francés: prueba posterior						
Media	10,87	12,10	12,56	15,30	16,90	13,41
N	143	326	509	477	92	1547
Cálculo: prueba previa						
Media	6,33	6,11	7,14	8,55	9,15	7,41
N	165	351	582	529	105	1732
Cálculo: prueba posterior						
Media	13,95	15,73	17,12	19,60	21,09	17,53
N	142	326	509	477	92	1546

Casi sin excepción, la media de los resultados de las pruebas aumenta en la misma medida en que se asciende en el nivel socioeconómico (con la única excepción de la prueba previa de matemáticas para el nivel 2). A diferencia de lo que denota la variable original PASEC, esto es particularmente válido en el caso de los niños de familias “acomodadas” y “ricas” (niveles 4 y 5), y el “efecto de las clases sociales” o “efecto de los orígenes” resulta más pronunciado al final del año escolar (prueba posterior) que a su comienzo.

ALFABETISMO DE LA FAMILIA DE ORIGEN DE LOS ALUMNOS

El éxito escolar depende de la valoración del “conocimiento” (particularmente del repertorio escolar estándar) por la familia y, en consecuencia, de la motivación que un alumno puede movilizar para apropiarse de ese saber específico. Esta “valoración del conocimiento” es transmitida de manera difusa por el contexto sociocultural de los alumnos, forjado ante todo por la familia – al menos hasta el final de la escuela primaria – y más fuertemente en medio rural que urbano. Estas características socioculturales de una familia podrían ser, por ejemplo, su pertenencia religiosa o étnica, su posición en el seno de las jerarquías religiosas, étnicas o políticas, o el nivel de educación de los miembros de la familia.

Como muestra esta breve enumeración, el contexto sociocultural es complejo

y el censo preciso de sus componentes resulta difícil y requiere mucho tiempo. Una primera clasificación aproximada sería posible mediante analizando la pertenencia religiosa y étnica de los padres o su nivel de instrucción. Con ocasión del primer estudio de 1995-1996, a los alumnos del quinto curso sólo se les preguntó si sus padres sabían leer. Por su parte, a los alumnos de CP y de CM1 (cuarto año escolar, 9-10 años) se les preguntó si en sus casas podían servirse de un diccionario, de una pizarra, de periódicos o de libros (Barrier *et al.*, 1997, pág. 244).

Las evaluaciones PASEC se centraban en el alfabetismo del padre y de la madre: 75% de los alumnos del quinto año de 1995-1996 respondieron que su padre sabía leer y 45% que su madre era capaz de hacerlo. Otros análisis destacaban que los alumnos reciben más ayuda de sus padres para hacer los deberes si éstos saben leer (véase la pág. 20), y que los padres de los alumnos de clases multigrados saben leer con menos frecuencia que los padres de los otros tres tipos de clase. Esto se debe probablemente al hecho ya mencionado aquí de que las clases multigrados se encuentran sobre todo en regiones rurales, donde la tasa de alfabetización es sensiblemente más baja que en las regiones urbanas (véase la pág. 71). Los alumnos cuyo padre o cuya madre sabe leer obtuvieron mejores resultados que la media en las pruebas de francés y de matemáticas (véase la pág. 53). Si el padre sabía leer, a menudo había también en el hogar un diccionario, periódicos y libros (véase la pág. 23). Si bien estos objetos culturales están incluidos en el cálculo de regresión múltiple de los alumnos del quinto año, el texto no profundiza este aspecto.

A diferencia del PASEC, nosotros no limitamos nuestro nuevo análisis al alfabetismo del padre o de la madre, sino que tratamos de construir una variable capaz de medir el contacto de los alumnos con el alfabetismo presente en su entorno familiar. Además del alfabetismo de los padres, tomamos también en cuenta las informaciones de los alumnos sobre la presencia de diccionarios, libros o periódicos en sus hogares. Como estos datos no fueron registrados en el cuestionario de fondo de las investigaciones de 1995-1996 sobre el segundo año escolar, utilizamos los informes proporcionados por el cuestionario de fondo del estudio consecutivo (longitudinal) del año 1997-1998. En ese momento, los alumnos cursaban en su mayoría el CE2 (tercer año escolar), por lo cual también incluimos a los que repetían el CE1 (segundo año escolar). La utilización de estos datos en el marco del estudio de 1995-1996 es legítima, ya que se trata de variables del contexto del hogar de origen que permanecen prácticamente estables en un período tan breve como el considerado. En cambio, resulta problemático que los estudios ulteriores no contengan información sobre un gran número de alumnos (flojos) del año 1995-1996 que abandonaron la escuela dos años después, ya que se trata nada menos que del 40% de la muestra inicial de 1766 alumnos. Esto significa que el 40% de la muestra correspondiente al segundo año no entra en el cálculo estadístico presentado más abajo (en la mayoría de los casos, alumnos con rendimiento escolar bajo, de hogares probablemente pobres y muy pobres, y cuyos familiares no saben leer y escribir salvo algunas excepciones). Queda claro, por lo tanto, que las relaciones estadísticas sugeridas por la muestra parcial disponible subestiman la influencia del alfabetismo.

Las definiciones de las características de la variable de alfabetismo compuesto y sus frecuencias están representadas en el Cuadro⁶ siguiente:

CUADRO 6. Definiciones y valores N de la variable de alfabetismo compuesta

	Padre o madre sabe leer	Presencia de un diccionario o de periódicos en el hogar	N	%
NL1	No	No	177	16,8
NL2	Padre o madre sabe leer	No	249	23,7
NL3	No	Diccionario o periódicos	26	2,5
NL4	Padre y madre saben leer	No	195	18,5
NL5	Padre o madre sabe leer	Diccionario o periódicos	102	9,7
NL6	Padre y madre saben leer	Diccionario o periódicos	212	20,2
NL7	Padre y/o madre saben/sabe leer	Diccionario y periódicos	92	8,7
Total			1052	100,0

El Cuadro 7 presenta las correlaciones simples entre nuestra variable de alfabetismo compuesto y los resultados de las pruebas:

CUADRO 7. Correlaciones entre la variable de alfabetismo compuesto y los resultados de las pruebas de francés y matemáticas

	Francés: prueba previa	Francés: Prueba posterior	Cálculo: prueba previa	Cálculo: prueba posterior
Variable de alfabetismo	0,156	0,179	0,142	0,200

Nota: Todos los valores son significativos al nivel 0,01.

El Cuadro 8 reproduce las medias de las pruebas para los diferentes valores N de la variable de alfabetismo compuesto :

CUADRO 8. Nivel de alfabetismo compuesto y media de las pruebas (segundo año)

	NL 1	NL 2	NL 3	NL 4	NL 5	NL 6	NL 7	Total
Francés: prueba previa	6,01	6,33	6,19	6,64	7,73	8,18	7,96	6,99
Francés: prueba posterior	13,07	14,16	14,32	14,38	16,29	17,00	16,67	15,06
Cálculo: prueba previa	7,64	7,71	7,50	7,56	9,19	9,67	9,73	8,38
Cálculo: prueba posterior	17,37	17,83	18,86	17,65	21,16	21,88	21,26	19,23

En general, las medias de las pruebas aumentan con los valores más elevados del indicador compuesto del alfabetismo. Sin embargo, los valores medios de NL 7 y de NL 3 no sobrepasan de manera consecuente las medias de NL 6 o de NL 2.

Cálculos de regresiones múltiples

Un objetivo primordial del estudio PASEC consistía en medir la influencia del tipo de clase (tradicional, de doble flujo, multigrados, piloto) sobre los resultados de los alumnos. Mediante las regresiones múltiples, el equipo PASEC intenta determinar las diferencias sistemáticas existentes entre los alumnos de los distintos tipos de clase (los resultados de una regresión múltiple para la muestra completa, es decir, que incluya todas las categorías de clases, no fueron publicados).

En consecuencia, se calcularon cuatro modelos estadísticos, uno por cada uno de los cuatro tipos de clase. En cada modelo de base, la variable dependiente que se debía explicar era la prueba posterior de francés y de cálculo. Como variables independientes o explicativas se utilizaron las variables (contextuales) personales, familiares y escolares. Como variables personales y familiares se contaban la edad, el sexo, el número de lenguas habladas, las actividades extraescolares, el hecho de que los alumnos repasen y preparen o no sus lecciones en casa, que reciban o no la ayuda de sus familiares cuando hacen los deberes, o que tomen o no regularmente el desayuno. Como variables escolares se definieron – además del tipo de clase elegido como modelo de base – el número de años que un alumno pasa en la escuela (duración de su escolaridad) y la posesión de un manual de francés e incluso de cálculo.

En los análisis (publicados), ciertas variables contextuales que podrían elaborarse sobre la base de los elementos de encuesta de los maestros y directores de escuela – como, por ejemplo, la formación de los docentes o el equipamiento de las escuelas en mobiliario y en material didáctico – no fueron tomadas en cuenta (Barrier *et al.*, 1997, pág.72).⁷

La varianza explicada del análisis de regresión múltiple del PASEC se sitúa entre el 35% (clases multigrados, prueba de francés, CM1 o cuarto año escolar) y el 73% (clases multigrados, CE1 o segundo año escolar). En todos los casos (salvo el de las clases multigrados de cálculo del quinto año), la prueba previa respectiva (el nivel de base al comienzo del año) constituía el origen de alrededor del 80% de la varianza explicada de los resultados de las pruebas tomadas a fin de año. Es decir, que la prueba previa sola explica entre el 28 y el 58% de la varianza total. Todas las otras variables explican menos del 8% de la varianza total.

La inestabilidad de los valores B de muchas de las variables en los cuatro modelos diferentes se explica en general por el hecho de que las muestras de los diferentes tipos de clase tienen en realidad diversos grados de representatividad.

La inestabilidad podría muy bien explicarse entonces por el hecho de que por diversas razones las variables particulares en realidad no miden lo que pretenden medir.

Por último, cabe señalar también el caso de ciertas variables válidas (por ejemplo, la disponibilidad individual de manuales escolares) a las que se atribuyen, a tra-

vés de operaciones de cálculo, efectos inestables y no plausibles (= negativos) en el análisis relacional múltiple, porque “reflejan” e incluso “compensan” una parte de las influencias de otras variables mal especificadas o de validez limitada (por ejemplo, la situación lingüística o socioeconómica, el medio sociocultural). El objetivo de nuestra reformulación de las variables de base era precisamente un intento de remediar esta situación.

A fin de cuentas, la determinación de un “número demasiado elevado” de “variables explicativas” (con respecto a la dimensión de las muestras y la calidad de las mediciones) puede llevar a estimaciones relacionales inestables y que no pueden interpretarse (es decir, plausibles sólo en apariencia, o incluso no plausibles).

Así, los resultados de los análisis de regresión múltiple del estudio PASEC son sumamente decepcionantes, tanto a nivel analítico como, sobre todo, a nivel didáctico y organizativo, a nivel de la política de la educación. Esto resulta tanto más cierto y evidente cuanto que las carencias en términos de relaciones interpretables del análisis de regresión múltiple van acompañadas de constantes advertencias sobre la necesidad de ejercer la mayor prudencia con respecto a las interpretaciones de los análisis bivariantes y las simples correlaciones. Pero esto es, sin embargo, exactamente lo que se produce en el estudio PASEC: se recurre al debate didáctico y político en base a análisis bivariantes “teóricamente” apropiados, cuya conveniencia y pertinencia no encuentran confirmación en el análisis profundizado del estudio PASEC con métodos multivariantes.⁸

En la etapa siguiente, calculamos las regresiones múltiples respecto del conjunto de la población considerada. Al renunciar a establecer la diferencia entre los tipos de clase, la muestra objeto de análisis se vuelve sensiblemente más amplia con respecto al modelo de cálculo. De este modo, aumentamos las posibilidades de obtener resultados más estables. En primer lugar, calculamos las regresiones múltiples utilizando variables del estudio PASEC (véase el Cuadro 9). A continuación (Cuadro 10) reemplazamos la variable lingüística y el índice económico del estudio PASEC por las variables presentadas en el Capítulo 3 y mantenemos, además, nuestra variable de alfabetismo. Mediante esos dos cálculos operamos primero sin la prueba previa como variable explicativa, para integrarla luego en los cálculos de los Cuadros 11 (PASEC) y 12 (nuevo análisis).

Desde un punto de vista global, los resultados de la regresión múltiple son ahora más estables y plausibles con respecto a los signos y a la fuerza de influencia de las variables explicativas. Esto es válido para el modelo PASEC y para nuestro nuevo análisis. Si bien en el marco de nuestro nuevo análisis la reformulación de algunas variables sólo contribuía marginalmente a eliminar las contradicciones y la falta de plausibilidad de los resultados del análisis múltiple en función del tipo de clase, la “muestra ampliada” marcaría una diferencia importante.

La varianza explicada por los modelos (R^2) se sitúa sin excepción en torno al 10% solamente, ya que los modelos del nuevo análisis mostraron una fuerza explicativa apenas superior.

CUADRO 9. Regresiones múltiples (Modelo PASEC). Segundo año escolar

Francés: prueba previa	Coefficiente de regresión	Francés: prueba posterior	Coefficiente de regresión	Cálculo: prueba previa	Coefficiente de regresión	Cálculo: prueba posterior	Coefficiente de regresión
Varianza explicada	0,08	Varianza explicada	0,10	Varianza explicada	0,11	Varianza explicada	0,11
Constante	27,72	Constante	43,00	Constante	2,78	Constante	6,33
Libro de lectura	5,07	Libro de lectura	5,39	Libro de lectura	5,30	Libro de lectura	1,32
Desayuno	-4,17	Índice económico	0,76	Actividades extraescolares	-1,04	Índice económico	0,24
Actividades extraescolares	-0,95	Desayuno	-3,44	Desayuno	-2,52	Desayuno	-3,49
Estudia en su casa	5,59	Estudia en su casa	8,91	Índice económico	0,51	Estudia en su casa	8,34
Libro de cálculo	2,18	Edad	-1,74	Edad	1,22	Varones	3,39
Duración de la escolaridad	-1,04	Libro de cálculo	2,75	Estudia en su casa	5,42	Actividades extraescolares	-0,69
Índice económico	0,13	Actividades extraescolares	-0,64	Libro de cálculo	2,33	Duración de la escolaridad	-1,85
Edad	-0,34	Duración de la escolaridad	-1,50	Varones	1,81	Número de lenguas	1,18
Recibe ayuda	-1,15	Varones	-0,81	Duración de la escolaridad	0,71	Libro de cálculo	0,87
Varones	0,61	Recibe ayuda	-1,21	Número de lenguas	0,57	Recibe ayuda	-1,39
Número de lenguas	-0,05	Número de lenguas	0,27	Recibe ayuda	0,26	Edad	0,10

CUADRO 10. Regresiones múltiples (nuevo análisis). Segundo año escolar

Francés: prueba previa	Coefficiente de regresión	Francés: prueba posterior	Coefficiente de regresión	Cálculo: prueba previa	Coefficiente de regresión	Cálculo: prueba posterior	Coefficiente de regresión
Varianza explicada	0,09	Varianza explicada	0,11	Varianza explicada	0,12	Varianza explicada	0,13
Constante	23,89	Constante	39,80	Constante	1,57	Constante	27,68
Desayuno	-4,05	Libro de lectura	4,91	Libro de lectura	6,12	Libro de lectura	7,70
Libro de lectura	4,71	Desayuno	-3,24	Actividades extraescolares	-0,84	Alfabetismo	1,31
Alfabetismo	0,92	Alfabetismo	0,91	Desayuno	-2,37	Varones	5,00
Actividades extraescolares	-0,76	Estudia en su casa	8,49	Alfabetismo	0,58	Lenguas	2,34
Estudia en su casa	5,36	Edad	-1,71	Edad	1,22	Desayuno	-3,02
Libro de cálculo	1,79	Índice económico	1,27	Lenguas	1,14	Índice económico	1,61
Lenguas	0,75	Lenguas	1,19	Varones	2,40	Estudia en su casa	7,47
Duración de la escolaridad	-1,09	Libro de cálculo	2,50	Estudia en su casa	5,14	Duración de la escolaridad	-1,88
Recibe ayuda	-1,94	Duración de la escolaridad	-1,54	Libro de cálculo	2,28	Recibe ayuda	-2,99
Edad	-0,27	Actividades extraescolares	-0,32	Duración de la escolaridad	0,76	Actividades extraescolares	-0,18
Índice económico	-0,16	Recibe ayuda	-2,19	Índice económico	0,39	Libro de cálculo	0,32
Varones	0,06	Varones	0,24	Recibe ayuda	-0,13	Edad	0,14

Los libros de texto de lectura y de matemáticas presentan signos constantemente positivos, tanto en el PASEC como en el nuevo análisis. Los libros de texto

de lectura tienen siempre una influencia aproximadamente dos veces mayor que los de cálculo (por lo que el nivel de significación es más elevado).

Las variables “desayuno” y “actividades extraescolares” tienen signos constantemente negativos, tanto en el modelo PASEC como en el nuevo análisis. La variable “estudia en su casa” presenta siempre signos positivos. La “duración de la escolaridad” tiene signos mayoritariamente negativos en los dos grupos del modelo (excepto para los dos grupos de cálculo: el análisis de la prueba previa de cálculo).

El índice económico revela siempre signos positivos en el caso del PASEC. Esto es válido para nuestra variable reformulada en tres de los cuatro modelos. El ítem “recibe ayuda” muestra signos sobre todo negativos en el caso del PASEC y constantemente negativos en el nuevo análisis. El hecho de que “estudia en su casa” sea positivo en todos los modelos – mientras que “recibe ayuda” (cuando hace sus deberes) tiene signos casi siempre negativos – parece plausible, dado que ambos elementos reflejan las consecuencias interpretables de prácticas sociales muy difundidas, con sus efectos positivos o negativos sobre el rendimiento escolar: el primer ítem alude ante todo a los esfuerzos autónomos del alumno en su casa, mientras que el segundo caracteriza los esfuerzos pedagógicos de otras personas del hogar. Estos esfuerzos tienen consecuencias negativas porque – según nuestra hipótesis – la línea pedagógica seguida en la práctica social senegalesa se aparenta tradicionalmente (de manera aún más estricta en los hogares que en la escuela pública) al ejercicio rígido del aprendizaje mediante la memorización de reglas y ejemplos, y dista de fomentar la comprensión, la autonomía y el aprendizaje indagatorio.

En el estudio PASEC, la variable del sexo demuestra una ventaja para los varones en los dos modelos de cálculo, así como una desventaja en los dos modelos de francés, a la vez que en el nuevo análisis surge una ventaja constante para los varones. La variable “edad” presenta signos negativos en el PASEC y en el nuevo análisis en lo que concierne a las pruebas de francés; para las pruebas de cálculo, son positivos. El “número de lenguas” del estudio PASEC contiene signos positivos en gran mayoría; en el nuevo análisis, la “combinación de lenguas” muestra constantemente signos positivos. Nuestra variable “alfabetismo” presenta también de manera constante signos positivos y reviste una alta significación.

A continuación calculamos las regresiones múltiples del francés y las matemáticas para las pruebas posteriores, a través de todos los tipos de clase, con inclusión de pruebas previas como variable explicativa (véase el Cuadro 11 para la variante PASEC, el Cuadro 12 para el nuevo análisis con nuestras variables reformuladas).

Con la inclusión de pruebas previas aplicadas al comienzo del año como variable explicativa en la regresión múltiple para los valores de las pruebas posteriores de fin de año, se observa ante todo un aumento considerable de la varianza explicada (del 36%, e incluso del 46%) sin diferencia entre los modelos PASEC y los del nuevo análisis. Cabe preguntarse cuáles serían las consecuencias que se desprenderían de la consideración del poderoso predicador que es la “prueba previa” sobre la estabilidad y la fuerza de influencia de las otras variables explicativas surgidas de cálculos generalmente aceptables y plausibles, con todas las categorías de clases amalgamadas.

Al margen de la cuestión de saber si las pruebas previas no son tomadas en

cuenta como variable explicativa (Cuadros 9 y 10) o si, por el contrario, lo son (Cuadros 11 y 12), no es menos cierto que frente al PASEC y el nuevo análisis:

- la influencia del índice económico es siempre positiva, al igual que la influencia de la variable “estudia en su casa”; de la misma manera, la ventaja ligada al sexo se mantiene sin cambios (influencia positiva para los varones en los nuevos análisis de las materias, positiva en matemáticas y negativa en francés en el PASEC);
- en cambio, las variables “recibe ayuda” (cuando hace sus deberes), “edad”, y “desayuno” (regular) mantienen su influencia negativa continua.

Aparecen algunas modificaciones para las variables:

- “duración de la escolaridad”: cuando se incluyen las pruebas previas, la influencia es siempre negativa (PASEC y nuevo análisis); si no, sobre todo negativa;
- “número” y “combinación de lenguas”: cuando se incluyen las pruebas previas, la influencia es siempre positiva (PASEC y nuevo análisis), más fuerte para el modelo del nuevo análisis.

Los resultados relativos a la disponibilidad de un “manual de lectura” o, incluso, de un “manual de cálculo” son notables y requieren una interpretación:

- los valores B para los libros de texto de lectura se mantienen positivos cuando se incluyen las pruebas previas, y bastante elevados en los resultados de las pruebas de francés y de cálculo, si bien son sensiblemente más bajos que en los modelos de cálculo sin prueba previa;
- los valores B para los libros de texto de cálculo son de nuevo menos elevados que los de los manuales de lectura y muestran un signo positivo en los resultados de la prueba de francés; por el contrario, son negativos en los resultados de la prueba de matemáticas (tanto para el PASEC como para el nuevo análisis). ¿Se trata de un resultado plausible o de un efecto mecánico del cálculo que no podemos interpretar?

CUADRO 11. Regresiones múltiples (modelo PASEC) de las pruebas posteriores con inclusión de las previas. Segundo año escolar

Francés: prueba posterior	Coefficiente de regresión	Cálculo: prueba posterior	Coefficiente de regresión
Varianza explicada	0,36	Varianza explicada	0,46
Constante	26,41	Constante	31,13
Francés: prueba posterior	0,60	Cálculo: prueba posterior	0,80
Índice económico	0,68	Libro de lectura	3,49
Edad	-1,54	Índice económico	0,53
Estudia en su casa	5,57	Duración de la escolaridad	-2,42
Libro de lectura	2,35	Varones	1,94

Libro de cálculo	1,45	Desayuno	-1,47
Desayuno	-0,94	Estudia en su casa	4,00
Duración de la escolaridad	-0,87	Edad	-0,88
Varones	-0,45	Número de lenguas	0,72
Número de lenguas	0,28	Libro de cálculo	-0,99
Recibe ayuda	-0,52	Recibe ayuda	-1,60
Actividades extraescolares	-0,08	Actividades extraescolares	0,14

CUADRO 12. Regresiones múltiples (nuevo análisis) de las pruebas posteriores, con inclusión de las previas. Segundo año escolar

Francés: prueba posterior	Coefficiente de regresión	Cálculo: prueba posterior	Coefficiente de regresión
Varianza explicada	0,36	Varianza explicada	0,47
Constante	25,66	Constante	26,44
Francés: prueba posterior	0,59	Cálculo: prueba posterior	0,79
Edad	-1,54	Alfabetismo	0,86
Índice económico	1,37	Varones	3,11
Estudia en su casa	5,32	Lenguas	1,44
Libro de lectura	2,13	Libro de lectura	2,88
Alfabetismo	0,37	Duración de la escolaridad	-2,47
Lenguas	0,74	Índice económico	1,30
Libro de cálculo	1,44	Actividades extraescolares	0,48
Desayuno	-0,84	Edad	-0,82
Duración de la escolaridad	-0,90	Recibe ayuda	-2,89
Recibe ayuda	-1,04	Estudia en su casa	3,42
Actividades extraescolares	0,13	Desayuno	-1,15
Varones	0,20	Libro de cálculo	-1,47

Para juzgar la plausibilidad de la dirección (o del signo) y la fuerza de influencia de las variables explicativas, hay que tomar en cuenta el hecho de que el índice económico, las variables lingüísticas y la variable alfabetismo son variables ordinarias con cinco a siete niveles de valores (de bajos a elevados), mientras que varias de las otras variables o ítems (entre otros, los manuales, pero también el “desayuno”, “estudia en su casa”, etc.) no poseen más que dos modalidades (“sí”, o bien “presente”, o “no”, o bien, “no presente”). Esto significa que los valores B de las variables de los contextos socioeconómico y lingüístico-cultural, que a primera vista eran bastante bajos, indican de manera “correcta” o plausible (signo positivo) y – mediante su combinación – con un peso mayor las posibilidades de aprendizaje de los niños originarios de medios privilegiados (y en consecuencia, inversamente, las dificultades mayores de los niños de medios desfavorecidos) que por otra parte son apoyados por la “disponibilidad”, o más aún por la “posibilidad de utilización productiva” de manuales escolares (en lengua francesa), en el caso y en la medida en que hayan adquirido las competencias de base correspondientes. A nivel nacional, según las regiones, entre 40 y 60% de los alumnos de las clases principiantes parecen disponer de libros de texto de lectura, y entre 20 y 40%, de libros de cálculo (en la muestra del estudio, 49% de los alumnos poseían manuales de lectura y 28% manuales de cálculo). Sobre todo, la “adquisición autónoma” de manuales de cálculo por parte de los padres de los alumnos está fuertemente correlacionada con su situación socioeconómica, es decir, con su nivel privilegiado. Por ello, la proporción de los libros entregados gratuitamente es, con respecto al total de los libros disponibles en el hogar, sensiblemente más elevada en el caso de los libros de cálculo que en el de los libros de lectura. Es probable que el valor B negativo de la disponibilidad de manuales de cálculo con respecto a los resultados en matemáticas derive de esta situación.

La brecha entre la disponibilidad en cuanto tal y la probabilidad de utilización de los libros de texto por los alumnos, sobre la base de una competencia de comprensión lingüística mínima, es aún más pronunciada en el caso del cálculo. En consecuencia, la disponibilidad (siempre en cuanto tal) de libros de cálculo revela un efecto negativo sobre los resultados de las pruebas en las regresiones múltiples.

Cabe destacar que el signo negativo de la variable “desayuno” (regular) en todos los modelos es una constatación que contradice toda intuición, que resulta irritante e inquietante tanto a nivel analítico como político: ¡desayunar regularmente tiene siempre por efecto una reducción en el rendimiento de los alumnos! El PASEC no comenta ese resultado... Como ellos, nosotros tampoco lo entendemos...

Conclusiones

Nuestro nuevo análisis fue provocado por los resultados confusos e incoherentes de los análisis de las regresiones múltiples sobre el papel y el peso de los libros de texto como variable explicativa de los resultados de las pruebas de los alumnos de diferentes tipos de clase.

En sí mismos, esos resultados no justifican de manera alguna la prioridad con-

cedida por el Banco Mundial y por el PASEC a los materiales de enseñanza y de aprendizaje, dado que, desde un punto de vista didáctico, estos auxiliares son perfectamente insensibles a la situación lingüística de origen de los niños.

Sin embargo, “More of the same” [Más de lo mismo] – la promoción masiva de la distribución y la “utilización” *de libros de texto tradicionales* – no contribuirá a mejorar los logros del aprendizaje. De realizarse otras investigaciones empíricas, lo más probable es que se constate también un efecto *negativo* de los libros de lectura, como se ve en la actualidad con los de matemáticas.

La alta prioridad concedida a los libros de texto a nivel de la política educacional no es “plausible” y no podrá nunca constituir una estrategia “eficaz” si no se buscan al mismo tiempo los medios didácticos que les permitan tomar mejor en cuenta el problema de la “lengua de origen” con respecto a la “lengua de enseñanza” o “lengua destinataria”. Hasta hoy, las “escuelas coránicas modernizadas”, que están mucho menos equipadas que las escuelas públicas, parecen enfrentar mejor este problema que las últimas (Wiegelmann y Naumann, 1999).

Mediante la introducción de la variable del alfabetismo y la redefinición de la variable lingüística y del indicador económico, esperamos encontrar una distribución más plausible del papel y el peso de las distintas variables explicativas.

El objetivo consiste en poder demostrar la influencia netamente positiva de las herramientas de enseñanza y de aprendizaje, como variables políticamente influenciables, en el marco de una mejor comprensión de la importancia del medio socioeconómico y sociocultural de origen, y de la pertinencia didáctica y práctica de la problemática lingüística.

En el marco de nuestros esfuerzos de análisis desplegados hasta el presente, esta pretensión y esta esperanza se dejan realizar de manera limitada aunque absolutamente visible: si bien es cierto que nuestras redefiniciones de las variables y los modelos no incrementan la “fuerza explicativa total” de los modelos de regresión, pensamos que la importancia atribuida en nuestro modelo a las diferentes “variables explicativas” parece ser más estable, plausible y válida:

- nuestra redefinición de la variable lingüística PASEC (en lugar del número de lenguas habladas en el hogar, las combinaciones de lenguas de importancia en la vida cotidiana) lleva a un coeficiente de regresión parcial mucho más elevado;
- asimismo, nuestra redefinición del indicador económico (en lugar de la simple adición de los “objetos” señalados por hogar (PASEC), la combinación cualitativa de “objetos”) lleva a un coeficiente de regresión parcial significativamente más elevado;
- la introducción de una “variable de alfabetismo compuesta” en nuestro nuevo análisis, con el fin de caracterizar mejor el medio cultural de socialización de los hogares, lleva a un coeficiente de regresión parcial bastante elevado.

La atribución de una mayor importancia a las variables que caracterizan tanto el medio sociocultural de origen como el de las clases a las cuales pertenecen los alumnos lleva a:

- una reducción de la influencia positiva de los manuales escolares;

- asimismo, una reducción del coeficiente positivo de la variable “estudia en su casa”;
- un leve retroceso de los coeficientes negativos de las variables “edad”, “desayuno”, a la vez que el coeficiente negativo de “recibe ayuda cuando hace sus deberes” aumenta y que el coeficiente de la “duración de la escolaridad” permanece sin cambios;
- la indicación de una ventaja estructural más elevada de los varones respecto de las niñas (sobre todo para el cálculo) y de una influencia positiva un poco más elevada de las “actividades extraescolares”.

Al mismo tiempo, esperamos demostrar con nuestros comentarios y nuevos análisis hasta qué punto los resultados de los análisis estadísticos – y, por supuesto, su interpretabilidad – dependen por un lado de la validez de los ítems iniciales y, por otro, de los supuestos de los modelos constructivistas de los análisis y de los esquemas de investigación aplicados en este contexto.

Gracias al sostén del Banco Mundial y a otros organismos del norte proveedores de fondos, en los últimos diez años se han llevado a cabo diversos estudios de rendimiento escolar en un gran número de países del sur, de los cuales también forma parte el que acabamos de comentar. Los problemas estructurales que se manifiestan en esta serie pionera son siempre los mismos: la mayoría de los expertos solicitados provienen de institutos de investigación del norte y no son suficientemente controlados por los colegas de los respectivos países que conocen bien los métodos empírico-estadísticos. Esto tiene por consecuencia la producción de estudios cuyos resultados – apremiados por los plazos y las expectativas de los organismos solicitantes – son presentados e interpretados de manera tergiversada.

El equipo PASEC ha sido y sigue siendo consciente de esas restricciones, y por eso desde el comienzo ha intentado activamente establecer contactos de trabajo con la comunidad científica. Hasta hoy, con un éxito muy limitado, porque el PASEC no está en condiciones de ofrecer becas o cursillos y también porque las instituciones académicas del norte no han establecido todavía las estructuras de promoción adecuadas y suficientes (bajo forma de becas especializadas y de escuelas de doctorado, por ejemplo).

Por esta razón, uno de los objetivos de esta contribución consiste en llamar la atención de los interesados sobre la variada gama de posibilidades que se ofrecen, desde las opciones de nuevos análisis a las de nuevos proyectos de investigación de pequeña o gran envergadura.

En ese contexto, nos parece importante recordar que el estudio realizado sobre el Senegal (al igual que los consagrados a otros países) es un estudio longitudinal (desgraciadamente, sólo se tomaron en cuenta los alumnos que permanecían en el sistema, excluyendo a aquellos que lo habían abandonado).

Se abren así perspectivas metodológica y teóricamente interesantes, no sólo para proyectos de investigación inscritos en las categorías “teoría de la socialización” y “estratificación socioestructural”, sino también para proyectos más orientados hacia los paradigmas de la sociología de la organización, de la “teoría de las escuelas” o la didáctica de las materias escolares.

Actualmente nos preguntamos qué interés habría en:

- analizar en todos los países del PASEC las relaciones entre el rendimiento escolar, la lengua de enseñanza (utilizada de manera didácticamente sensible), la lengua africana de origen y los manuales escolares (adecuados o no desde el punto de vista lingüístico-didáctico, siguiendo el ejemplo del nuevo análisis que presentamos aquí;
- llevar a cabo un análisis detallado de grupos de “respuestas erróneas” típicas de ítems particulares que figuran en pruebas disponibles para alumnos identificables (en el caso del estudio longitudinal, a lo largo de varios años), con el fin de verificar si existen problemas típicos de aprendizaje (de tipo didáctico) ligados al origen lingüístico, que deberían ser conscientemente tomados en cuenta a nivel didáctico en el aula e incluso en los libros de texto. Cabe destacar que los sistemas de cálculo locales no se basan forzosamente en el sistema decimal y que las lenguas africanas poseen estructuras gramaticales diferentes de las que rigen las lenguas indoeuropeas.

Además, dada la pronunciada selectividad cultural o sociocultural de los sistemas de educación africanos que utilizan el francés, habría que guardarse de recurrir a los datos producidos por el PASEC y otros estudios del “sector formal de la educación”. Sobre todo se debería tener clara conciencia de los límites de un análisis de las “grandes clases” de la primaria (CM1 y CM2) porque, a ese nivel, los retos estructurales de una “educación básica” podrían no plantearse más: la gran mayoría de los niños de origen pobre y muy pobre ni siquiera llegan a ese punto de la escolaridad.

Notas

1. Agradecemos a Craig Naumann su ayuda en la redacción de la versión francesa del texto.
2. Las cinco escuelas de la región de Ziguinchor no podían visitarse durante la prueba previa.
3. CONFEMEN; PASEC, *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: données et résultats sur cinq pays d'Afrique et de l'Océan Indien* [Los factores de la eficacia en la enseñanza primaria: datos y resultados de cinco países del África y el Océano Índico], CD-ROM, versión de marzo 1999. Sitio Internet: <http://www.confemen.org>. Dirección postal: Secrétariat technique permanent, B.P. 3220, Dakar, Senegal. Tel.: (00221) 821 60 22; Fax: (00221) 821 32 26. Correo electrónico: confemen@sonatel.senet.net
4. En Senegal, entre la veintena de lenguas habladas, siete son oficialmente reconocidas como “lenguas nacionales”. Además del wolof, que es la primera lengua del 40% de la población, tienen esta categoría el pulaar, el serere, el mandinga, el diola, el soninké y el hasani.
5. Estos objetos eran: electricidad, grifo de agua corriente, televisor, nevera, sillones, cocina eléctrica o de gas, retretes con evacuación de agua, vídeos, automóvil, motocicleta, radio, carreta, arado, lámpara de petróleo, cocina de carbón vegetal, marmita, cama, bicicleta.
6. En el momento del desarrollo de la variable alfabetismo, constatamos que no existe

una relación significativa entre los resultados de las pruebas y la presencia de libros en los hogares. Es bastante probable que esos libros sean el Corán o la Biblia, dado que las Santas Escrituras se encuentran a menudo en los hogares, incluso cuando sus miembros no saben leer. Por esta razón, no tomamos en cuenta el ítem “libros” al definir nuestra variable de alfabetismo. En las investigaciones siguientes debería hacerse la diferencia entre los libros religiosos y los seculares presentes en los hogares.

7. Si bien es verdad que en el estudio PASEC los datos de los maestros no fueron directamente relacionados con los resultados de las pruebas de los alumnos, no es menos cierto que identifica los perfiles “típicos” de los maestros (véase el capítulo 6, Barrier *et al.*, 1997, págs. 163-170).
8. Cabe reconocer que los autores y los editores del estudio PASEC han dado prueba de una sinceridad científica ejemplar al no disimular, sino todo lo contrario, la índole contradictoria de sus resultados y, sobre todo, al haber puesto sin tardar sus datos brutos a disposición de la comunidad científica.

Referencias

- Banco Mundial. 1995. *Sénégal: Évaluation des conditions de vie* [Senegal: evaluación de las condiciones de vida]. Vol. I, Informe principal. 80 págs. Vol. II, Anexo, S.I. (Informe n°12517-AL.)
- Barrier, E. *et al.*, 1997. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), *Évaluation du système éducatif sénégalais: enseignement élémentaire* [Evaluación del sistema educativo senegalés: enseñanza elemental]. Dakar, Senegal, 316 págs. (Fotocopia.)
- CONFEMEN. 1999. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien* [Los factores de la eficacia en la enseñanza primaria: los resultados del programa PASEC en nueve países de África y el Océano Índico]. Dakar, Senegal, 148 págs.
- . Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC). 1999. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC sur cinq pays d'Afrique et de l'Océan Indien* [Los factores de la eficacia en la enseñanza primaria: los resultados del programa PASEC en cinco países de África y el Océano Índico]. (CD-ROM.)
- INEADE. 1998. *INEADE/SEDEP/Projet SNERS: rapport final de synthèse* [INEADE/SEDEP/Proyecto SNERS: informe final de síntesis]. Dakar, Senegal, 55 págs.
- . 1999. *Évaluer, comprendre pour mieux agir en classe* [Evaluar, comprender para actuar mejor en clase]. Dakar, Senegal. Vol. 2, 124 págs., vol. 3, 146 págs., vol. 4, 47 págs.
- Wiegmann, U. 1999. *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal* [Alfabetización y educación básica en Senegal]. Francfort del Meno. IKO, 343 págs.
- Wiegmann, U.; Naumann, J. 1999. Analyser pour améliorer: nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal [Analizar para mejorar: nuevas investigaciones sobre los retos de la educación básica en Senegal]. En: *Tertium Comparationis*, vol. 5, págs. 72-97. (Sitio de Tertium Comparationis: www.waxmann.com/25/tc.html.)

APRENDER A VIVIR JUNTOS

NUEVOS DESAFIOS

PARA LA EDUCACION

Y LA INVESTIGACION

EN UNA ECONOMIA MUNDIAL

Jürgen Mittelstrass

En un mundo donde las cuestiones económicas están orientadas por la palabra clave “globalización”, no sólo las condiciones económicas experimentan cambios, sino también las condiciones de la educación y la investigación. Esto se refleja sobre todo en la relación existente entre educación e investigación, esto es, el sistema de la enseñanza de tipo clásico. Cabe preguntarse si este sistema está impartiendo una instrucción adecuada, teniendo en cuenta que la educación local debe satisfacer necesidades generales y que el trabajo, incluido el distinguido trabajo científico, se está volviendo precario; por tanto, los perfiles profesionales se están modificando, dada la influencia que ejercen los progresos económicos y tecnológicos sobre ellos.

Versión original: inglés

Jürgen Mittelstrass (Alemania)

Titular de un doctorado por la Universidad de Erlangen. Estudió en las universidades de Bonn, Erlangen, Hamburgo y Oxford. Profesor de filosofía y filosofía de la ciencia en la Universidad de Constanza desde 1970; director del Centro de Filosofía de la Ciencia en esa misma universidad desde 1990; miembro del Comité de selección de la Fundación Alexander von Humboldt en 1985-1999; miembro del Senado de la Sociedad de Investigación Alemana en 1992-1997; miembro del Consejo del Canciller Alemán de investigación, tecnología e innovación en 1995-1998; Presidente de la Asociación Filosófica Alemana en 1997-1999; Vicepresidente de la Academia Europaea en 1994-2000. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Pittsburgh, la Universidad Humboldt de Berlín y la Universidad de Iasi, Rumania. Entre sus recientes publicaciones cabe citar *Die Häuser des Wissens* [Las moradas del conocimiento]. Editor de *Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaftstheorie* [Enciclopedia de filosofía y teoría de la ciencia] en 1980-1996. Correo electrónico: Juergen.Mittelstrass@uni-konstanz.de

El concepto esencial que suele aplicarse en este ámbito es el de “orientación práctica”, el cual incluye por norma, al menos en Alemania, el reproche al sistema académico de no haber prestado suficiente atención a este requisito en sus estructuras educativas. Un obstinado prejuicio pretende que el sistema educativo aún conserva una arquitectura de torres de marfil, con lo cual produce para sí mismo y para la sociedad una nueva generación que sabe mucho, pero que puede hacer poco; su formación es incompatible con el mundo del trabajo, en particular, un mundo en pleno proceso de rápidos cambios. Además, esta generación no está preparada para enfrentarse al difícil medio del sistema profesional que exige mucho, no sólo en cuanto a la calidad de la educación sino además, a la transformación de conocimientos en capacidades. Así pues, este último ha de convertir los conocimientos “teóricos” en resultados “prácticos”. En efecto, la teoría y la práctica siguen siendo – aunque en un sentido menos ideológico que en los debates sociopolíticos de los años sesenta y setenta – los conceptos clave que orientan las deliberaciones actuales sobre un sistema de enseñanza de tipo clásico adecuado a las condiciones conducentes a los adelantos tecnológicos.

En esta índole de debates, puede ser que se trasluzca el prejuicio de que el sistema de enseñanza y, por ende, sus formas pedagógicas, están vinculados a la teoría y no a la práctica, como si la instrucción no fuese perfectamente práctica. Dicho de otro modo – a fin de prevenir cualquier confusión de criterios – las fronteras entre la teoría y la práctica no delimitan los libros de texto y las profesiones, sino más bien todas las formas de trabajo, ya sea el académico – incluyendo la enseñanza de tipo clásico (preparatoria para la universidad) – como el profesional. Estas formas de trabajo se denominan los “nuevos desafíos a la educación y la investigación en la economía mundial”. Quisiera exponer tres puntos bajo este título y presentar una breve explicación sobre la globalización, la investigación y la educación.

Globalización

En una economía mundial no sólo cambian las estructuras económicas, sino también las sociales. El aislamiento de las instituciones se disipa. Todo esto incide en la educación y la investigación.

Hay palabras como “globalización” que rondan con guante de seda para luego dar el zarpazo. Como es sabido, ésta significa la libre transferencia de materias primas, productos básicos, capitales, servicios y mano de obra a través de todas las fronteras geográficas y políticas. El concepto de internacionalización, por otro lado, indica el creciente volumen del comercio internacional y su extensión progresiva. Asimismo, incluye los movimientos de capital, de mano de obra y de tecnologías entre las diferentes economías nacionales y sus agentes económicos, y en cierto sentido, es un concepto derivado de las relaciones nacionales. En cambio, en el caso de la globalización, esos límites desaparecen. Lo mundial no se deriva, sino que más bien origina; las fronteras económicas y políticas, que hasta ahora habían determinado el “principio” de la actividad económica, se desvanecen.

Por lo demás, el concepto de globalización no es solamente un concepto eco-

nómico o de política económica, en la medida en que estos conceptos sólo se refieren a actividades económicas consideradas desde una perspectiva de competencia. La verdad es que “la globalización entraña más factores que los observados en las etapas de desarrollo iniciales, así que nuestras estructuras sociales e institucionales cambiarán fundamentalmente. Aunque la globalización [...] se fomenta en el plano económico, sus consecuencias se extienden más allá de ese ámbito y hasta ahora se han entendido poco – sobre todo los efectos en el significado de nuestras relaciones sociales y estructuras de organización” (Steger, 1996, pág. 4). En ese sentido, el concepto de la globalización incluye igualmente nuevas tecnologías de información y comunicación que, en gran medida no están sujetas al control local, así como el desarrollo de instituciones políticas supranacionales – planteándose un concepto clave: la “globalización de lo político” –, y una mayor homogeneización de las estructuras de la educación y la investigación. Por lo demás, no sólo define una dimensión económica y política, sino también social y cultural, en términos generales. La globalización “armoniza las modalidades de consumo, la organización del trabajo, los marcos institucionales; crea nuevas polaridades entre las empresas internacionales de funcionamiento eficaz y las organizaciones locales “atrasadas” – incluyendo a las administraciones públicas – y grupos de ocupaciones y profesiones; produce efectos ecológicos de largo alcance mediante una dinámica de crecimiento y difundiendo modalidades de consumo “no sostenibles”; elude los mecanismos de control tradicionales del equilibrio social del poder (incluyendo legislaciones relativas a carteles y jurisdicciones de parlamentos nacionales); reduce aún más la previsión y el planeamiento de los sucesos; y sigue acelerando el progreso de la tecnología” (Steger, 1996, pág. 5).

Si este análisis es acertado, como parece serlo, entonces la globalización es la palabra clave de un proceso de transformación multidimensional de una sociedad moderna hacia un porvenir impreciso. Las empresas en el sentido tradicional están desintegrándose para convertirse en empresas “virtuales”, es decir, que están siendo reemplazadas por una red de entidades independientes regionales; en cuanto a las estructuras sociales, puede suponerse lo mismo: hasta ahora éstas habían sido definidas esencialmente por componentes sólidos de la nación y la cultura, y entre ellos figuran la educación y la investigación.

Investigación

Hasta ahora, la investigación había sido definida estableciendo una distinción entre investigación básica y aplicada. Esta distinción resulta ahora menos apropiada. En la actualidad, todas las formas de investigación tienen una relación dinámica entre ellas, lo que confiere a la investigación un carácter triangular.

La ciencia es hoy objeto de aplicaciones y progresos, no sólo a raíz de la globalización sino también de los adelantos científicos. Antes la ciencia se definía a través de las ideas de la verdad y el conocimiento puro, casi exclusivamente por medio del concepto de la investigación pura o básica. La situación se ha complicado ahora pese a haberse mantenido las antiguas y apreciadas diferenciaciones y evaluaciones.

La distinción de antaño entre investigación básica y aplicada, según la cual la primera era considerada como ciencia y la segunda, en cierto modo, como beneficio comercial, resulta cada vez menos apropiada dada la situación real de la ciencia frente al desarrollo de las sociedades modernas influidas por la globalización.

Ello no significa que la investigación pura básica haya dejado de existir, ya que se identifica como tal cuando sus aplicaciones prácticas no son reconocibles. Tomemos por caso, entre los campos típicos de investigación de esta índole, la física de alta energía y la cosmología, o el desarrollo de una teoría unificada de todas las interacciones de partículas no gravitacionales, o la relación de la teoría de las partículas elementales con la teoría de la gravedad. En estos casos, las cuestiones de aplicación ni siquiera se tienen en cuenta para fines de predicción (salvo, naturalmente, para alimentar la ciencia-ficción). En consecuencia, este tipo de investigación puede considerarse sin duda alguna como investigación pura básica. En cambio, la denominada investigación básica orientada a la aplicación es distinta. Éste es un tipo de investigación del cual se anticipan aplicaciones a largo plazo; sin embargo, éstas no pueden comercializarse directamente o ponerse en práctica dentro de los plazos previstos en los planes regulares de las empresas industriales. Algunos ejemplos de ello serían la superconductividad de alta temperatura, la sinérgica (termodinámica no lineal) y los principios de la informática. En estos casos, la finalidad de dicha investigación es conseguir la aplicación, aunque los caminos para llegar a ella no sean claros y requieran a su vez extensas investigaciones. Además de estos dos tipos de investigación, cabe distinguir un tercer tipo que podríamos calificar de investigación orientada al producto. Ésta se lleva a cabo con el fin de obtener una aplicación especial o hacerlo en un futuro cercano. Entre los ejemplos que podrían mencionarse, cabe citar la investigación de materiales, del medio ambiente o médica (por ejemplo, sobre el SIDA). En esos casos, el recorrido entre la investigación y la aplicación es corto, constituyendo una parte esencial de los programas de investigación.

Estos tres tipos de investigación suelen prestarse apoyo mutuo en programas de investigación concretos, dentro y fuera de la universidad, ya que al enfocar un problema se crean vínculos mediante sus trabajos conjuntos. La investigación básica orientada a la aplicación, así como la investigación orientada al producto, se están volviendo la norma. Ello significa que las metas científicas, siempre que expresen ideales como la verdad y el saber, se están solidarizando cada vez más con las metas de un mundo, aunque menos inclinado a la admiración de los resultados científicos y más propenso a la aplicación de los mismos. En realidad, ni la mente griega, a la que debemos la idea de la ciencia, ni la mente moderna que creó el mundo moderno, exhortaron a la ciencia incipiente a distanciarse de la aplicación. No obstante, a medida que tal aplicación se va aproximando, mayor es la responsabilidad de la ciencia y del científico. En nuestro mundo, gobernado por una economía mundial y sus repercusiones en las instituciones, es difícil ser un buen científico. Frente a un nuevo concepto de investigación que no es insubstancial (por no hacer distinciones) ni es ideológico (por estar vinculado con el concepto anticuado de la investigación básica), estamos utilizando una investigación triangular, cuyos ángulos son la investigación básica pura, la investigación básica orientada a la aplicación y la investi-

gación orientada al producto. Mantengo que este triángulo es también la forma esencial de la investigación conforme a la perspectiva de la globalización y a los progresos de la tecnologías.

Educación

Con la globalización de la economía y el avance ilimitado de la investigación de carácter triangular, la enseñanza de tipo clásico deberá dejar atrás sus límites disciplinarios. El futuro de la investigación y del aprendizaje, así como el porvenir del tipo de enseñanza referido revestirán un carácter multidisciplinario.

Puesto que la simplicidad del pasado (a veces ingenuidad) en torno a las cuestiones de investigación se ha transformado en un complicado conjunto de direcciones interdependientes, la enseñanza de tipo clásico también deberá evolucionar. Hasta el momento, la educación se ha centrado en materias y disciplinas, pasando por alto su definición ante el supuesto de que los problemas urgentes se resuelven gracias a una investigación y educación propicias. Entre algunos de los temas de aquéllas podrían figurar el medio ambiente, la energía y la salud. Entre el desarrollo de problemas y el desarrollo de disciplinas hay asimetría, y ésta va en aumento a medida que la especialización predomina en el desarrollo de las disciplinas. Existen problemas “para los cuales todavía no se han encontrado disciplinas” (Véase Krüger, 1987, pág. 119). Tal vez nunca se encontrarán a causa de las especializaciones cada vez más numerosas y la atomización de las ramas de estudio. Por consiguiente, el camino opuesto, esto es, el regreso a unidades interdisciplinarias y asignaturas más amplias ofrece la alternativa más prometedora. Los problemas ecológicos son un buen ejemplo de cuestiones complejas que sólo pueden resolverse a través de la cooperación de diversas disciplinas.

No obstante, la interdisciplinaridad no deberá entenderse sólo como una medida correctiva necesaria cuando los problemas rebasan los límites de una materia. Al contrario, la interdisciplinaridad bien interpretada servirá para observar los conceptos científicamente y facilitará el reconocimiento de los dilemas y las tendencias problemáticas antes de que éstos aparezcan o se vuelvan críticos. Lo que está en juego es la competencia entre los problemas científicos. Las disciplinas participan en esta competencia entre sí e incluso compiten con el mundo que tiene sus propios problemas. Quienquiera que sólo examine objetos, como suele ocurrir en el estudio de una disciplina, podrá prescindir fácilmente del hecho de que no sólo vivimos en un mundo de objetos sino también de apropiación, de necesidades y de pérdida de dirección cada vez más acentuada. Esto también es un elemento de la globalización.

La interdisciplinaridad no es la extensión de un sistema mediante el cual los problemas que se aborden van a reducirse y en el que la falta de creatividad de los docentes va a agravarse, sino más bien la ampliación de nuestras capacidades para tratar los problemas existentes y anticipar los venideros. Entendida la interdisciplinaridad de esa manera, es insuficiente concebirla sólo como una necesidad de las organizaciones científicas.

La interdisciplinaridad debe empezar en casa, en la mente propia. Está rela-

cionada con la capacidad de pensar “lateralmente”, de plantearse preguntas que todavía otros no han hecho, de aprender lo que su propia disciplina desconoce. Depender única y altanaramente de una actividad científica es derrochar las perspectivas que ofrece la interdisciplinaridad al adelanto de la ciencia y la enseñanza de tipo clásico.

Por lo demás, la interdisciplinaridad no oscila entre las disciplinas ni queda suspendida sobre ellas como el espíritu absoluto de Hegel. Al contrario, en el contexto de las disciplinas históricamente constituidas, la interdisciplinaridad contribuye a superar la fragmentación de las disciplinas cuando éstas están en peligro de perder su conciencia histórica. En realidad, a esto lo llamo yo transdisciplinaridad. Puede decirse también que la última palabra en materia de ciencia, de investigación y de enseñanza de tipo clásico la tiene la transdisciplinaridad y no la interdisciplinaridad. Ello es así con respecto a la economía mundial progresiva, al nuevo concepto de la investigación que se adapta a las necesidades de una sociedad que evoluciona bajo los efectos de la globalización y a los adelantos técnicos que se arraigan en el progreso socioeconómico.

Conclusión

La educación ha de enfrentarse a los nuevos desafíos de la economía mundial. La globalización genera mayores demandas relativas no solamente al conocimiento y a las capacidades, sino también al contexto de los mismos. Globalización no significa homogeneizar las economías, los mercados y las culturas, sino desenvolverse en diferentes entornos. Para actuar en el plano mundial es preciso conocer a fondo las situaciones locales. Por consiguiente, la educación deberá preparar al alumnado en casi todas las ramas del saber a fin de que haga frente a las demandas cambiantes. Cuando dejamos el refugio escolar, entramos en un mundo que no conocemos, y que además se está globalizando. La investigación triangular y la transdisciplinaridad ofrecen una respuesta a esta situación.

Referencias

- Krüger, L. 1987. Einheit der Welt, Vielheit der Wissenschaft [Unidad del mundo, pluralidad de la ciencia]. En: Kocka, J., (comp.). *Interdisziplinarität: Praxis, Herausforderung, Ideologie*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Steger, U. 1996. Einleitende Zusammenfassung: globalisierung verstehen und gestalten [Resumen introductorio: comprensión de la globalización y adaptación a la misma]. En: Steger, U., (comp.). *Globalisierung der Wirtschaft: Konsequenzen für Arbeit Technik und Umwelt*. Berlín/ Nueva York, Springer.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

MITOS Y METAS SOBRE LOS USOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS EN LA EDUCACION

Clotilde Fonseca

Progresivamente, la asignación de fondos a programas tecnológicos con fines sociales – y particularmente educativos – ha dejado de ser concebida como un gasto y es aceptada como una inversión imprescindible para el futuro que influye, además, en los equilibrios de poder entre las naciones. El papel central que juega la educación en la dinámica del desarrollo económico es hoy reconocido sin dificultad. Empresarios, industriales, académicos y políticos, por igual, son conscientes de la íntima relación que existe entre educación, tecnología y desarrollo. Lamentablemente, esta constatación nos llega en medio de enormes contradicciones. Cada día se acentúa más la brecha entre la demanda de recursos humanos altamente calificados y los resultados que generan los sistemas educativos. En casi todos los países, domina una insatisfacción endémica con esos sistemas.

Versión original: español

Clotilde Fonseca (Costa Rica)

Titular de un máster en Administración Pública por la Universidad de Harvard. Directora Ejecutiva de la Fundación Omar Dengo. Fue directora-fundadora del Programa de Informática Educativa que realizan el Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo en Costa Rica.. Ha sido consultora para varios organismos internacionales. Profesora de la Universidad de Costa Rica. Entre sus más recientes publicaciones cabe mencionar: *Maestros innovadores: el papel de la informática educativa en el desarrollo profesional de los educadores costarricenses* (2001,) y *La informática educativa en Costa Rica: hacia un uso innovador de la computadora en la escuela* (2000). Sus principales intereses son el desarrollo social y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos para estimular la creatividad, la inteligencia y el talento individual en ambientes educativos innovadores. Correo electrónico: Clotilde.Fonseca@fod.ac.cr

El papel central que desempeñan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad, así como las promesas que suscitan en el ámbito de la educación, llevan a gobernantes y líderes educativos a considerarlas como una solución mágica, o bien como un anhelo inalcanzable. Su inserción – indispensable para lograr la equidad y contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes – no ha sido fácil para la comunidad educativa. A pesar de las grandes expectativas que despiertan los multimedia, los bancos de datos interactivos y las plataformas de comunicación e intercambio que hace posible Internet, existen considerables problemas para su implantación en el campo educativo, motivados por limitaciones financieras, tecnológicas y logísticas y, muy especialmente, por la debilidad en las concepciones y propuestas pedagógicas.

Debemos reconocer que existe un sorprendente desconocimiento de aspectos fundamentales en relación con las tecnologías que nos ocupan. Un ministro de finanzas de un país latinoamericano, por ejemplo, expresó en 1990 su opinión sobre un programa de nuevas tecnologías en la escuela pública costarricense, de la siguiente manera: “Este programa de ustedes me encanta. Realmente hace un aporte sustantivo. Se instalan máquinas, los niños aprenden, se quitan los maestros, se reduce la planilla del Estado, y, lo mejor de todo, se eliminan las huelgas [...] ¡Un caso perfecto de reestructuración del Estado!” Su valoración, tan espontánea como reveladora, nos da pistas sobre los mitos que prevalecen al respecto. Visiones simplistas y prejuicios determinan a menudo la comprensión o incomprensión del fenómeno y aun la toma de decisiones. Su persistente influjo dificulta el verdadero aprovechamiento de las TIC como recursos potenciadores de aprendizajes y ambientes educativos nuevos. Superar la arraigada cultura sobre la que se levantan estos mitos es imprescindible. De ahí que el presente trabajo dedique una parte sustantiva a su explicitación. En su primera parte, se señalan los mitos más frecuentes que he encontrado a lo largo de más una década de actividad profesional en este campo. Una segunda parte del trabajo señala algunas metas que deberíamos plantearnos para erradicar esos mitos y gestar procesos de cambio, apoyándonos en las TIC como recursos para el aprendizaje.

Diez mitos: una manera de replantearse las TIC en la educación

Éstos son los diez mitos que surgen con mayor frecuencia cuando se trata de introducir las nuevas tecnologías:

MITO 1: VISION LINEAL DEL DESARROLLO EDUCATIVO

Uno de los mayores obstáculos para la implantación de la informática y la telemática en la educación es la visión lineal del desarrollo educativo que prevalece en el mundo. Se parte de la creencia de que el desarrollo se produce como una progresión cuyas etapas deben ser cumplidas una a una, sin que se pueda saltar a niveles de mayor complejidad o calidad. Se ignora así el potencial de las nuevas tecnologías

para lograr saltos cualitativos en personas, grupos sociales, sistemas educativos y países. No se percibe el valor potencial que ofrecen las TIC para acelerar los cambios y para redefinir los papeles de los actores del proceso educativo (estudiantes, educadores, padres de familia o autoridades educativas).

Se sostiene equivocadamente que, antes de considerar la incorporación de las nuevas tecnologías, los países deben resolver todos sus problemas educativos (alfabetización, cobertura, deserción, calidad o pertinencia curricular), sin advertir que resulta sumamente peligroso negarle a una sociedad, en nombre de su pobreza y sus limitaciones, el acceso a los recursos tecnológicos y culturales que justamente podrían catapultarlos para superar su condición de marginalidad. ¡Como si hubiera habido que esperar a que todos tuvieran zapatos para empezar a construir las carreteras! No es aceptable, por tanto, que se condene a los países con mayores limitaciones a padecer las consecuencias de la brecha digital que hoy lleva implícita además el ensanchamiento de la brecha cultural y socio-económica.

MITO 2: ALTO COSTO Y FALTA DE PRUEBA DE IMPACTOS

De todos es conocida la argumentación, repetida hasta la saciedad por consultores de organismos de financiamiento, de que las inversiones en tecnología son sumamente costosas y que deben posponerse, pues no existe suficiente investigación ni prueba consistente de su efectividad. La relación costo-beneficio, dicen, no es adecuada, particularmente en los países de menor desarrollo. Para considerarlas rentables, habría que documentar variaciones cuantitativas en el rendimiento y en los indicadores básicos generados por ellas. Se pide por adelantado pruebas del impacto positivo de las TIC y, sin embargo, se es tolerante cuando se intenta la implantación de experimentos económicos capaces de afectar aún más masivamente la trama social y el destino integral de las naciones. Existe además un doble estándar. Las pruebas de impacto que se exigen a los países en desarrollo ni siquiera se mencionan cuando se trata de países industrializados.

Estamos ante una verdadera cultura emergente, de amplia envergadura. Por eso, asombra la miopía de quienes parecen no tener en cuenta este hecho (cuando se trata de países no desarrollados) y resultan incapaces de percibir el costo de oportunidad y el altísimo riesgo que implica para un país mantener a su población al margen de esta revolución fundamental. Pero, además, existen pruebas, y muchas, de cambios cualitativos importantes, consecuencia de la introducción de las TIC en la educación, debidamente documentados y referidos a proyectos educativos de los más diversos tipos. Empiezan a aparecer, además, muestras significativas de los incrementos en inversión extranjera, desarrollo empresarial, y modificación de esquemas productivos, resultado de la introducción masiva y sistemática en la educación de estas tecnologías.

MITO 3: LA TECNOLOGIA COMO INNOVACION EDUCATIVA

Debemos precavernos de visiones ingenuas y entusiasmos sin fundamento. La mera incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en las aulas no garantiza un aporte significativo. Hay que evitar los espejismos. La introducción de los multimedia y de Internet no constituye una solución mágica a los problemas educativos de acceso y oferta programática. El aprovechamiento de estas tecnologías exige una propuesta pedagógica que las haga significativas.

Un análisis histórico de la introducción de las nuevas tecnologías en los sistemas educativos revela que ésta ha ocurrido en el marco de enfoques pedagógicos extremadamente tradicionales. En general, aún hoy prevalecen las concepciones reduccionistas fundamentadas en paradigmas educativos del pasado. No en vano se habla frecuentemente de “incorporar” o de “integrar” la tecnología a los planes en curso, y no de transformarlos radicalmente gracias la redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes mediados por la tecnología. Paradójicamente, con frecuencia somos los mismos educadores los que ponemos las carlancas del pasado a las nuevas dimensiones del aprendizaje que haría posible un buen uso de las TIC. Aplicamos concepciones pedagógicas del siglo XIX al potencial de los recursos tecnológicos y cognoscitivos del siglo XXI.

Ignoramos o hacemos caso omiso de los importantísimos desarrollos epistemológicos de las últimas décadas, a disposición de la educación actual, muchos de ellos con fundamento en las investigaciones sobre inteligencia artificial. Sin embargo, muchos educadores siguen embelesados con anticuados procesos de instrucción y, por eso, sueñan con textos programados en formato electrónico y sistemas expertos que realicen las funciones más tradicionales del educador. Aspiran a que máquinas incansables repitan infinitamente ejercicios y prácticas, conceptos y problemas. En estos casos, las TIC no pasan de ser un símbolo de modernización carente de auténtico contenido transformador. No se han de confundir las *novedades* con la auténtica *innovación*.

MITO 4: EL EDUCADOR COMO INCAPAZ

Las palabras del ministro latinoamericano citadas más arriba revelan claramente la tendencia a colocar al docente en el origen mismo del problema educativo, y no como una parte esencial de su solución. Existe un conjunto de prejuicios nefastos con relación a la posibilidad real de los educadores para asumir de forma estimulante, creativa y pedagógicamente válida, las exigencias que plantean las nuevas tecnologías. Se le considera incapaz de cumplir con sus tareas.

No podemos ocultar este estigma que ha caído sobre los educadores. Sin embargo, quienes hemos trabajado con las TIC en ambientes escolares, hemos podido constatar su potencial, aun en el caso de maestros rurales y de zonas marginales. Lo verdaderamente determinante es el enfoque. Se requiere generar una interfaz adecuada entre educadores y tecnología, centrarla en el aprovechamiento de las fortalezas del docente y señalarle como propósito fundamental el apoyo a los procesos

de aprendizaje y el enriquecimiento de la oferta educativa para alumnos y profesores.

Contrariamente a lo que piensan quienes han ayudado a consolidar este mito, el contacto con las nuevas tecnologías induce al educador a abrirse a nuevas concepciones pedagógicas y le brinda una comprensión distinta y superior del proceso educativo. Así, surge en él una mayor disponibilidad para poner en marcha importantes cambios culturales y organizacionales como parte de su práctica docente. Sin embargo, esta transformación no se produce por sí sola. Es preciso invertir en formación y seguimiento, además de partir de una concepción y de una praxis nueva.

MITO 5: LA ALFABETIZACION COMPUTACIONAL

Otro mito fuertemente difundido consiste en convertir la “alfabetización computacional” en el enfoque privilegiado cuando se trata de introducir las TIC en el medio educativo. El problema se origina en una visión eminentemente utilitaria de la educación y constituye una de las ataduras más importantes en la modernización de la vida educativa. El reconocimiento de la importancia de las TIC para el mundo del trabajo y la idea equivocada de que la prioridad en la educación es la preparación de la fuerza laboral refuerzan esa tendencia.

Aunque estos principios no son del todo equivocados, en su versión reduccionista y unilateral ni siquiera logran lo que se proponen. La visión pragmática de la educación cuando es simplista, termina por resultar prácticamente nula en materia de resultados prácticos. Esta concepción hace hincapié en el uso de “la máquina” y en la adquisición de destrezas informáticas generalmente asociadas al manejo descontextualizado de herramientas de productividad: procesadores de palabras, hojas electrónicas, bases de datos, etc. Deja de lado algo tan determinante como el desarrollo integral del individuo dentro de una concepción del desarrollo humano, y se desentiende del estímulo de sus más altas potencialidades, sin considerar que de ellas depende su contribución al desarrollo social y económico. Presuponen, además, que las nuevas tecnologías deban ponerse exclusivamente a disposición de los alumnos del colegio, que son los que están más próximos a integrarse en el mundo laboral. Desgraciadamente, las destrezas que los jóvenes colegiales suelen adquirir dentro de estos programas ni producen destrezas que permitan la integración al mundo laboral, ni favorecen una verdadera comprensión de la cultura digital y de sus implicaciones. Si estableciéramos un paralelismo con el mundo de la lecto-escritura, podríamos decir que “enseñar computación” como pretenden algunos, equivaldría a dar “clases de lápiz”, en vez de enseñar a dibujar, hacer planos, escribir ensayos, poemas, cartas, partituras, etc.

Por otra parte, hoy resulta evidente la celeridad de los procesos de obsolescencia de los equipos y la permanente desactualización de los programas y aplicaciones informáticas (*software*). La única constante, en materia de nuevas tecnologías, parece ser el concepto de “versión”. Aprender el uso descontextualizado de un programa particular ciertamente no nos prepara para los mercados laborales del

futuro – posiblemente ni siquiera para los del presente inmediato. No ha de extrañar que, en épocas recientes, las empresas fabricantes de aplicaciones informáticas y programas de *software* recalquen la importancia de comprender la arquitectura de sus sistemas, más que la operación mecánica de productos específicos. Ellos mismos indican que lo que es esencial es entender las interfaces, tener conocimiento de las normas y estándares, y comprender los principios reguladores de las nuevas plataformas informáticas, esto, siempre, desde la perspectiva de las necesidades del usuario.

Por otra parte, es esencial destacar el enorme peligro que tiene, para una educación fundamentada en el desarrollo humano, el determinismo laboral implícito en las más reductivas concepciones de la alfabetización computacional. Nótese que estos programas suelen fundamentarse en la creencia miope de que lo que es necesario hacer es poner en marcha la formación de “obreros informáticos”, personas con unas destrezas tecnológicas básicas que les permitan generar ingresos por vía del “procesamiento mecánico de datos”. Incentivan la formación de usuarios pasivos, más que productivos. Este enfoque usualmente desatiende el desarrollo de capacidades cognoscitivas, creativas, expresivas y críticas esenciales, imprescindibles no sólo para un desempeño laboral exitoso, sino para la realización personal en los ámbitos social y productivo.

MITO 6: EL ACCESO

Cuando se habla de nuevas tecnologías surge de inmediato la referencia a la necesidad de proporcionar el acceso a ellas, imprescindible a la luz de las preocupaciones por la equidad y el desarrollo equilibrado de la población, particularmente de la que se ve marginada por razones socioeconómicas, étnicas o de género. Desgraciadamente, no pasamos del principio general y casi nunca detallamos qué entendemos por acceso.

Para dar “acceso” no basta instalar unas cuantas computadoras en una escuela o colegio, ni abrir en alguna comunidad un telecentro. Garantizar acceso exige, además de la presencia de la tecnología, proveer condiciones de uso y formación, horas efectivas de aprovechamiento real. Colle, Roman y Yang (2000) comparten esta preocupación y señalan que el acceso debe ser considerado con una perspectiva multidimensional, puesto que supone desarrollo de capacidades, tiempo de uso, un conjunto de servicios de apoyo técnico y pedagógico, sistemas de seguimiento y mecanismos que garanticen la sostenibilidad. Sin ellos, la presencia de la tecnología tiene escaso valor y el acceso se convierte en un término, quizá políticamente rentable, pero de valor exclusivamente retórico.

MITO 7: LA CONECTIVIDAD COMO SOLUCION

Algunos piensan que basta proveer conectividad para poner en marcha una revolución educativa y tecnológica. Obviamente, la conectividad es una condición necesaria, pero no suficiente, para la puesta en marcha de una transformación de los

procesos de aprendizaje y la creación de nuevos ambientes educativos, particularmente de los vinculados a Internet. No basta con referirse al sueño de la biblioteca universal omnipresente y al potencial de los bancos de datos.

La navegación en Internet y en los sistemas de redes internas de organizaciones e instituciones educativas y de investigación (Intranets) sin duda ofrece extraordinarias oportunidades cognoscitivas. No obstante, su mera disponibilidad no garantiza un adecuado aprovechamiento. La vida educativa requiere de una propuesta pedagógica que potencie ese recurso en el contexto de nuevos ambientes y estrategias de aprendizaje. Necesitamos conocimiento y comprensión del fenómeno multimedial e hipertextual, estrategias para navegar, buscar y sintetizar, criterios para escoger. Y esto requiere procesos de formación, es decir, de una mediación humana amigable, crítica y oportuna. Por otra parte, esta mediación requiere formación y capacitación.

Académicos y consultores de gran prestigio han criticado, con razón, las políticas que ponen excesivo énfasis en las posibilidades de la conectividad para la reforma educativa. Se requiere que la interconexión de computadoras, escuelas o sistemas educativos, vaya acompañada de la producción y disponibilidad de recursos pedagógicos, con contenidos elaborados en el idioma del alumno y acordes con su cultura. Lograrlo supone un proceso complejo de investigación, desarrollo y valoración, es decir, recursos humanos y una enorme inversión económica.

MITO 8: LA INFORMACION COMO CONOCIMIENTO

Uno de los mitos más recientes se sustenta en la concepción equivocada de que la información es conocimiento. No se trata, por supuesto, de una simple afirmación retórica. El problema se genera a partir de un grave error cognoscitivo. No es lo mismo hablar de información que de conocimiento. Para hablar de conocimiento debemos tener en cuenta la comprensión, la capacidad de aprovechamiento y de aplicación. De ahí la importancia de la articulación de redes y de asociaciones cognoscitivas que surjan del sentido, y no de la concatenación lineal de datos o informaciones aisladas, o de la inundación de contenidos que por su magnitud somos incapaces de asimilar o articular.

Por la vía de la información no se superarán la ignorancia y la pobreza que aqueja a las poblaciones más deprimidas del planeta. El problema de la pobreza es infinitamente más complejo y multidimensional. Las referencias que se hacen hoy en día a los “info-ricos” y a los “info-pobres” no pasan de tener un carácter retórico o simbólico si no se abordan dentro de un marco cultural, educativo, epistemológico y tecnológico serio. El problema supera el simple “acceso la información”.

La era digital impone un conjunto de demandas sobre las poblaciones. Presupone, para mencionar sólo un aspecto, un nivel adecuado de lectura, comprensión y escritura. Embelesados por el poder de las TIC, no podemos olvidar que los procesos de universalización educativa son esenciales para el desarrollo. Sin ellos podemos tener todo el acceso del mundo a la información sin que esto tenga impacto

o significado. Así lo señalaba recientemente *The Economist* (19 de agosto, 2000). Existe una diferencia sustantiva entre el acceso a lo que podríamos llamar la realidad física de la información y el “acceso” a la dimensión cognitiva indispensable para comprender el conocimiento implícito en la información, dotarlo de sentido y poder aplicarlo. La virtualidad es compleja. Como afirman Esnault y Zeiliger (2000), la navegación en los espacios globales de información exige preparación, formación y herramientas cognoscitivas y tecnológicas particulares.

MITO 9: LA COMPETITIVIDAD

El papel que juegan las TIC para el logro de ventajas competitivas se convierte en un elemento fundamental cuando se trata de justificar su incorporación a los sistemas educativos de los países en desarrollo. Sin embargo, es fácil descubrir que en nuestro tiempo se ha dado una importancia desmedida a la competitividad global. Aunque el uso de esta justificación suele ser rentable desde el punto de vista político, lo cierto es que este mito oculta un error fundamental que no podemos obviar. La competitividad depende fundamentalmente de la productividad, como demuestra Krugman (1998) de forma magistral. Es el cambio tecnológico, y no la competencia global, lo que determina el crecimiento y el desarrollo socio-económico. Lo esencial para el desarrollo es la productividad. Sobre ella se levanta el progreso de las naciones. La productividad, además, como sabemos, depende hoy en día fuertemente de las transformaciones tecnológicas. De ahí que lo que es esencial para efectos del desarrollo, la superación de la pobreza y la construcción del bienestar, es el incremento de la productividad de las personas. Ello implica, sin lugar a dudas, la necesidad de universalizar la apropiación de las nuevas tecnologías y la capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos.

MITO 10: SUPERIORIDAD NORTE/SUR O PRIVADO/PUBLICO

Con frecuencia se habla de la superioridad de los programas de nuevas tecnologías de los países del Norte sobre los del Sur. Lo mismo ocurre con los de las instituciones privadas en relación con las iniciativas que se desarrollan en las públicas. Estos criterios valorativos suelen ir aparejados a un sobredimensionamiento del componente tecnológico, y a la mayor capacidad que suelen tener los países del Norte y los centros privados para adquirir equipos costosos y mantenerlos permanentemente actualizados. El asunto de fondo, como ya hemos señalado, tiene que ver con la visión pedagógica subyacente. El éxito depende mucho más que del monto de la inversión, de la capacidad y de la creatividad para usar los recursos en formas innovadoras y con fines educativos específicos.

Desgraciadamente, los países con menores niveles de desarrollo, al igual que los sistemas educativos públicos, suelen padecer una especie de “complejo de inferioridad” no siempre justificado. Un proyecto exitoso debe abordar aspectos asociados tanto a los procesos de aprendizaje – componentes de tipo epistemológico y pedagógico – como a los procesos de capacitación, implantación logística y soste-

nibilidad. Muchos países e instituciones educativas, sean éstas públicas o privadas, lamentablemente, suelen quedar a merced de empresas proveedoras de bienes y servicios informáticos. Capitalizan la necesidad de satisfacer a padres o empresarios que demandan la “novedad tecnológica”. En algunos países no industrializados existen, hoy en día, experiencias que no tienen nada que envidiar a proyectos de países industrializados o a los de instituciones privadas que suelen ser muy bien publicitadas.

Superación de mitos y definición de metas: un abordaje nuevo

Resulta particularmente esperanzador que en épocas recientes se haya empezado a pensar de manera explícita en el papel de las TIC como medios *para el aprendizaje*. Esta posición revela una mayor conciencia del potencial de las TIC en los procesos cognoscitivos y creativos propios de estudiantes y educadores, y por consiguiente de sus efectos en las transformaciones sociales y las de naturaleza productiva, más ambiciosas. Quienes iniciamos tareas en este campo hace más de una década vemos con entusiasmo el giro hacia esta concepción, que sin duda encuentra sus raíces en los planteamientos visionarios que Papert (1980, 1996) ha venido haciendo desde hace más de dos décadas y que por fin hoy empiezan a ser comprendidos de forma más plena y amplia.

La concepción limitada de las computadoras simplemente como máquinas “*para trabajar*” que prevalecía en el mundo, aún hace poco, está siendo superada. La tendencia a la alfabetización computacional destinada a preparar la fuerza laboral está quedando atrás. Las demandas planteadas por el sector empresarial y por padres de familia para que se siguiera ese rumbo empiezan a ser sustituidas por otras, más inteligentes.

Otro tanto podemos decir de la informática como recurso “*para instruir*”. Nos referimos aquí a la conocida etapa de la instrucción asistida por computadora. Aunque esa visión llevaba ya implícito un interés por aspectos más netamente educativos, se solía adoptar una óptica marcadamente tradicional, centrada en la transmisión mecánica de contenidos, frecuentemente en un contexto desprovisto de espacios que permitieran la generación de comprensión y aplicación efectiva de los medios.

Finalmente, con la puesta al servicio de la educación de las nuevas tecnologías se trata de generar situaciones y ambientes *para aprender*, fundamentados en marcos epistemológicos y psicológicos que respondan de mejor manera a concepciones más evolucionadas del aprendizaje, que tengan en cuenta las diferencias individuales y los diversos estilos e inclinaciones cognoscitivas de los destinatarios, sean éstos estudiantes o educadores. Es preciso, por lo tanto, proponer un conjunto de metas sin las cuales no será posible la superación de los mitos caracterizados en este trabajo. Sin una adecuada reflexión al respecto, no será posible definir un nuevo marco de trabajo en proyectos que involucren las TIC como medios para el aprendizaje. Veamos:

LA SUPERACION DEL TECNOCENTRISMO

Para poder aprovechar las TIC como medios de aprendizaje es imprescindible superar la visión tecnocéntrica que ha caracterizado la mayor parte de los proyectos educativos de este tipo. Lo esencial es centrarse en el desarrollo de las personas. Por eso, resulta imprescindible crear condiciones de equidad en el acceso pleno a estos recursos tecnológicos y abrir oportunidades para el desarrollo de las capacidades y talentos de los estudiantes y de los educadores. Se requiere diseñar e implantar nuevos ambientes de aprendizaje y nuevas metodologías que permitan una interfaz significativa con las nuevas tecnologías. Se trata por lo tanto de potenciar a las personas, es decir, de articular las condiciones para un verdadero *empowerment*, particularmente de las nuevas generaciones.

LA SUPERACION DEL REDUCCIONISMO TECNOLOGICO

Debemos evitar a toda costa que el aprovechamiento de las TIC se vea limitado por una cultura educativa tradicional, centrada en la instrucción y en la transmisión poco eficaz de contenidos curriculares. No podemos permitir que su uso se dirija a intensificar aún más lo que ya hacíamos mal. Como dice Zubboff (1988), las TIC nos ofrecen la oportunidad de modificar antiguas estructuras de poder, desterrar prácticas viejas y favorecer estructuras de poder de naturaleza más horizontal, donde la capacidad intelectual y creativa de los individuos resulte de mucha mayor importancia que la fuerza bruta y la disciplina mecánica y reiterativa que caracterizó la etapa industrial. En la educación, el desafío para lograr este cambio en los esquemas de poder es inmenso. Es preciso repensar los procesos de aprendizaje a la luz de una nueva visión.

ENFASIS EN LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

Para lograrlo, debe buscarse la creación de un espacio propicio capaz de permitir una transformación de fondo en la cultura educativa. Este desafío está lejos de ser algo simple y realizable en el corto plazo. La presencia de las TIC puede facilitar el desarrollo de condiciones de mayor apertura y flexibilidad en los maestros para impulsar estrategias de cambio. Las nuevas tecnologías hacen posible la creación de ambientes y situaciones de aprendizaje fuertemente enriquecidas por la dimensión multimedial e hipertextual que pueden además vincularse a desarrollos en red. Esto permite un trabajo cooperativo que trasciende las limitaciones usuales de las distancias y los horarios rígidos.

Estos nuevos recursos permiten, además, un abordaje centrado en el desarrollo de proyectos vinculados al currículo y facilitan una atención personalizada de los estudiantes. Las TIC, cuando son adecuadamente utilizadas, propician la integración del conocimiento de distintas disciplinas y la investigación. Se evita así un trabajo pedagógico caracterizado por el seguimiento lineal de contenidos predefinidos. Se favorecen, además, el aprendizaje por demanda y el aprendizaje

“justo a tiempo.” El aprender haciendo, el aprender por medio del diseño y la exploración, aspectos de gran valor para estimular el desarrollo y consolidación de nuevos espacios educativos, encuentran inmejorables oportunidades de abrirse campo.

Existen experiencias en este campo. Algunos países como Costa Rica han optado por un enfoque constructorista, fundamentado en los planteamientos de Papert, para el aprovechamiento de las TIC en los procesos educativos, desde el preescolar hasta la secundaria. La idea central de este planteamiento consiste en usar la tecnología para estimular el desarrollo de la inteligencia, la capacidad de resolución de problemas, la creatividad y la fluidez tecnológica (Fonseca, 1999a y 1999b). El cometido principal consiste en desarrollar la capacidad productiva y rehuir el uso pasivo y rutinario de aplicaciones informáticas.

DESARROLLO DE CAPACIDADES Y DESTREZAS NUEVAS

Como es evidente, el mundo cultural y laboral evoluciona de manera acelerada. Los sistemas educativos enfrentan demandas cada vez más complejas y exigentes. La sociedad del conocimiento exige hoy *analistas simbólicos* y proveedores de servicios, más que trabajadores rutinarios (Reich, 1991). Es preciso, por tanto, fortalecer en las nuevas generaciones, y desde las primeras etapas, además de las destrezas y habilidades tradicionales, la capacidad crítica, la actitud propositiva, el impulso creador, la autonomía, la familiaridad con la tecnología, el conocimiento de idiomas, y desarrollar la personalidad y la habilidad necesarias para expresar, exponer y presentar sus ideas.

La creciente constatación de esta tendencia ha hecho que se privilegie, entre otras cosas, la búsqueda de actividades que sean personalmente significativas y que estimulen la autonomía y la cultura educativa “autogestionaria”. El centro de interés se ha desplazado de la educación secundaria hacia la primaria. Este cambio no responde solamente a consideraciones relativas al promedio de años de escolaridad y a la necesidad de que quienes concluyen los estudios primarios cuenten ya con alguna experiencia relacionada con las TIC. La razón principal es otra. El desarrollo de las actitudes, destrezas, habilidades y valores antes mencionados, para que sea efectivo, debe iniciarse desde las más tempranas etapas de la educación formal y no formal.

Dentro de este marco de ideas, se concede particular atención al proceso, aun cuando los productos finales sean de interés indudable, pues no siempre reflejan el verdadero valor cognoscitivo y personal de las experiencias. Estos enfoques requieren formas nuevas de identificar y atender distintos tipos de inteligencia e inclinaciones cognoscitivas y de identificar y valorar los distintos tipos de desempeños.

VISION PEDAGOGICA

Es esencial que las iniciativas para fortalecer los procesos de aprendizaje por vía de la introducción de tecnologías cuenten con un planteamiento metodológico y peda-

gógico claro, que permita llegar a las distintas poblaciones, según sus requerimientos y características particulares. Un diseño educativo temprano garantiza un enorme ahorro de tiempo y esfuerzo en las etapas de ejecución. Es fundamental, además, que los planteamientos pedagógicos sean adecuadamente explicitados y operacionalizados a fin de que pueda lograrse una adecuada comprensión de los objetivos y una implantación programática efectiva.

LA FORMACION DEL EDUCADOR COMO EJE FUNDAMENTAL

En un programa de nuevas tecnologías, por ninguna razón debe dejar de atenderse el factor humano. El hecho de que una propuesta educativa particular exista en formato digital o sea presentada sobre una plataforma tecnológica novedosa y atractiva, no garantiza nada en cuanto a su efectividad para el aprendizaje. En cambio, la preparación de los docentes es un factor determinante. De ahí la trascendencia que tiene en estos programas el papel del *facilitador*. Este factor no puede ser obviado sin enormes riesgos.

La formación de los educadores no puede verse como la incorporación de un agregado novedoso a una práctica tradicional. Por el contrario, la novedad asociada a las TIC debe aprovecharse para fomentar un cambio de cultura educativa, una modificación progresiva de las prácticas cotidianas. De esta manera, podrá impulsarse un cambio de naturaleza sistémica. En este proceso, es imprescindible que los docentes reconceptualicen su papel, particularmente percibiéndose a sí mismos como *aprendices* y como partícipes activos del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Merece particular atención el análisis y la comprensión de los aspectos cognoscitivos y epistemológicos asociados al quehacer del docente. La experiencia muestra que el verdadero desafío en la formación de los educadores no está en la capacitación para el uso de la tecnología, sino en su sensibilización y formación para crear nuevos ambientes de aprendizaje y para poder observar los procesos cognoscitivos por medio de los cuales los estudiantes logran apropiarse destrezas y conocimientos. El verdadero desafío reside en los esfuerzos por transformar la cultura educativa gracias al aprovechamiento de las TIC. De ahí la importancia de que se establezca la capacitación con carácter sistémico y permanente, como la que han llevado a cabo algunos países, como Costa Rica (Anfossi y Fonseca, 1999). Desgraciadamente, la inmensa mayoría de los proyectos no prevé más que una limitada capacitación introductoria, usualmente de tipo tecnológico.

Con importantes excepciones, es preciso señalar el papel excesivamente conservador de muchas escuelas de educación, en lo relativo al aprovechamiento de las TIC. Por razones históricas, aún poco claras, han tendido a moverse a paso lento y dentro de visiones tradicionales de corte instruccionalista. Por eso, resulta fundamental trabajar de manera intensiva con las entidades formadoras de futuros educadores, para evitar que se mantengan al margen de las propuestas pedagógicas transformadoras, ligadas a las nuevas tecnologías.

EQUIDAD Y ACCESO SIGNIFICATIVO

Como han indicado reiteradamente los investigadores del Banco Interamericano de Desarrollo (Birdsall y Londoño, 1997) y del Banco Mundial (Ravallion, 1999), cuanto mayores sean las condiciones de inequidad de un país, menores serán sus posibilidades de lograr un crecimiento económico sostenible y de acelerar el ritmo de reducción de la pobreza. No es posible pensar en el cierre de la brecha digital y en un verdadero aprovechamiento del potencial de desarrollo de las TIC si no se toman previsiones para lograr condiciones de equidad en su aprovechamiento. La adecuada implantación de las TIC reduce la inequidad, pero además sus efectos sobre la vida social, una vez que se han introducido, acrecientan la equidad.

La significación personal y social del proceso es fuente de grandes beneficios en el plano de la equidad. Por eso, las acciones deben estar directamente relacionadas con la actividad, la capacidad y el contexto de los estudiantes. Además, es esencial que estudiantes y educadores generen una comprensión global del fenómeno digital y que adquieran lo que se ha denominado la “fluidez tecnológica”, es decir, la habilidad para captar principios, de manera que pueda darse la adaptación permanente a los constantes cambios que se generan en el ámbito de las TIC.

Hay que considerar un marco temporal amplio para el uso de las TIC en la escuela y en las comunidades, de manera que el estudiante tenga tiempo para explorar, equivocarse, analizar el error y plantear soluciones. Para ello, resulta imprescindible una disponibilidad suficiente del componente de telecomunicaciones. La conectividad no debe ser vista como un “alambrado”, pues se trata de construir redes humanas de intercambio que hagan posible eso que los canadienses han llamado *connectedness*, es decir, el desarrollo de vínculos, lazos, y comunidades virtuales con sentido personal y social. Esto favorece las relaciones productivas en el ámbito individual y económico.

EQUILIBRIO ENTRE LO NACIONAL Y LO INTERNACIONAL

Cada país, cada sistema educativo, debe definir las estrategias que mejor se adapten a sus recursos e idiosincrasia. Sin embargo, debe fomentarse el intercambio y el aprendizaje a partir de experiencias valiosas de otras latitudes. Resulta perjudicial el nacionalismo malsano que lleva a reinventarlo todo, sólo para poder ponerle el sello de “hecho en el país”. Los tiempos requeridos para hacer producciones pedagógicas adecuadas en función de las nuevas tecnologías son considerables y las producciones apresuradas suelen ser ineficaces.

Es imprescindible consolidar un equipo nacional interdisciplinario de profesionales de alto nivel y promover foros que favorezcan el intercambio de experiencias. Se puede aprender mucho de lo hecho por otros y puede resultar muy útil la incorporación de *factores críticos de éxito* en otros programas y experiencias. Siempre es oportuno poder contar con redes de debate. La constitución de grupos nacionales o internacionales de análisis que faciliten la reflexión conjunta puede ser sumamente provechoso.

EVALUACION FORMATIVA, SISTEMICA Y PERMANENTE

Resulta de enorme utilidad la implantación de estrategias y metodologías que hagan posible el seguimiento y la evaluación formativa de las iniciativas al introducir las TIC en el ámbito educativo. Desgraciadamente, la práctica cotidiana muestra la carencia de metodologías apropiadas para establecer la magnitud del impacto tecnológico y para hacer un seguimiento cualitativo. Hay aquí un campo amplio y complejo en el que será necesario trabajar de forma sistemática y donde se hace indispensable el intercambio de propuestas y resultados. Se precisa también una gran sensibilidad para detectar aquellos fenómenos y cambios positivos que no son esperados en función de los objetivos iniciales propuestos. Los procesos de seguimiento son vitales para el éxito, particularmente cuando se logra aprovechar los resultados para los procesos subsiguientes de rectificación, planeamiento, diseño y ejecución.

SOSTENIBILIDAD ORGANIZACIONAL Y FINANCIERA

Para lograr la implantación exitosa de los procesos de aprendizaje mediados por las TIC es imprescindible contar con una visión de largo plazo y con los recursos necesarios para que los proyectos se mantengan activos durante los largos períodos, imprescindibles para ver frutos de alguna importancia. Deben evitarse los entusiasmos irreflexivos, que conducen al surgimiento y desaparición de iniciativas. Es preciso, además, implantar una estructura organizativa básica y financiera que permita la subsistencia de los proyectos y la posibilidad de introducir modificaciones de forma eficaz, expedita y sostenible. Resulta imprescindible la formación de grupos directivos con visión y liderazgo.

Consideraciones finales

Para una adecuada incorporación de las TIC a los procesos de aprendizaje en ambientes educativos nuevos, es preciso superar las visiones a corto plazo, volcadas hacia los logros cuantitativos inmediatos, políticamente rentables en lo inmediato, pero sin efectos de fondo sobre los procesos de transformación educativa, de mejoramiento del acceso y de la calidad de los aprendizajes. Se requiere un enfoque sistémico que valore el papel de los educadores y utilice el potencial de la tecnología en formas nuevas y estimulantes para el aprendizaje de los alumnos.

Este enfoque debe considerar la preocupación por la equidad y la atención específica de las poblaciones marginales, rurales o urbanas. La experiencia nos ha mostrado la extraordinaria respuesta de niños, jóvenes y educadores y su capacidad de apropiación tecnológica. El problema actual no reside en la falta de capacidades, sino en la carencia de oportunidades. De ahí que, para cerrar la brecha tecnológica y educativa entre lo rural y urbano, lo privado y público, lo nacional y lo internacional, y entre generaciones y grupos en situaciones de desventaja, se requiere la puesta en obra de un sistema que aborde al unísono lo pedagógico, lo logístico, lo técnico, lo financiero y lo político. Es imposible realizar esta tarea sin las inversio-

nes adecuadas en equipo, y sobre todo, en capacitación, recursos humanos, organización y sostenibilidad. Estas inversiones no deben responder a simples entusiasmos de los gobiernos o instituciones. Tienen que partir de verdaderas políticas de Estado o de estrategias organizacionales que se mantengan a pesar de los cambios de gestión.

Es preciso superar los mitos relativos al uso de las TIC en los procesos educativos. Sin embargo, el análisis de estas concepciones estereotipadas y superficiales no debe llevarnos al escepticismo, a la inactividad. Existe hoy un altísimo costo de oportunidad para países y comunidades. La reflexión sobre la forma en que llevarán a cabo esta tarea contribuirá al éxito. A muchos, sin razón, suele parecerles imposible dada su magnitud y urgencia. Estamos frente a una encrucijada crítica que irremediablemente implicará un serio rezago para quienes se mantengan al margen de esta transformación o para quienes realicen inversiones desde perspectivas reduccionistas o tecnocéntricas.

La brecha tecnológica hoy en día trae aparejada una brecha en la equidad y en el desarrollo humano y económico. Más que en lo tecnológico, es en el ámbito de las elecciones y decisiones de naturaleza educativa, social, política y económica donde debemos poner nuestra atención. Construir un modelo pedagógico que aproveche el inmenso potencial de la tecnología para enriquecer el aprendizaje, constituye uno de nuestros mayores desafíos. Por fortuna, hay experiencias ricas y prometedoras que permiten señalar derroteros y contrastar modelos. Existe, además, claridad sobre la necesidad de hacerlo y de destinar los recursos económicos y profesionales para lograrlo. En la historia de la humanidad, pocas veces ha podido resultar de efectos más perniciosos la inactividad o el activismo irreflexivo que en este caso. Los riesgos son inmensos. La tarea es compleja, pero los réditos en el mediano y largo plazo son prometedores e indispensables, porque, como decía André Malraux: “*si la educación es cara, imagine la ignorancia...*”.

Referencias

- Anfossi, A.; Fonseca, C. 1999. Hacia la construcción de un nuevo modelo de formación docente: El caso de Costa Rica. (Documento de trabajo preparado a solicitud del Banco Interamericano de Desarrollo.)
- Birdsall, N.; Londoño, J. L. 1997. Políticas de desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Colle, R. D.; Roman, R.; Yang, F. 2000. “Access is more than hardware: building a constituency for telecenters” [El acceso es más que *hardware*: aumentar los usuarios de los telecentros]. INET 2000. The 10th Annual Internet and Society Conference, Yokohama, 18-21 July.
- Esnault, L.; Zeiliger, R. 2000. “Navigating the web: from information to knowledge” [Navegando en la web: De la información al conocimiento]. <http://www.gate.cnrs.fr/~zeiliger/irmawrk.htm>
- Fonseca, C. 1999a. “The computer: a new door to social and educational opportunities” [La computadora: Una puerta a nuevas oportunidades sociales y educativas]. *Logo philosophy and implementation*. LCSI, Canada.
- . 1999b. “Informática educativa en Costa Rica: hacia un uso innovador de la computa-

- dora en la escuela.” *Política Social en Costa Rica*. UNICEF. San José, Costa Rica.
- Krugman, P. 1998. *Pop internationalism*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Papert, S. 1980. *Mindstorms* [Desafío a la mente: computadoras y educación]. Nueva York, Basic Books.
- . 1992. *The Children’s Machine: rethinking school in the age of the computer* [La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores]. Nueva York, Basic Books.
- . 1996. *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap* [La familia conectada: padres, hijos, y computadoras]. Atlanta, Longstreet Press.
- Ravallion, M. 1999. <http://www.worldbank.org/html/prddr/prdhome/peg/wps11/index.htm>
- Reich, R. 1991. *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism* [El trabajo de las naciones: preparándonos para el capitalismo del Siglo XXI]. Nueva York, Vintage Books.
- The Economist*. 2000, “What the Internet Cannot Do” [Lo que no puede hacer Internet]. Agosto 19th, 2000
- Zuboff, S. 1988. *In the age of the smart machine: the future of work and power* [La era de las máquinas inteligentes: el futuro del trabajo y el poder.]. Nueva York, Basic Books.

TENDENCIAS / CASOS

NUEVOS DESAFIOS

A LA EDUCACION ESCOLAR

SOBRE EL SIDA ANTE

EL DESARROLLO

DE LA PANDEMIA DEL VIH¹

Inon Schenker

El VIH/SIDA, terrible pandemia letal, nos asola con cifras epidémicas de personas infectadas, enfermas y fallecidas. Estas cifras son aterradoras: hay más de 36 millones de personas infectadas en el mundo, el 50% de las cuales tiene entre 15 y 24 años de edad; más de 22 millones de los infectados ya han fallecido y el número de infecciones entre los jóvenes aumenta cada minuto.

Estas cifras abrumadoras abarcan mujeres, hombres y niños, y constituyen las tristes dimensiones humanas de la pandemia del SIDA: todo número es una persona con familia y amigos, parientes y colegas, necesidades, emociones, ideas y derechos. Los estadísticos lo expresan en cifras. No obstante, los maestros y los educadores

Versión original: inglés

Inon Schenker (Israel)

Doctor por la Universidad Hebrea de Jerusalén y titular de un master en sanidad pública por la Escuela de Salud Pública de Hadassah, de esa misma universidad. Pedagogo y formador especializado en el SIDA, asesor de gobiernos, organismos privados y públicos, y ONG. Sus trabajos de investigación aplicada y sus ensayos figuran en programas interculturales de formación y prevención contra el VIH/SIDA centrados en los jóvenes, las zonas de conflicto y las normativas. Estos estudios aparecen en publicaciones universitarias, en presentaciones ante importantes conferencias internacionales y en trabajos en el terreno en América Latina, Asia y el Medio Oriente. Actualmente, trabaja en la Organización Mundial de la Salud en Suiza. Correo electrónico: inonschenker@yahoo.com

deben trascender las cifras y mantenerse alerta a los efectos que tiene el VIH/SIDA sobre el sistema educativo. Al mismo tiempo, deberán percatarse de la enorme huella que el sistema educativo podrá dejar en el transcurso de la epidemia en el futuro. Las autoridades educativas no sólo deben transmitir conocimiento, sino también ser líderes comunitarios en la lucha contra el VIH/SIDA.

Las escuelas son puntos cardinales que sirven para poner freno a la propagación de la infección del VIH. Por ello, las escuelas deben hacer mella en los niños y los jóvenes con el fin de reforzar comportamientos sanitarios positivos y modificar los que son peligrosos. Las escuelas admiten a una mayoría de niños entre 5 y 18 años de edad y cuentan con excelentes recursos para suministrar una educación eficaz: docentes calificados, un proceso educativo interactivo de largo plazo, diversas oportunidades de aprendizaje y la posibilidad de una buena participación de los progenitores en dicha educación.

“La información sobre el VIH puede ser muy apropiada y eficaz cuando ésta se incluye en un programa de educación sanitaria escolar integral, en el cual se definen las relaciones existentes entre el comportamiento personal y la salud” (Centre for Disease Control, 1988). Casi 15 años después de haberse hecho esta declaración, el mensaje sigue siendo válido. En la lucha contra la infección del VIH, la responsabilidad crucial de las escuelas consiste en determinar las políticas relacionadas con el VIH basadas en los conocimientos científicos actuales sobre el VIH y el SIDA, y enseñar a los jóvenes las maneras de evitar la infección o la transmisión del VIH. Al hacerlo así, las escuelas podrán mejorar en gran medida la calidad de la educación sanitaria de los jóvenes en el mundo.

En consecuencia, en el presente documento se describirá la evolución de los programas de prevención del VIH destinados a las escuelas, sus marcos teóricos y los obstáculos actuales para su puesta en marcha. Algunos ejemplos de diversas prácticas adecuadas destacarán el papel fundamental que desempeña el sector de la educación en la atenuación de los efectos del VIH/SIDA. El presente documento concluye con una nueva sugerencia conducente a una nueva profesión: el educador sobre el SIDA.

El desarrollo de los programas de educación escolar sobre el SIDA

Desde mediados de los años ochenta, la educación escolar sobre el SIDA cambió su carácter temeroso y local para convertirse en una enseñanza bien coordinada y transnacional. Su contenido fundado en informaciones ha evolucionado y se basa en teorías. Hoy por hoy, la quinta generación de estos programas se caracteriza por tres estrategias interrelacionadas encaminadas a reducir los efectos del VIH/SIDA sobre el sistema educativo:

1. Programas de educación sanitaria escolar eficaces que establecen normativas sanitarias escolares destinadas a reducir los efectos de la infección del VIH y de la consiguiente discriminación; un entorno sano, sin riesgo y seguro en cuanto al ambiente físico, psíquico y social conducente a disminuir los riesgos

- y prevenir la discriminación; una educación sanitaria basada en conocimientos prácticos que fomente el saber, las actitudes, los valores, las aptitudes vitales y los servicios que necesitan los estudiantes para evitar la infección del VIH; y servicios de higiene escolar vinculados con otros servicios pertinentes orientados a reducir los riesgos y dar tratamiento, consejos y apoyo a las personas infectadas por el VIH.
2. Programas de prevención contra el VIH/SIDA oficiales y no oficiales que aborden la sexualidad, la salud reproductiva y el consumo de drogas, especialmente en las escuelas sin programas sanitarios acertados, en áreas de alta incidencia de infección o en aumento, y en centros destinados a los jóvenes no escolarizados.
 3. Programas de prevención contra el VIH/SIDA coordinados entre la escuela y la comunidad, con vistas a incrementar el acceso a la información, los recursos y los servicios. Estos programas deben adoptar formas interesantes y aceptables para los jóvenes – escolarizados y no escolarizados – así como la educación *inter pares*, la enseñanza a distancia, el aprendizaje conservando el anonimato (vía Internet) y las nuevas tecnologías educativas.

En consecuencia, los políticos y planificadores de educación deben adoptar actividades de promoción de la salud a fin de alcanzar sus objetivos. Las escuelas no sólo han de ser centros de enseñanza tradicionales, sino también lugares donde se imparta formación y servicios sanitarios básicos.

El enfoque FRESH

En el Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000, se emprendió una nueva iniciativa llamada “el enfoque FRESH”, siglas inglesas de la expresión Focusing Resources on Effective School Health. Mediante esta iniciativa, auspiciada por la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud, estas entidades se comprometen a prestar ayuda a los gobiernos nacionales con el fin de poner en marcha programas sanitarios escolares de modo efectivo, realista y orientados a obtener resultados. En su lucha contra el VIH/SIDA, este enfoque ofrece una serie de actividades realizadas en función de los costos, que, aplicadas en colaboración, establecen un buen punto de partida para llevar a cabo medidas intensificadas y conjuntas. (Barthes-Hoffman, 2001):

- políticas sanitarias escolares bien concebidas acerca de la discriminación que origina el VIH/SIDA;
- un ambiente sano;
- una enseñanza fundada en conocimientos prácticos relacionados con la prevención del VIH/SIDA;
- una asesoría en materia de higiene escolar y asociaciones de salud que aborden el tema del VIH/SIDA.

Los resultados previstos son los siguientes:

- *Demorar las primeras relaciones sexuales en la adolescencia.* Algunos ejemplos del Senegal (ONUSIDA, 2001) muestran que este objetivo puede alcan-

zarse. Una encuesta realizada entre muchachas senegalesas de unos veinte de años de edad mostró que no habían tenido relaciones sexuales antes cumplir los 19 años, y a veces bastante más tarde. Durante la generación de sus madres, la edad media para la primera relación era de 16 años de edad.

- *Fomentar la abstinencia.* En Uganda, la tasa de niños y niñas de 15 años que nunca habían tenido relaciones sexuales pasó del 20% a cerca del 50% entre 1989 y 1995 (*ibíd.*).
- *Promover el uso del preservativo.* La campaña iniciada en Tailandia (*ibíd.*), esto es, la “Utilización del preservativo al 100%” redujo en un 90% las relaciones sexuales sin preservativos entre los jóvenes.

Educación escolar sobre el SIDA: teorías

Las teorías más frecuentes sobre los cambios de comportamiento se dividen como sigue (ONUSIDA, 1999a):

- teorías que insisten en los procesos psicosociales del individuo;
- teorías que subrayan los vínculos sociales;
- teorías que examinan los factores estructurales para explicar los comportamientos humanos.

Un resumen de estas teorías puede encontrarse en *Life skills approach to child and adolescent health development* (Mangrulkar *et al.*, 2001) y en un reciente análisis de ONUSIDA (ONUSIDA 1999b). Entre las distintas teorías cabe mencionar las siguientes: la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977, 1994); modelo de la creencia sanitaria (Becker, 1974); teoría del comportamiento problemático (Jessor y Jessor, 1977); teoría de la influencia social (Howard y McCabe, 1990), teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1993); teoría del riesgo y de la resistencia moral (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000) entre otras, (Ajzen y Fishbein, 1980; Prochaska *et al.*, 1994; Rogers, 1983; Fisher y Fisher, 1993).

Educación escolar sobre el SIDA: prácticas eficaces

La amplia experiencia internacional adquirida en los últimos quince años en materia de la elaboración y aplicación de medidas y programas que tienen por objeto educar a los alumnos acerca de la prevención del VIH, ha dado lugar a doce consideraciones esenciales:

PARTICIPACION Y APTITUDES

Para que la enseñanza de la prevención del VIH alcance sus objetivos, los métodos pedagógicos deben evolucionar y la enseñanza ordinaria debe incluir métodos de participación, pues en éstos los estudiantes son los protagonistas de los procesos de aprendizaje. Es preciso que tanto los docentes como los alumnos comprendan que los cursos sobre el SIDA son diferentes. Los métodos de participación durante la

enseñanza son esenciales a fin de que los programas fundados en informaciones se conviertan en programas fundados en aptitudes.

Durante varios años se ha deliberado acerca del conjunto de aptitudes relativas a la prevención del VIH, el cual está fundado en valores. Al evaluar las aptitudes para la prevención del VIH que deberían enseñarse y ponerse en práctica en todas las escuelas, se recomiendan las siguientes: aptitudes de comunicación, definición de valores, toma de decisiones, negociación, establecimiento de metas, confianza en sí mismo y control del estrés.

En las comunidades conservadoras está muy difundida la idea de que los conocimientos sobre la utilización del preservativo son totalmente innecesarios, mientras que en otras sociedades ocurre lo contrario. Éste es un simple ejemplo que indica que es necesario difundir medidas culturalmente adaptadas.

EDUCADORES BIEN FORMADOS EN MATERIA DE LA PREVENCIÓN DEL VIH/SIDA

La prevención y las medidas contra la discriminación del VIH son cuestiones complejas. Exigen educadores bien formados y experimentados con características especiales que les permitan actuar como agentes de cambio en el comportamiento escolar. No todos los docentes pueden explicar bien el SIDA en las escuelas. Recientemente, varios grupos han promovido la educación *inter pares* sobre el SIDA. Se selecciona a estudiantes de escuelas secundarias, formándolos para la enseñanza acerca del SIDA a fin de que la impartan a sus compañeros. No obstante, se presta poca atención a las características de estos maestros o educadores *inter pares*.

Según Schenker y Greenblatt (1993) son cuatro las cualidades primordiales que ha de poseer un educador eficiente de SIDA: conocimientos sobre el VIH/SIDA, apertura, sinceridad y sentido del humor. Cabe destacar dos aspectos importantes en la preparación de educadores del SIDA competentes: el primero es que la selección de los mismos exige criterios que deberán establecerse y el segundo, que existe una grave carencia de formación y perfeccionamiento en el servicio.

Los recursos humanos son imprescindibles para crear capacidad institucional de educación escolar sobre el SIDA a nivel mundial. En muchos casos, la influencia que pueden tener personas formadas y aptas sobre importantes poblaciones de estudiantes es enorme (Schenker *et al.*, 1998, Kirby, 1995). La formación de educadores sobre el SIDA puede impartirse durante la formación de docentes y completarse mediante la formación en el servicio del personal no docente del sector educativo (responsables de elaborar los currículos, altas instancias normativas, inspectores y otros).

DEBATIR TEMAS CONTROVERTIDOS

El educador hace frente a diversos retos al enseñar la prevención y las medidas contra la discriminación del VIH. Uno de ellos es su capacidad para expresarse con soltura sobre temas controvertidos con los alumnos. Los educadores que asumen sere-

nos su sexualidad, se adhieren a los derechos humanos y respetan a sus estudiantes, exponen mejor los importantes temas controvertidos del VIH/SIDA tales como: la divulgación de la contaminación con VIH, las relaciones sexuales prematrimoniales y la homosexualidad (Janz y Zimmerman, 1996; Basch, 1989). Crosby (1996) añade que es indispensable crear una atmósfera franca y natural, y una relación de estima entre el docente y los alumnos.

SESIONES MULTIPLES MEDIANTE MEDIOS DE INFORMACION MULTIPLES

Para que la educación escolar sobre el SIDA sea eficaz, su divulgación no deberá ser precipitada. Los programas que han tenido éxito indican que hacen falta al menos cuatro sesiones a fin de influir en un mínimo en los conocimientos, actitudes e intenciones del alumno encaminados a modificar su comportamiento, y que es mejor impartir entre diez y catorce sesiones.

Las clases sobre el VIH/SIDA deberían ser diferentes. La utilización de múltiples medios de información – como, por ejemplo, relatos, representación teatral, exposiciones orales y autoanálisis – brinda a los alumnos la oportunidad de participar activamente en el proceso de aprendizaje (Ragon *et al.*, 1995). Es preciso repetir los mensajes básicos acerca del SIDA con claridad, convicción y de manera suficientemente variada para retener el interés del alumno a la larga. El aprendizaje cooperativo entre la escuela y la comunidad también ofrece la ocasión de que el alumno participe activamente, mejore sus aptitudes sociales y retenga mejor los mensajes.

Haffner (1996) afirma que la educación sexual no debería incumbir a un solo sector de la comunidad. En la elaboración de los programas locales, se debería implicar a los padres de familia y a elementos de la comunidad local como son los líderes religiosos, maestros, administradores de escuela, organismos comunitarios y juveniles, organizaciones de salud y los mismos adolescentes, con vistas a asegurar que tales programas son pertinentes y acordes con los valores religiosos y sociales (Siegel *et al.*, 1996).

La eficacia de los padres como educadores de sus hijos en materia de sexualidad y del SIDA puede mejorar si las escuelas los hacen participar en las actividades educacionales para la prevención del SIDA y mediante los temas de salud que les propondrían los maestros con el objeto de que se conversen en el hogar.

Asimismo, es esencial propiciar actitudes positivas y sin prejuicios por parte del personal docente, infundidas gracias a una serie de estrategias de comunicación a fin de mantener la participación familiar en las actividades escolares (Hahn *et al.*, 1996).

PERTINENCIA PARA TODO EL ALUMNADO

Como el SIDA es una enfermedad de transmisión sexual, la enseñanza acerca de ella debería impartirse en contextos que tienen presente el género, ya que más del 75%

de las infecciones en el mundo se producen por la falta de protección durante las relaciones sexuales entre heterosexuales. Las escuelas suelen impartir clases de educación sexual por separado a los niños y las niñas. Es algo que no debería ocurrir en el caso del VIH/SIDA. Los estudios recientes presentan pocas pruebas sobre el incremento de la promiscuidad a raíz de la educación en materia de salud sexual y de prevención del VIH. De 68 informes, 27 mostraron que dicha enseñanza no aumentaba ni disminuía la actividad sexual, mientras que 22 indicaban relaciones sexuales demoradas, menos relaciones sexuales esporádicas, una reducción de los embarazos no deseados, y una disminución de las infecciones de transmisión sexual (Grunseti *et al.*, 1997). La educación para la prevención del VIH destinada a niños y niñas debería fomentar el diálogo entre ellos acerca de esta enfermedad y de la sexualidad.

UNA CULTURA ESPECIFICA Y UNA LENGUA IDONEA

En los esfuerzos destinados a la prevención, es preciso tener en cuenta las normas y la sensibilidad de la comunidad. Gracias a los trabajos efectuados entre el grupo de jóvenes destinatario y los elementos clave de la comunidad durante la elaboración, la planificación, la aplicación y la evaluación de los programas de educación escolar sobre el SIDA, ambos grupos tuvieron la oportunidad de “apropiarse” del problema y encontrar soluciones (Levy *et al.*, 1995). Además, al tener presentes las normas, los valores y las tradiciones de la población beneficiaria, los mensajes se divulgarán más ampliamente. Conviene combinar la terminología autóctona con un léxico formal, con objeto de que los conceptos importantes de la prevención, apoyo y asesoría relativos al VIH sean bien entendidos.

INFLUENCIAS Y PRESIONES SOCIALES E INTER PARES

En una encuesta realizada a partir de 37 proyectos relacionados con los logros y los obstáculos de los programas de prevención del SIDA en los Estados Unidos, Janz y Zimmerman (1996) informaron que los foros especialmente concebidos para propiciar debates abiertos acerca de la promoción de salud aumentan las prácticas sexuales más seguras y reducen el consumo de drogas. Los debates abiertos contribuyen a aumentar un mayor autocontrol de los participantes y reducen la ignorancia del pluralismo (esto es, el creer que se es el único en tener ciertas convicciones o experiencias). Los autores señalaron además que los docentes son capaces de crear un espacio físico seguro para niños y adolescentes donde se desarrollan discusiones francas. Contrariamente al ambiente de las clases, en los debates abiertos se fomenta la participación de los niños (O'Hara *et al.*, 1996).

REFORZAR EL COMPORTAMIENTO CONTRA LOS CONTACTOS SEXUALES SIN PROTECCION

Las normas y comportamientos de grupo son factores fundamentales en el desarrollo de los adolescentes. El ambiente social que contribuye a mantener un com-

portamiento sano es un componente clave de protección. La presión del grupo puede influir en la decisión de una persona para actuar de cierta manera, y el apoyo del grupo es necesario para fortalecer la actuación responsable (Basch, 1989).

Los valores de grupo positivos pueden conseguirse a través de las influencias sociales (O'Hara *et al.*, 1996), modelos de consenso social, enseñanza *inter pares* y discusiones en grupos pequeños (Cenelli *et al.*, 1994; Janz y Zimmerman, 1996). Dada la naturaleza del VIH y la controversia sobre el tema, las actividades proyectadas podrían complementarse, difundiéndolas a sectores más amplios que los calificados de vulnerables y modificando el consenso social de las comunidades más extendidas donde viven los jóvenes.

LOS VINCULOS CON LOS PADRES Y LOS SERVICIOS SANITARIOS COMUNITARIOS

El "modelo triangular" elaborado como parte del "Enfoque del sistema inmunitario en la prevención del SIDA" (ISYAP) permite realizar una importante aserción (Schenker, 1988): si bien la educación escolar sobre el SIDA debería centrarse en el alumnado de las escuelas, debería hacerse en estrecha relación con los padres y la comunidad. Por medio de esos vínculos, se fortalecerán, por un lado, las influencias protectoras sobre los jóvenes, las cuales surgen de la escuela y del hogar, y por otro, se informará mejor a los padres sobre la infección y la prevención del VIH.

La necesidad de fortalecer los vínculos entre los sectores de la educación y de la salud está mejor expuesta en el enfoque FRESH (Barthes-Hoffman, 2001).

ENSEÑANZA DE APTITUDES VITALES COMO COMPONENTE DE UN ENFOQUE BASADO EN LAS APTITUDES

Además de impartir información y conocimientos precisos, y de disipar el temor y los malentendidos acerca del SIDA, los marcos teóricos desarrollados en años recientes destacan aspectos que varios autores identificaron a principios de los años noventa (Bosworth y Jadara, 1993): los programas educativos sobre el SIDA deberían dar a los alumnos aptitudes para resolver problemas, tomar decisiones, comunicar, rehusar y negociar, así como evitar el consumo del alcohol y de drogas. Ogletree *et al.* (1995) señalaron que los programas educativos sobre el SIDA en los Estados Unidos se habían centrado en la creación de aptitudes personales y sociales en general; sin embargo, era preciso seguir prestando mayor atención a aptitudes específicas tales como resolver conflictos y rehusar. El desarrollo del esfuerzo propio favorece la motivación individual para actuar (Ashworth *et al.*, 1992).

INTEGRACION EN UNA EDUCACION SANITARIA ESCOLAR GLOBAL

Se ha estimado que la educación sobre el SIDA debe incluirse como componente de un programa de educación sanitaria escolar global de las escuelas primarias y secundarias (Majer *et al.*, 1992; Ogletree *et al.*, 1995). Otros autores consideran que el

éxito de los programas de prevención del VIH/SIDA es posible cuando la enseñanza del SIDA es global e integra otros temas relacionados con la reducción de los riesgos (tales como las drogas y la sexualidad) y la discriminación contra la enfermedad (O'Hara *et al.*, 1996; Zaccone-Tzannetakis, 1995).

CONSEJO Y APOYO *INTER PARES*

La educación *inter pares* ha sido mencionada como una estrategia muy prometedora encaminada a educar a niños y adolescentes acerca del SIDA (Cenelli *et al.*, 1994; Siegel *et al.*, 1996). Los educadores de este tipo formados desempeñan la función de reducir los conceptos erróneos del VIH y difundir prácticas sexuales más seguras. Tales educadores pueden divulgar hábilmente la enseñanza del SIDA y contribuir eficazmente a sensibilizar a la población escolar con respecto a esa enfermedad (Arnold, 1995) siempre que aquéllos hayan sido cuidadosamente seleccionados y adecuadamente formados. Es preciso evaluar debidamente dichos planteamientos.

Obstáculos a la educación escolar sobre el SIDA basada en las aptitudes

Los programas escolares se diferencian de las distintas actividades destinadas a los jóvenes por las estructuras que sostienen las escuelas y los docentes, así como por la interacción entre la escuela, los padres, los alumnos y la comunidad. No obstante, en las escuelas se rehusa educar a los niños y jóvenes acerca del SIDA debido a los siguientes obstáculos:

NEGACION DEL PROBLEMA DEL VIH/SIDA

Los índices de infección del VIH en los países más afectados hacen imposible no reconocer los enormes estragos causados en ellos por el SIDA. No obstante, la negación del VIH/SIDA como problema prevalece en las sociedades y las cúpulas dirigentes de dichos países. Los países menos afectados por la pandemia del VIH/SIDA le dan menos prioridad en sus programas nacionales.

Las escuelas no existen aisladamente. Las actitudes comunitarias se abren camino en las esferas normativas, ya sea a nivel de escuela local o de sistema de educación nacional. En los países donde se niega que el VIH/SIDA sea un problema de salud pública, las escuelas cuentan con poco apoyo para elaborar sus políticas preventivas.

El ambiente social es también el depositario de valores y normas sociales, incluidos los comportamientos para evitar riesgos de salud (Mann *et al.*, 1988). No obstante, si los valores sociales que comparte la comunidad entran en conflicto con los principales mensajes derivados de la prevención del VIH/SIDA, la enseñanza sobre el SIDA en las escuelas tropezará con grandes obstáculos. Simples discrepancias de opinión entre las esferas decisorias, así como las realidades epidémicas y sociales de

un país, pueden constituir importantes trabas en la realización de las campañas de prevención.

EL SIDA ES UNA RESPONSABILIDAD DEL SECTOR SANITARIO

El criterio inicial de que el VIH/SIDA era asunto del sector sanitario frenó la reacción del sector educativo. Los ministerios de educación y los demás sectores sociales no percibieron la urgencia de hacer frente a la epidemia, ya que al principio tuvieron falsas expectativas de que si bien la enfermedad era catastrófica, ésta se propagaría lentamente, y no como en realidad lo hizo. Asimismo, muchos gobiernos prefirieron dar mayor prioridad a las necesidades de seguridad, en vez de ocuparse de la pandemia.

ACTITUDES NEGATIVAS DE LOS PADRES

Aunque con variaciones según los países, los padres de familia tienen mucho que decir sobre la educación de sus hijos. Las estructuras organizadas – esto es, las asociaciones de padres y maestros, juntas, reuniones de información para los padres, etc. – permiten que los padres de familia influyan en el contenido, las estructuras y la duración de la educación que sus hijos recibirán en las escuelas primarias y secundarias. La participación de los padres en los procesos de elaboración, aplicación y seguimiento de la educación escolar sobre el SIDA podría resultar una buena estrategia para reducir o controlar los posibles conflictos que aparezcan entre los padres (Schenker y Yechezkiyahu, N. 1991). Desafortunadamente, esta estrategia apenas se utiliza (Haignere *et al.*, 1996; Schenker y Greenblatt, 1993).

AUSENCIA DE UNA POLITICA EDUCATIVA EN MATERIA DEL VIH/SIDA EN LAS ESCUELAS

Cuando se establece una política clara, obligatoria, basada en hechos y culturalmente adecuada con respecto a una educación escolar acerca del SIDA, las escuelas reciben un apoyo considerable para la puesta en marcha de programas eficaces.

En los primeros años de la epidemia no existía un modelo de política. Tomemos por caso la evaluación de 232 miembros de la Asociación de Salud Escolar Estadounidense, llevada a cabo por Kerr, Allensworth y Gayle (1989), en la cual 71% respondió que hacían falta modelos de política que establecieran niveles adecuados de enseñanza acerca del SIDA en los centros escolares, y 66% consideraba que eran necesarios modelos de políticas sobre el carácter confidencial relacionado con la serología VIH de los estudiantes. Desde entonces, se ha elaborado un amplio conjunto de políticas internacionales (Closen, Sy y Schenker, 1995; OMS, 1992, ONUSIDA, 1999b), nacionales (CDC, 1988) y locales. No obstante, hay un abismo entre las políticas y su ejecución, especialmente en materia de adaptación a la evolución de los estadios de la epidemia. Sin embargo, los países en desarrollo no tienen ninguna política en dicho ámbito.

En las escuelas sigue sin saberse a quién incumbe impartir la enseñanza del SIDA. ¿En qué asignaturas del currículo se podría incluir esa enseñanza? ¿Y de qué manera las escuelas reconocerán, asistirán y apoyarán el compromiso de los maestros para prevenir el VIH/SIDA a través de la educación?

Es preciso aclarar quién de la comunidad escolar debe saber que un niño es seropositivo (Ballard *et al.*, 1990). El 20% de una muestra de docentes en formación respondió que nadie debía saberlo, y 30% de la misma consideró que todo el personal de la escuela debería estar enterado. La mitad de la muestra sugirió que sólo el director, la enfermera y el docente deberían estar informados.

FALTA DE FORMACION PREVIA

Y DURANTE EL SERVICIO DE LOS DOCENTES

La aparición de programas escolares sobre el VIH/SIDA no se había previsto. Gracias a diversas iniciativas, sobre todo locales, se ha dado impulso a la acción nacional, que ha ganado terreno. Así pues, muchos maestros no están preparados para enseñar la prevención del VIH/SIDA en el contexto que recomienda la educación sanitaria escolar o como una asignatura sobre la sexualidad humana. El motivo de esa insuficiencia es muy sencillo: este tema, así como los métodos educativos sobre los comportamientos apropiados, no figuraban en el programa de buena parte de las facultades de pedagogía. Haignere *et al.*, (1996) afirman que la falta de referencias y de tiempo, así como la dificultad de adaptación de las clases tradicionales, están creando barreras a las estrategias de enseñanza alternativas tales como la representación teatral y debates en grupos pequeños. Esto engendra diferencias de calidad de la enseñanza entre los maestros de una misma ciudad o incluso de un mismo colegio (Siegel *et al.*, 1994; Gingiss y Basen-Engquist, 1994).

Esta falta de conocimientos, aptitudes y confianza en sí mismo por parte de los maestros entorpece la enseñanza acerca del SIDA en las aulas (Ballard *et al.*, 1990). No se puede esperar que los maestros se adapten y desempeñen bien funciones nuevas sin una formación adecuada ni tiempo para la práctica y la reflexión (Basch, 1989). Otras barreras son los altos índices de rotaciones, los traslados, la falta de dedicación y la mala disposición entre el personal docente y administrativo (Gingiss y Basen-Engquist, 1994). Este influyente factor se acaba de examinar en colaboración con Education International y varias organizaciones de las Naciones Unidas y organismos de ayuda con miras a vislumbrar nuevas dimensiones en la formación del docente especializado en la educación escolar sobre el SIDA (Strickland, 2000).

FALTA DE PROGRAMAS ESCOLARES ADAPTADOS A CADA EDAD

En la mayoría de los países observamos que los currículos se elaboraron en primer lugar para los alumnos de secundaria, modificándose después para satisfacer las necesidades de los alumnos más jóvenes y de los jóvenes no escolarizados, y por último, para los estudiantes con necesidades especiales. Uganda e Israel son algu-

nos de los pocos ejemplos cuya orientación se inició desde las bases hacia arriba, es decir, elaborando un programa escolar apropiado para la edad de los niños de las escuelas primarias y secundarias, y de los jóvenes universitarios.

Pasando revista a los currículos actuales de los diversos países, se pueden hacer las siguientes observaciones (DiClemente *et al.*, 1993; Van Oost *et al.*, 1994; Gingiss, 1992; Holtzman *et al.*, 1992; Aggleton *et al.*, 1989; ONUSIDA, 1997).

- Los currículos suelen ser inapropiados para el alumnado al que se destinan.
- Muchos programas de prevención del VIH destinados a las escuelas son muy breves, y por ende insuficientes para motivar a los adolescentes a adoptar comportamientos de prevención del VIH, especialmente entre los adolescentes más jóvenes.
- Los docentes dedican muchísimo tiempo a transmitir información básica sobre las relaciones sexuales y el consumo de drogas, en lugar de dedicarlo a la prevención del SIDA.
- No se abordan las aptitudes que más necesitan los jóvenes para reducir los riesgos.
- Las clases de prevención del VIH en las escuelas, conformes a la enseñanza de tipo clásico, pueden limitar en gran medida la interacción de los estudiantes. La mayoría de los maestros prefieren los métodos del aprendizaje verbal (exposiciones orales) a las técnicas pedagógicas de participación, tales como la representación teatral y trabajos en grupo, que son importantes para infundir seguridad en sí mismo y modificar el comportamiento.
- No se dedica tiempo suficiente a examinar la enseñanza *inter pares* y poner en práctica las aptitudes de la resistencia y la negativa.
- Por falta de recursos, la mayoría de los docentes que enseñan el tema del SIDA preparan solos sus cursos, así como el material didáctico utilizado.
- La carencia de normalización de los programas educativos sobre el SIDA puede mermar su calidad y cantidad.
- Las líneas generales y módulos internacionales no se divulgan mundialmente, ya sea por falta de estrategia para su difusión o por penuria de fondos para su traducción en otros idiomas.
- La elaboración de materiales, módulos y ejercicios enfocados a la educación sanitaria escolar no sigue reglas básicas, esto es, a través de grupos de trabajo, pruebas preliminares, evaluaciones, etc.

A nivel psicológico se han identificado las siguientes barreras:

TEMOR DE LOS DOCENTES

La enseñanza de la prevención del VIH es una tarea difícil. Exige conocimientos profundos y actualizados de inmunología, epidemiología y aspectos clínicos, además de un cambio de comportamiento. Asimismo, los docentes han de examinar sus propias creencias, actitudes, conceptos (que pueden ser erróneos), comportamientos sexuales, consumo de drogas, preocupaciones por los derechos humanos y relaciones personales. Para muchos docentes, esto es mucho pedir.

En las encuestas acerca de las actitudes de los maestros, se observó su falta de serenidad al hablar de homosexualidad, bisexualidad, mortalidad por causa del SIDA, comunicación con la pareja en el terreno del SIDA, utilización correcta del preservativo y prácticas sexuales explícitas (Haignere *et al.*, 1996; Kerr, Allensworth y Gayle, 1989).

Para otros, existe simplemente el temor al VIH/SIDA. Ballard *et al.* (1990) interrogaron a maestros de primaria en formación sobre temas del VIH/SIDA relacionados con las escuelas. Los autores revelaron que un 44% de ellos contestaron que tenían que algún día hubiera un alumno con SIDA en su clase, y de ellos 30% manifestaron que se sentirían personalmente amenazados ante tal situación. Un 20% afirmó que tendría derecho a excluir de su clase a un niño enfermo de SIDA. Strouse y Phillips (1987) afirmaron que algunos maestros se habían negado a enseñar alumnos seropositivos.

Si bien estos informes proceden de los países menos afectados, cabe advertir que es preciso estudiar, pensar y abordar adecuadamente los temores de los docentes en muchos países, a fin de superar los obstáculos a la puesta en marcha eficaz de programas escolares de prevención.

FALSO SENTIMIENTO DE SEGURIDAD

El VIH/SIDA es una enfermedad latente. A causa de su largo periodo de incubación, las personas infectadas se encuentran bien y parecen sanas durante muchos años, antes de sucumbir a la enfermedad. Ello crea un falso sentimiento de seguridad. Cuando el SIDA se volvió una enfermedad crónica, sus consecuencias colosales no se habían percibido del todo, ya que se manifestaron gradualmente. Sólo hace poco, la erosión constante y acumulada de los recursos humanos causada por el SIDA incitó a emprender una acción nacional.

LAS APTITUDES VITALES COMO COMPONENTE DE LA EDUCACION SOBRE EL SIDA

Al preparar a los estudiantes del siglo XXI, las escuelas no pueden limitarse a enseñar la lectura, la escritura y la aritmética elemental a los alumnos. Es necesario contar con aptitudes más avanzadas. Las aptitudes vitales son imprescindibles, en particular, en las regiones donde sólo los maestros de escuela inculcan esas importantes aptitudes.

Según una labor de investigación y ciertas teorías sobre el desarrollo humano, se identificaron tres categorías de aptitudes esenciales (Vince Whitman *et al.*, 2001):

- aptitudes sociales o de eficacia social;
- aptitudes cognoscitivas;
- aptitudes de equilibrio emocional.

Estas aptitudes se pueden utilizar simultáneamente, confiando en que su interacción de lugar a un comportamiento decidido. En la prevención del VIH/SIDA/TTS, estas

aptitudes pueden mejorarse. Entre las aptitudes sociales cabe mencionar las siguientes:

- Aptitudes de comunicación: manifestar claramente el deseo de demorar las primeras relaciones sexuales; influir en los contactos sexuales más seguros de los demás así como impedir la discriminación de las víctimas del VIH/SIDA.
- Aptitudes para llegar a acuerdos y rehusar: negarse a mantener relaciones sexuales o ponerse de acuerdo para la utilización del preservativo.
- Aptitudes de eficacia social: tener consideración y compasión con las personas infectadas.

En el ámbito de las aptitudes cognoscitivas se pueden citar las siguientes:

- Aptitudes para tomar decisiones: dirigirse a fuentes fidedignas de información sobre la anatomía sexual, la pubertad, la reproducción y el embarazo, las infecciones de transmisión sexual, el VIH/SIDA, las tasas de incidencia local, los métodos alternativos de control de la natalidad; analizar una serie de situaciones sexuales posibles y determinar las distintas medidas que podrían emprenderse, así como las consecuencias de las mismas.
- Aptitudes de pensamiento crítico: analizar los mitos y conceptos equívocos sobre el VIH/SIDA, las funciones del género y la imagen física que perpetúan los medios informativos; examinar las influencias sociales en los comportamientos sexuales.

En cuanto a las aptitudes de equilibrio emocional, se puede incluir las siguientes:

- Controlar el estrés.
- Buscar servicios de ayuda en cuestiones sexuales, por ejemplo, en caso de embarazo no deseado.
- Reforzar el mecanismo de control interno.
- Crearse un sistema de valores personales independiente de la influencia de los compañeros.

El debate del significado de “aptitudes vitales” en la práctica sigue abierto. Varios interlocutores proponen algunos conjuntos de aptitudes. Es indispensable tener en cuenta que la educación escolar sobre el SIDA en relación con las aptitudes debe incorporarse en los currículos escolares a fin de lograr los objetivos deseados. Es necesario elaborar currículos que incluyan un conjunto de aptitudes que los alumnos puedan aprender y poner en práctica. Esto se puede decidir en el plano local.

Varios ejemplos nacionales

Dada la ausencia de una vacuna y la incapacidad de la ciencia médica actual para contener el virus del SIDA, la educación es una de las maneras más eficaces para combatir la pandemia. Por unanimidad, se reconoce que la educación desempeña una función capital, no sólo de vía de transmisión informativa, sino también para suscitar el cambio de actitudes y comportamientos frente al SIDA como enfermedad y fenómeno social. Al intercambiar informaciones sobre las prácticas más adecuadas, los Estados Miembros de la UNESCO pueden aprender unos de otros.

UGANDA

Uganda constituye un buen ejemplo de un país donde el compromiso político asumido al más alto nivel se ha traducido en acciones y resultados. Las infecciones del VIH en Uganda están disminuyendo. En un barrio de Kampala, la tasa de prevalencia del VIH entre las mujeres urbanas embarazadas de 15 a 19 años de edad era del 29,5% en 1992. En 1996 había bajado al 14-10%, estabilizándose desde entonces (Malinga, 2000). El ministerio de sanidad realizó encuestas que confirmaron el aumento en la edad de las primeras relaciones sexuales, la reducción de relaciones sexuales esporádicas y el incremento de la utilización del preservativo, especialmente en los contactos sexuales ocasionales. Este comportamiento de reducción de riesgos entre los jóvenes puede atribuirse a la respuesta que el sector educativo de Uganda dio a la epidemia en 1986.

Uganda fue uno de los primeros 12 países que puso en marcha la educación escolar sobre el SIDA. En 1986, el ministerio de educación emprendió una campaña importante de divulgación del SIDA a través de programas escolares en las escuelas primarias y secundarias, seminarios, talleres de formación de docentes, representaciones teatrales, y sobre todo, incluyendo la prevención del SIDA en las instancias normativas nacionales. Dos programas educativos sobre el VIH/SIDA en Uganda tuvieron gran impacto:

Straight talk [Hablar franco]: un boletín de noticias de amplia distribución destinado a jóvenes adultos universitarios de 20 a 24 años de edad. En el boletín se preconiza la abstinencia y prácticas sexuales más seguras, como la masturbación, los contactos sexuales sin penetración y la utilización del preservativo. *Young Talk* [Hablar con jóvenes] complementa la información dirigida a los más jóvenes, es decir, los alumnos de escuelas primarias y jóvenes adolescentes de 10 a 14 años de edad. Se promueve la utilización de *Young Talk* como material didáctico para los maestros de las escuelas primarias. Una evaluación realizada en 1995 indicó que el 8% de los 1.682 adolescentes encuestados citaron *Straight talk* como su principal fuente de información sobre el VIH. La radio consiguió el primer lugar con un 43%.

El Proyecto de Prevención y de Enseñanza del SIDA de la Madrasa fue llevado a cabo por la Asociación Médica Islámica de Uganda y el UNICEF. Los objetivos del proyecto son informar a los jóvenes sobre el VIH/SIDA en las escuelas religiosas musulmanas, enseñándoles a aceptar a las personas que viven con el VIH/SIDA y a ayudar a las víctimas de sus propias comunidades. Este proyecto se lleva a cabo en 350 madrasas (escuelas no oficiales asociadas a mezquitas), en las cuales se enseña la cultura y el comportamiento islámico a los jóvenes hasta los 15 años de edad. Los maestros de las madrasas son Imanes o asistentes de Imanes, y algunos de ellos son miembros de la Asociación de Docentes Musulmanes de Uganda. En las clases hay niños escolarizados y no escolarizados. Se les enseña ocuparse de los enfermos del VIH/SIDA y prestarles ayuda en sus propias comunidades. También se incita a abordar el tema del VIH/SIDA entre los progenitores o tutores y los niños. El programa escolar abarca los siguientes temas: la comprensión de la adolescencia; las amistades de la adolescencia; influencias *inter pares*; la comprensión de la sexualidad; rea-

lidades y mitos del VIH/SIDA; la enseñanza islámica para unas relaciones sexuales seguras; responsabilidad de una vida sana; la eliminación del estigma; los consejos entre compañeros y el debate del VIH/SIDA con los padres de familia. La Asociación Médica Islámica de Uganda imparte formación a los Imanes de todos los distritos con vistas a que éstos utilicen el programa educativo especializado en el VIH/SIDA. En total, unos 20.000 niños musulmanes han recibido esta educación especializada en el VIH/SIDA en las madrasas desde 1995.

ISRAEL

Israel fue también uno de los primeros países en introducir un programa educativo sobre el SIDA en el sistema escolar. Éste se inició en 1986 en las escuelas primarias, continuándose en la universidad y en la educación no oficial. Este país presenta las tasas más bajas de incidencia y prevalencia del VIH en Europa, con menos de cien nuevos casos anuales.

El Proyecto sobre el SIDA en Jerusalén (JAIP) es una ONG benévola, nacional e internacional. Desde el inicio, en 1987, este proyecto se especializó en la educación escolar sobre el SIDA y elaboró dos programas escolares destinados a escuelas primarias y secundarias. Además, emprendió un programa escolar *inter pares* sobre el SIDA en el que se forma a estudiantes de medicina como educadores especializados en SIDA de niños escolarizados y no escolarizados. En estos programas se utilizan carpetas de material de enseñanza sobre el SIDA que se explican por sí mismas y se basan en el modelo de enfoque del sistema inmunitario (ISYAP) (Schenker *et al.*; OMS, 1998). Además, esta Organización organiza talleres de cinco días destinados a docentes, médicos y enfermeras. Hasta ahora, más de 3.000 personas en Israel se han formado como educadores especializados en el SIDA gracias a JAIP. Asimismo, la Organización ha participado en proyectos de formación de educadores especializados en el SIDA en 25 países de Asia, Europa Oriental, América Latina, África y Oriente Medio (Erbstein, Greenblatt y Schenker, 1996). La característica singular de esta ONG que cuenta con una rama local y nacional y, al mismo tiempo, con una segunda rama internacional, ha permitido que se divulguen interculturalmente mensajes, campañas y programas escolares sobre el VIH/SIDA. Hasta la fecha se calcula que los módulos elaborados por la Organización y basados en el enfoque ISYAP han formado a más de 600.000 alumnos.

En 1995, el JAIP inició un proyecto regional en Oriente Medio, promoviendo la creación y el funcionamiento de una red de educadores especializados en el SIDA entre los países del área. La composición de esta red era singular, ya que sus asociados procedían de comunidades hostiles entre sí. Esta Organización ha demostrado que el combate contra el SIDA librado en común puede tender puentes de paz (Schenker, 1998).

TAILANDIA

El descenso de las infecciones del VIH en Tailandia es un logro nacional importante.

Las tasas de prevalencia en 1995 eran de 34,91 por 100.000, y en 1999, de 29,84. En este país, las nuevas infecciones se redujeron de 143.000 en 1991 a 29.000 en 2000 (Grupo de trabajo tailandés, 2000). Cabe destacar la participación activa de todas las esferas interesadas: el gobierno, los establecimientos universitarios propiamente dichos, las ONG, el sector privado, las familias y los particulares (Cleesuntorn, 2000).

La estrategia multisectorial y multidisciplinaria encaminada a intensificar la toma de conciencia fue completada por una coordinación a nivel del primer ministro, así como a través de amplias redes que abarcaron a todas las comunidades y mediante la atribución de fondos especiales para las actividades orientadas a la prevención del VIH/SIDA.

El reconocimiento temprano del SIDA como problema nacional propició una respuesta eficaz de Tailandia. La enseñanza especializada acerca del VIH/SIDA fue integrada en todos los niveles de los currículos nacionales desde 1987.

A medida que fue evolucionando la epidemia, también lo hicieron los enfoques de la misma en el sistema escolar. Al principio, la enseñanza en materia del VIH se introdujo como un tema único en las clases de educación sanitaria escolar. Luego, se elaboró un contenido de actitudes y comportamientos asumidos con mayor responsabilidad. Más tarde, se trataron asuntos de la vida real, destacándose la educación sexual. Recientemente, se ha introducido un nuevo concepto en el currículo: "vivir con el VIH/SIDA".

Para reforzar los esfuerzos desplegados por el sistema educativo, se llevaron a cabo campañas con participación de los medios de comunicación, la educación informal y las redes de aprendizaje autóctonas, y se impartió formación nacional a los líderes comunitarios y oficiales del gobierno.

CANADA

Aptitudes para establecer relaciones sanas es un programa escolar de enseñanza y de prevención del SIDA dirigido a los estudiantes de las escuelas secundarias. Iniciado en 1990, este programa apunta a demorar las primeras relaciones sexuales, aumentar las medidas de protección de los jóvenes que mantienen contactos sexuales, suscitar la compasión hacia las personas que viven con el VIH/SIDA, mejorar las aptitudes de comunicación y negociación, y combatir la discriminación contra los homosexuales. Este programa cuenta con la financiación de Health Canada y del Consejo de Ministerios de Educación, y fue concebido para satisfacer las necesidades de los estudiantes del 9º grado, la mayoría de los cuales tiene 14 años de edad, y para adaptarse a los objetivos del programa de dicho grado (UNESCO, 2001).

A través de la organización de talleres, se presentó el programa escolar a los docentes. La Asociación de Sanidad Escolar de los Territorios del Noroeste recibió fondos con el fin de elaborar un currículo adaptado localmente.

En el programa se incluyó también una evaluación en dos etapas. La evaluación de la puesta en marcha consistía en estudiar la viabilidad y el seguimiento. En

la evaluación de los efectos se examinaban las reacciones de las partes interesadas al programa mediante grupos de enfoque, entrevistas y cuestionarios. La evaluación de los resultados no sólo se ocupó de los comportamientos, sino también de la medida en que los factores tales como actitudes pertinentes, conocimientos, motivaciones y aptitudes contribuyen a una conducta de los estudiantes encarrilada a la salud.

Una evaluación del proyecto indicó que el programa era muy bien aceptado por los participantes, es decir, estudiantes, docentes, padres y administradores. Dos años después de la participación en el programa, la mayoría de los estudiantes afirmaban haber adquirido seguridad en sí mismos, compasión, confianza y serenidad al hablar de preservativos y derechos personales.

Una nueva profesión: educador especializado en VIH/SIDA

Es necesario crear un nuevo concepto en los recursos humanos para administrar las situaciones de crisis del VIH/SIDA. Sugiero que los sistemas educativos reconsideren la contratación de docentes habituales para la enseñanza especializada en la prevención y discriminación del VIH. Cuando los docentes reciben una formación y material didáctico apropiados, éstos pueden impartir una educación eficaz sobre el SIDA y las aptitudes; sin embargo, sus otras responsabilidades pueden distraerlos de esta tarea. Nuestro combate contra el VIH/SIDA requiere un grupo especial de “educadores especializados en el SIDA”, cuya única labor sea impartir enseñanza sobre SIDA a todos los alumnos y jóvenes adultos. El concepto de “brigada” puede ser útil para alcanzar tal objetivo. Grupos de “educadores especializados en el SIDA” serán responsables de llegar a todas las escuelas, una por una, de las zonas rurales y urbanas, utilizando un programa escolar previamente ensayado, culturalmente apropiado y bien definido durante un periodo de tiempo que permita a la población beneficiaria adquirir conocimientos y cambiar de comportamiento.

La “brigada de educadores especializados en el SIDA” podría estar compuesta de docentes y personas de otras profesiones, como asistentes sociales, enfermeros y trabajadores sanitarios. Asimismo, se podría incitar a algunos estudiantes de medicina seleccionados y formados para que desempeñen esta tarea. El desafío de este concepto se lanza con las preguntas siguientes:

- ¿Quién formará a estos educadores especializados en el SIDA? ¿Cómo se hará?
- ¿Qué tipo de relaciones tendrán estos educadores con los alumnos, ya que ellos son personal externo a las escuelas?
- ¿Harán falta nuevas estructuras para coordinar este esfuerzo o podrán utilizarse las existentes?
- ¿Cuál será el incentivo de la nueva profesión? ¿Por qué habría que apoyarla?
- ¿Será rentable esta profesión comparada con los planteamientos pedagógicos?
- ¿Qué efectos tendrá el desarrollo de la profesión sobre los nuevos enfoques encaminados a reforzar la educación para las aptitudes generales y las aptitudes vitales? ¿Pueden completarse y consolidarse estos esfuerzos?

El debate trasciende el alcance del presente documento. La Conferencia Internacional

sobre la Educación, en septiembre de 2001, podría ser una primera plataforma que examine este concepto dentro del marco de “Vivir juntos en el siglo XXI”.

Nota

1. El presente documento está basado en una investigación realizada entre 1992 y 1999, así como en una ponencia presentada en la Reunión de expertos principales de UNESCO, celebrada en Elmina, Ghana, 2001. Las opiniones expresadas reflejan el punto de vista de su autor, y no necesariamente el de la Organización Mundial de la Salud.

Referencias

- Aggleton, P. *et al.* 1989. *AIDS: scientific and social issues – a resource for health educators* [SIDA: cuestiones científicas y sociales – fuente para los educadores especializados en salud]. Sidcup, Reino Unido, Churchill Livingstone.
- Ajzen, I.; Fishbein, M. 1980. *Understanding attitudes and predicting social behavior* [Comprensión de actitudes y predicción del comportamiento social]. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Arnold, W. 1995. *VIH/SIDA training for teen educators* [Formación especializada en VIH/SIDA para educadores adolescentes]. Los Ángeles, California, Peer Education Programme of Los Angeles.
- Ashworth, C. S. *et al.* 1992. An evaluation of a school-based AIDS/HIV education program for high school students [Evaluación de un programa de educación especializada en VIH/SIDA para alumnos de escuelas secundarias]. *Journal of adolescent health* (Palo Alto, California), vol. 13, n° 7, págs. 582-588.
- Ballard, D. *et al.* 1990. AIDS/HIV education for pre-service elementary teachers [Educación especializada en VIH/SIDA para maestros de primer grado en formación]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 60, n° 6, págs. 262-265.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory* [Teoría de aprendizaje social]. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- . 1994. Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection [Teoría social cognoscitiva y ejercicio de control de la infección del VIH]. En: DiClemente, R.; Peterson, J., (comps.). *Preventing AIDS: theories and methods of behavioral interventions*, págs. 25-54. Nueva York, Plenum Press.
- Barthes-Hoffman, A. 2001. *AIDS and FRESH* [El SIDA y la iniciativa FRESH]. (Presentación ante la reunión de expertos sobre el VIH/SIDA y la educación. Elmina, Ghana, marzo de 2001.)
- Basch, C. 1989. Preventing AIDS through education: concepts, strategies, and research priorities [La prevención del SIDA a través de la educación: conceptos, estrategias y prioridades de investigación.]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 59, n° 7, págs. 296-300.
- Becker, M., (comp.). 1974. *The health belief model and personal health behavior* [El modelo de creencia sanitaria y el comportamiento de salud personal.]. Thorofare, Nueva Jersey, Charles B. Slack.
- Bosworth, K.; Jadara, S. 1993. *Content and teaching strategies in ten selected drug abuse prevention curricula* [Contenido y estrategias pedagógicas de diez programas seleccio-

- nados de prevención del consumo de drogas]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 63, n° 6, págs. 247-253.
- Catania, J.; Kegeles, S.; Coates, T. 1990. Towards an understanding of risk behavior: an AIDS risk reduction model (ARRM) [Hacia la comprensión de un comportamiento de riesgo: modelo de reducción de riesgos contra el SIDA.]. *Health education quarterly* (Thousand Oaks, California), vol. 17, págs. 53-72.
- Cenelli, B. *et al.* 1994. Applying co-operative learning in health education [Aplicación del aprendizaje cooperativo en la educación sanitaria]. *Journal of school health* (Kent, OHIO), vol. 64, n° 3, págs. 99-102.
- Centre for Disease Control. 1988. Guidelines for effective school health education to prevent the spread of AIDS [Directrices de educación sanitaria escolar eficaz para prevenir la propagación del SIDA]. *Morbidity and mortality weekly report* (Atlanta, Georgia), vol. 37, n° 2, págs. 1-13.
- Cleesuntorn, A. 2000. *Thailand's country report on the impact of HIV/AIDS on education* [Informe nacional de Tailandia sobre los efectos del VIH/SIDA] (Presentación en el seminario IIEP/UNESCO sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación, París, septiembre de 2000.)
- Closen, M.; Sy, F.; Schenker, I. 1995. *The Jerusalem declaration on AIDS education* [La declaración de Jerusalén sobre la educación especializada en el SIDA]. (Iniciada y apoyada por los participantes en la novena Conferencia Internacional sobre la Educación Especializada en el SIDA: Intervenciones de Sociedades Multiculturales, Jerusalén.)
- Colwell B. *et al.* 1995. *Opinions of rural Texas parents concerning elementary school health education* [Opiniones de los padres de familia rurales en Tejas sobre la educación sanitaria escolar del primer grado]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 1, págs. 9-13.
- Crosby, R. 1996. *Combating the illusion of adolescent invincibility to HIV/AIDS* [Combatar la ilusión del adolescente invencible frente al VIH/SIDA]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, págs. 186-190.
- DiClemente, R. *et al.* 1993. *Comparison of AIDS knowledge and HIV-related sexual risk behaviors among adolescents in low and high AIDS prevalence communities* [Comparación del conocimiento del SIDA y los comportamientos sexuales de riesgo relacionados con el SIDA entre los adolescentes de las comunidades de baja y alta prevalencia del SIDA]. *Journal of adolescent health* (Palo Alto, California), vol. 14, n° 3, págs. 231-236.
- Erbstein, S.; Greenblatt, C.; Schenker, I. 1996. HIV/AIDS knowledge, beliefs and attitudes among teachers in Latin America [Conocimientos, creencias y actitudes de los docentes en América Latina]. En: Schenker, I.; Sabar-Friedman, G.; Sy, F. (comps.). *AIDS education: interventions in multi-cultural societies*, págs. 203-216. Nueva York, Plenum.
- Fisher, W.; Fisher, J. 1993. *A general social psychological model for changing AIDS risk behavior* [Modelo general social psicológico para cambiar el comportamiento de riesgo frente al SIDA]. En: Pryor, J.; Reeder, G., (comps.). *The social psychology of HIV infection*, págs. 127-153. Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind: the theory of multiple intelligence* [Marcos mentales: la teoría de la inteligencia múltiple]. 10ª ed., Nueva York, Basic Books.
- Gingiss, P. 1992. Enhancing program implementation and maintenance through a multiphase to peer-based staff development [Mejora de la aplicación y mantenimiento del pro-

- grama a través de etapas múltiples y el desarrollo de un personal docente inter pares]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 61, n° 5, págs. 161-166.
- Gingiss, P.; Basen-Engquist, K. 1994. HIV education practices and training needs of middle school and high school teachers [Prácticas educativas y necesidades de formación especializadas en el VIH de los maestros de escuelas secundarias]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 64, n° 7, págs. 290-295.
- Grunseit, A. *et al.* 1997. Sexuality education and young people's sexual behaviour: a review of studies [Educación de la sexualidad y comportamiento sexual de los jóvenes: examen de estudios.]. *Journal of adolescent research* (Londres), vol. 12, n° 4, págs. 421-453.
- Guttmacher, S. *et al.* 1995. Parents' attitudes and beliefs about HIV/AIDS prevention with condom availability in New York City public high school [Actitudes y creencias de los progenitores sobre la prevención del VIH/SIDA con respecto a la disponibilidad del preservativo en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Nueva York]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, núm. 3, págs. 101-106.
- Haffner, D. 1996. Sexual health for America's adolescents [Salud sexual de los adolescentes de los Estados Unidos]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 4, págs. 151-152.
- Hahn, E. J. *et al.* 1996. Cues to parent involvement in drug prevention and school activities [Recomendaciones a los padres de familia que participan en la prevención del consumo de drogas y en las actividades escolares]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, págs. 165-170.
- Haignere, C. *et al.* 1996. Teachers' receptiveness and comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies [Receptividad y serenidad de los docentes en la enseñanza de la sexualidad y la utilización de estrategias pedagógicas no tradicionales]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, págs. 140-144.
- Holtzman, D. *et al.* 1992. HIV education and health education in the United States: a nation survey of local school district policies and practices [Enseñanza acerca del VIH y educación sanitaria en los Estados Unidos: encuesta nacional de las políticas y prácticas de las escuelas de distritos locales.]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 62, n° 9, págs. 421-427.
- Howard, M.; McCabe, J. 1990. Helping teenagers postpone sexual involvement [Ayuda a los adolescentes para aplazar sus prácticas sexuales.]. *Family planning perspectives* (Nueva York), vol. 22, n° 1, págs. 21-26.
- Janz, N.; Zimmerman, A. 1996. Evaluation of thirty-seven AIDS prevention projects: successful approaches and barriers to program effectiveness [Evaluación de 37 proyectos de prevención del SIDA: enfoques acertados y barreras a la eficacia del programa]. *Health education quarterly* (Thousand Oaks, California), vol. 23, n° 1, págs. 80-97.
- Jessor, R.; Jessor, S. 1977. *Problem behavior and psychological development: a longitudinal study of youth* [Comportamiento problemático y desarrollo psicológico: estudio longitudinal de los jóvenes]. San Diego, California, Academic Press.
- Juhazy, A. 1970. Characteristics essential to teachers in sex education [Características esenciales de los docentes especializados en la educación sexual]. *Journal of school health* (Kent, Ohio) (enero), págs. 17-19.
- Kerr, D. L.; Allensworth, D.D.; Gayle, J.A. 1989. The ASHA national HIV education needs assessment of health and education professionals [La educación nacional especializada en el VIH de ASHA necesita evaluar a los profesionales sanitarios y educativos]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 59, págs. 301-307.

- Kirby, D. 1995. Sexual and HIV/AIDS education in schools [La educación sexual y acerca del VIH/SIDA en las escuelas]. *British medical journal* (Londres), n° 311, pág. 403.
- Levy, S. *et al.* 1995. Impact of a school-based AIDS prevention program on risk and protective behavior for newly sexually active students [Efectos de un programa escolar de prevención del SIDA en los riesgos y los comportamientos de protección destinado a los alumnos que inician sus prácticas sexuales]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, págs. 145-151.
- Liskin, L. *et al.* 1986. AIDS: a public health crisis [SIDA: crisis de salud pública]. *Population Report* (Baltimore, Maryland), vol. 1, n° 6, págs. 193-228.
- Luthar, S. S.; Cicchetti, D.; Becker, B. 2000. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work [La construcción mental de la elasticidad: una evaluación crítica y orientaciones para el trabajo futuro]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 7, n° 3, págs. 543-562.
- Majer, S. *et al.* 1992. Adolescent reproductive health: roles for school personnel in prevention and early intervention [Salud reproductiva del adolescente: funciones del personal docente en la prevención y la intervención temprana]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 62, n° 7, págs. 294-297.
- Malinga, F. 2000. *Actions taken by Ministry of Education and Sports to cope with the impact of HIV/AIDS in Uganda* [Medidas adoptadas por el Ministerio de Educación y Deportes encaminadas a hacer frente a las consecuencias del VIH/SIDA en Uganda]. (Presentación ante el Seminario de IIEP/UNESCO sobre el Impacto del VIH/SIDA en la Educación, París, septiembre de 2000.)
- Mangrulkar, L.; Vince Whitman, C.; Posner, M. 2001. Life skills approach to child and adolescent healthy development [Enfoque de aptitudes vitales para el desarrollo sano del niño y del adolescente]. Washington, DC, Organización Panamericana de la Salud.
- Mann, J. *et al.* 1988. *AIDS prevention and control* [Prevención y control del SIDA]. Oxford, Reino Unido, Pergamon Press.
- Moynihan, M. 1991. Emotional responses to the AIDS pandemic [Respuestas emocionales a la pandemia del SIDA]. En: Organización Mundial de la Salud. *AIDS prevention through health promotion – facing sensitive issues*, págs. 3-8. Ginebra, Suiza. OMS.
- Ogletree, R. *et al.* 1995. An assessment of twenty-three selected school-based sexuality education curricula [Evaluación de 23 programas escolares seleccionados de educación sexual]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 5, págs. 186-191.
- O'Hara, P. *et al.* 1996. A peer-led AIDS prevention program for students in an alternative school [Programa de prevención del SIDA conducido por pares y destinado a estudiantes de una escuela alternativa]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, págs. 176-182.
- ONUSIDA. 1997. Learning and teaching about AIDS at school [El aprendizaje y la enseñanza del SIDA en la escuela]. Ginebra, Suiza, ONUSIDA.
- . 1999a. *Sexual behavioural change for HIV: where have theories taken us?* [El cambio de comportamiento sexual ante el SIDA: ¿adónde nos han llevado las teorías?]. Ginebra, Suiza, ONUSIDA. (Doc. 99. 27E. junio de 1999.)
- . 1999b. *School health education to prevent AIDS and STD* [Educación sanitaria escolar para prevenir el SIDA y las ETS]. Ginebra, Suiza, ONUSIDA. (Doc. 99/27E. agosto de 1999.)

- . 2001. HIV prevention needs and successes: a tale of three countries [Necesidades y logros en la prevención del VIH: historia de tres países]. Ginebra, Suiza, ONUSIDA. (Doc. 01.15E. abril de 1999.)
- Organización Mundial de la Salud. 1987. *AIDS education dossier* [Dossier de educación sobre el SIDA]. Ginebra, Suiza, OMS/GPA.
- . 1992. La educación sanitaria escolar y la prevención del SIDA y de las enfermedades de transmisión sexual. Vol. 10. Ginebra, Suiza, OMS.
- . 1999. *Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination: an important responsibility of health promoting schools* [La prevención del VIH/SIDA/ITS y la discriminación relacionada con ellos: responsabilidad importante para el fomento de la salud escolar]. Vol. 6. Ginebra, Suiza, OMS.
- Prochaska, J. et al. 1994. The trans-theoretical model of change and HIV prevention: a review [Modelo de cambio transteórico y la prevención del VIH]. *Health education quarterly* (Thousand Oaks, California), vol. 21, n° 4, págs. 471-486.
- Ragon, B. et al. 1995. The effect of a single affective HIV/AIDS educational programme on college students' knowledge and attitudes [Efectos de un único programa de educación especializada sobre el VIH/SIDA de índole afectiva en los conocimientos y las actitudes de los estudiantes universitarios]. *AIDS education and prevention* (Nueva York), vol. 7, n° 3, págs. 221-231.
- Rogers, E. M. 1983. *Diffusion of innovations* [Difusión de innovaciones]. 3ª ed. Nueva York, Free Press.
- Schenker, I. 1988. The immune system approach in teaching AIDS to youngsters: two unique programs for schools [Enfoque del sistema inmunitario en la enseñanza acerca del SIDA a los jóvenes: dos programas escolares únicos]. En: Fleming, A. et al. (comps.). *The global impact of AIDS*, págs. 341-346. Nueva York, A.R. Liss.
- Schenker, I. et al. 1998. Politics and the spread of HIV/AIDS in the Middle East [La política y la propagación del VIH/SIDA en Oriente Medio]. En: Barlow, R.; Brown, J., comps. *Reproductive health and infectious diseases in the Middle East*, págs. 191-214. Aldershot, Reino Unido, Ashgate.
- Schenker, I.; Greenblatt, C. 1993. Israeli youth and AIDS: knowledge and attitude changes among high school students following an AIDS education program [Los jóvenes israelíes y el SIDA: conocimientos y cambios de actitud entre los alumnos de la escuela secundaria tras un programa educativo sobre el SIDA]. *Israel journal of medical sciences* (Jerusalén), vol. 29, n° 10, págs. 41-47.
- Schenker, I.; Yechezkiyahu. N. 1991. Kinder AIDS erklären [Enseñar la cuestión del SIDA a los niños]. Berlín, Cornelsen Verlag.
- Siegel, D. et al. 1996. Change in junior high school students' AIDS-related knowledge, misconceptions, attitudes, and HIV-preventive behaviors: effects of a school-based intervention [Cambio de los conocimientos, conceptos erróneos y actitudes en materia del SIDA en los estudiantes de escuelas secundarias, y comportamientos de prevención del VIH: efectos de una intervención escolar]. *Journal of community health* (Nueva York), vol. 21, n° 1, págs. 23-35.
- Strickland, B. 2000. *USAID's response to the impact of HIV/AIDS on the education sector in Africa* [Respuesta de USAID al impacto del VIH/SIDA en el sector de la educación en África]. (Presentación ante el Seminario de IIEP/UNESCO sobre el Impacto del VIH/SIDA en la Educación, París, septiembre de 2000.)
- Strouse, J.; Phillips, J. 1987. Teaching about AIDS: a challenge to educators [La enseñanza

- del tema del SIDA: desafío a los educadores.]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 44, n° 3, págs. 76-80.
- Thai Working Group on HIV/AIDS Projection. 2000. *Projections for HIV/AIDS in Thailand 2000-2020* [Previsiones del VIH/SIDA en Tailandia]. Bangkok.
- UNESCO. 2001. School-based interventions and services. Best Practices in AIDS education [Intervenciones y servicios escolares. Prácticas acertadas en la educación especializada en el SIDA]. UNESCO-Web, París.
- Van Oost, P. *et al.* 1994. Principals' and teachers' views of sexuality education in Flanders [Consideraciones de los directores y maestros sobre la educación sexual en Flandes]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 64, n° 3, págs. 105-109.
- Vince Whitman, C. *et al.* 2001. Skill-based health education and life skills [La educación sanitaria en relación con las aptitudes y aptitudes vitales]. (No publicado.)
- Zacone-Tzannetakis, P. 1995. We can protect ourselves: a rhyming puppet show about HIV prevention [Podemos protegernos: juego de marionetas rimado sobre la prevención del VIH]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 4, págs. 152-153.

LA EDUCACION COMO MEDIO PARA COMBATIR EL VIH/SIDA

Carol Coombe y Michael J. Kelly

En cualquier vuelo comercial, antes del despegue, los miembros de la tripulación explican a los pasajeros las medidas de seguridad. En sus explicaciones, dan siempre información acerca del empleo de las máscaras de oxígeno en el “improbable caso de que se produzca un súbita despresurización en la cabina”. Aconsejan a los pasajeros adultos colocarse primero sus propias máscaras antes de ayudar a sus niños u otras personas. Si han de prestar ayuda y protección a sus hijos, los padres deben protegerse, en primer lugar, a sí mismos. Del mismo modo, los sistemas educativos deben protegerse contra el exterminio ocasionado por el VIH/SIDA si quieren colaborar con los responsables sanitarios para reducir la incidencia de la enfermedad¹.

Versión original: inglés

Carol Coombe (Sudáfrica)

Antigua funcionaria responsable de programa (Administración de la Educación) en la Secretaría del Commonwealth en Londres y coordinadora del grupo de trabajo sobre la profesión de la enseñanza de la Asociación para el Desarrollo de la Pedagogía en África. Vive en Pretoria desde 1994, donde asesora a gobiernos y organismos encargados del desarrollo y administración de la educación. A raíz de la magnitud de la pandemia que comprometió al sector de la administración, Carol Coombe decidió concentrar su atención en el problema del VIH/SIDA y la educación. Recientemente, ha sido nombrada investigadora adjunta en el tema del VIH/SIDA y la educación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Pretoria. Correo electrónico: coombe@mxweb.co.za

Michael J. Kelly (Zambia)

Miembro de la orden de los jesuitas y profesor de pedagogía en la Universidad de Zambia, Lusaka. Ha estado vinculado a todas las reformas educativas realizadas tras la independencia de Zambia y ha colaborado en gran medida con diversas organizaciones internacionales. Entre sus responsabilidades universitarias, cabe mencionar la administración y la política de la educación. En los últimos años, frente a los efectos devastadores del VIH/SIDA sobre el bienestar humano y la educación, se ha dedicado a examinar la interacción entre esta enfermedad y la educación. Correo electrónico: mjkelley@zamnet.zm

Se ha producido una “súbita despresurización en la cabina”. Durante la ceremonia de clausura del Foro Mundial de la Educación, celebrada en Dakar en abril de 2000, Peter Piot, Director ejecutivo del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), nos recuerda que el “VIH/SIDA constituye uno de las mayores amenazas al programa mundial de educación. Lo que hace el VIH/SIDA al cuerpo humano, lo hace también a las instituciones, socava las instituciones que nos protegen” (UNESCO, 2000, pág. 22). En los países más seriamente afectados, un 20% de los adultos de la población activa están infectados por el VIH. Si no se acelera cuanto antes el acceso a los medicamentos de bajo costo, así como la infraestructura médica necesaria para dar asistencia y tratamiento, la mayoría de estas personas morirá dentro de una década. En África meridional, se calcula que en 2010 habrá 8.000.000 de huérfanos por causa del SIDA. Sólo en Sudáfrica, un 10% de los alumnos serán huérfanos. En toda la región, esta enfermedad afectará a varios millones de personas de algún modo, ya sea social, psicológico o económico; otras, tendrán sus vidas gravemente en peligro. En consecuencia, el proceso de aprendizaje en las zonas afectadas seguirá menguando. La formación del alumno cambiará. Las necesidades de los alumnos de todas las edades serán más complejas y los educadores deberán enfrentarse a esos retos a fin de atender las necesidades.

La consecuencia más visible del VIH/SIDA en África meridional es el aumento de la mortalidad de jóvenes adultos. La edad de muerte de la mujer oscila entre los 25 y los 35 años, y en el caso de los hombres, de 35 a 45 años. Mujeres y hombres están muriendo a edades en las que en otras circunstancias estarían aún criando a sus hijos. Un efecto que acabamos de mencionar es el rápido incremento del número de huérfanos. Independientemente de la situación social de los huérfanos, este grupo es muy vulnerable. Los huérfanos de los estratos más pobres no cuentan con ningún apoyo social. La asistencia que reciben de sus comunidades o familias adoptivas es inadecuada para poder gozar de sus derechos humanos básicos a la educación y a otros servicios. Muchos de estos huérfanos asumen las responsabilidades financieras y familiares de sus hermanos menores; tampoco van a la escuela porque no pueden pagar los costos de la escolaridad o por estar obligados a trabajar para que sus familias sobrevivan. Los niños que van al colegio tienen que trabajar al mismo tiempo para mantenerse a sí mismos y a sus hermanos menores.

Pese a las presiones que el VIH/SIDA ejerce sobre el sistema educativo, éste puede ayudar a las sociedades a responder a la crisis del VIH/SIDA. Por tanto, como declara el informe final de Dakar, “un objetivo principal de una estrategia internacional (para enfrentarse al desafío del VIH/SIDA) deberá ser percatarse del enorme potencial que ofrece el sistema educativo como vehículo de ayuda para disminuir la incidencia del VIH/SIDA y reducir sus consecuencias sociales” (UNESCO, 2000, pág. 23).

Protección del sistema educativo contra el VIH/SIDA

El aporte más importante que un sistema educativo puede hacer para reducir la incidencia del VIH/SIDA es tomar las medidas necesarias para protegerse de los estragos de la enfermedad. Hay que proteger los sistemas educativos amenazados por el VIH/SIDA a fin de que éstos puedan seguir proporcionando una educación y formación de calidad, lo cual requiere esfuerzos encaminados a estabilizar esos sistemas y mitigar los efectos actuales de la posible pandemia sobre todos los alumnos y docentes.

Respuesta innovadora a través de un marco político y administrativo

Dar una respuesta a la ofensiva del VIH/SIDA contra la educación exige crear un marco político y administrativo que pueda aportar cambios efectivos (Coombe, 2000b). Los principales componentes de ese marco deberían ser los siguientes:

- *Liderazgo dedicado e informado*: los hombres políticos y los altos funcionarios del departamento de la educación y de organismos internacionales deberán informarse e implicarse, convencidos de que la situación es grave, y reconocer que las estructuras del aprendizaje se están socavando incesantemente.
- *Compromiso colectivo*: deberán establecerse asociaciones administrativas multisectoriales y ampliadas con otros sectores del gobierno, organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos, agrupaciones comunitarias y el sector privado.
- *Un marco político y normativo*: deberá elaborarse un memorándum sobre la naturaleza de la pandemia y su impacto posible sobre la educación, así como unas líneas directrices, normas y códigos de conducta, las cuales definan las políticas de los pedagogos responsables de ponerlas en práctica.
- *Planificación estratégica y operativa*: deberán elaborarse principios estratégicos comprendidos y apoyados de consuno, y utilizarlos para apoyar los planes operativos viables y realistas.
- *Administración eficaz*: deberán designarse altos funcionarios de la educación y responsables del VIH a tiempo completo y en todos los niveles hasta que se establezca la situación. El compromiso consistirá no sólo en hacer frente a la crisis producida por el VIH/SIDA, sino también prever sus consecuencias, encauzando todos los recursos activamente para combatirlo.
- *Capacidad apropiada*: deberán establecerse los procedimientos y las estructuras que aseguren que las respuestas preparadas al desafío relacionado con el VIH/SIDA se están dando efectivamente, crear capacidad de respuesta a todos los niveles y proporcionar formación y reemplazo de personal.
- *Investigación y seguimiento*: deberá formularse un programa de investigación, así como principios, prioridades y recursos de investigación orientados a recopilar, almacenar y compartir informaciones, y establecer una serie de datos de

referencia e indicadores de crisis – es decir, timbres de alarma que indiquen los problemas – a los que se pueda dar seguimiento en el tiempo.

- *Financiación:* deberá preverse una asignación presupuestaria adecuada para los colaboradores gubernamentales y no gubernamentales del sector educativo, y en caso de necesidad, por medio de mecanismos que mantengan y administren los fondos en depósito.

REFORMAS PEDAGÓGICAS Y DE LOS CURRÍCULOS FRENTE A LAS NUEVAS NECESIDADES DEL ALUMNO

Las reformas pedagógicas y de los currículos son algunas de las tareas más importantes que debe emprender el sistema de educación si desea responder eficazmente a la crisis del VIH/SIDA. En ellas, es preciso educar a los estudiantes, los maestros, los miembros del cuerpo docente y otras personas sobre la naturaleza y la dinámica del VIH/SIDA; pero no pueden limitarse a hacer sólo eso. Los ministerios de educación se han ocupado principalmente de integrar los temas del VIH/SIDA y otros relacionados con la salud en los programas escolares. En efecto, todos los estudiantes requieren una educación sanitaria fundada en conocimientos que los ayuden a adoptar y mantener modos de vida sanos en sus vidas. No obstante, ante el desafío del VIH/SIDA, las reformas pedagógicas y de los currículos deberán ir más allá del mero hecho de impartir los conocimientos, actitudes, valores y conocimientos prácticos que hacen falta para tomar decisiones acertadas en materia de salud. Por consiguiente, tales sistemas educativos deberán:

- restablecer las bases de conocimientos que se están perdiendo a raíz de las muertes prematuras de adultos formados y calificados;
- transmitir dichos conocimientos a los jóvenes, ya que los médicos a quienes corresponde hacerlo han fallecido; y
- preparar inmediatamente a los jóvenes, muchos de ellos todavía niños, para asumir responsabilidades económicas adultas como jefes de familia o en hogares bajo la tutela de parientes ancianos.

Anticipándose a la pérdida de recursos humanos calificados, el sector industrial está aumentando el número de trabajadores capacitados.

En las áreas rurales, en particular, la pérdida de personas de mediana edad por causa del SIDA impide que los jóvenes adquieran conocimientos y oficios relacionados con la siembra, el abono, la escarda, la cosecha, el ensilaje, el cuidado de los animales, la pesca, la identificación y el mantenimiento de fuentes de alimentos alternativos, la alfarería, la cestería, la construcción de viviendas y otras actividades imprescindibles para la supervivencia. En circunstancias normales, los jóvenes aprenderían estas actividades con naturalidad, trabajando con las personas mayores experimentadas. La enfermedad, la muerte y el tiempo dedicado a la atención sanitaria, a los funerales y al duelo han mermado en gran medida el potencial de aprendizaje de estas actividades entre las generaciones. Existen pruebas definitivas de que ante elevada prevalencia del VIH/SIDA las familias rurales dedican menos tiempo a las actividades productivas y, por tanto, los mayores no transmiten a los jóvenes la edu-

cación informal que ellos recibieran de sus predecesores. Por ejemplo, en Etiopía, las familias afectadas por el SIDA dedican entre 11,6 y 16,4 horas semanales a la agricultura, en comparación con la media de 33,6 horas de las familias no afectadas por el SIDA. (ONUSIDA y la Comisión de las Naciones Unidas para África (CEPA), 2000). Si las familias y las comunidades no pueden seguir transfiriendo los conocimientos vitales a su descendencia, los sistemas educativos deberán hacerlo directamente e impartir esos conocimientos a los interesados a través de formas no convencionales – ya sea dentro o fuera de los marcos educativos oficiales.

En un mundo afectado por el VIH/SIDA, es indispensable que los alumnos desarrollen flexibilidad y facultad de adaptación e inventiva a todos los niveles del sistema educativo; ellos han de poder integrar y aplicar medidas de lo aprendido mediante los medios de comunicación en forma impresa o electrónica; también deberán desarrollar la sensibilidad que desembocará en los conocimientos y las aptitudes necesarios en sus experiencia diarias. Una vez más, la pandemia del VIH/SIDA ha puesto de manifiesto la importancia de “aprender a instruirse” de lo enseñado y de la manera en que ha sido enseñado.

Los programas escolares actuales no satisfacen las necesidades de los alumnos que han sufrido pérdidas o para quienes un trabajo que les aporte ingresos no es una hipótesis abstracta, dado el imperativo de la supervivencia. Si todos los estudiantes necesitan saber leer, escribir, realizar operaciones aritméticas, tener conocimientos sobre la salud y poder establecer su propio criterio, los jóvenes que deberán entrar en el mundo del trabajo de manera prematura requieren también contar con un repertorio de oficios industriales y profesiones. Es evidentemente muy difícil que el sistema educativo proporcione a estos estudiantes aptitudes profesionales concretas y de aplicación inmediata, y al intentar hacerlo, limitaría innecesariamente sus capacidades de aprovechar más adelante oportunidades escolares. Es indispensable dar una respuesta adecuada a la crisis del VIH/SIDA a través de un enfoque educativo práctico.

ADAPTAN EL SISTEMA EDUCATIVO

Abordar la crisis del VIH/SIDA innovadora y flexiblemente significa adaptar los sistemas educativos. Ello requiere establecer principios amplios que rijan horarios y calendarios de educación y formación pertinentes, y al mismo tiempo, permitir que las escuelas, las universidades y las comunidades regulen sus currículos en función de las necesidades locales. Pero todo esto resulta insuficiente. En las comunidades afectadas por el SIDA, suele haber pocos docentes. Los niños no pueden ir al colegio dados sus costos o las necesidades familiares, al menos mientras son muy jóvenes. Las necesidades de los estudiantes varían mucho y requieren respuestas diferenciadas según la edad o el sexo. Un sistema educativo tradicional, centralizado en una configuración física y concebido de un modo relativamente rígido y jerárquico – es decir, un docente encargado de una aula de cuarenta o más alumnos – tendrá dificultades para crear y mantener adecuadamente sistemas educativos flexibles.

Entre los sistemas educativos alternativos que se están explorando, cabe men-

cionar la utilización de la radio interactiva. Además, existen los profesores itinerantes, establecidos en las escuelas centrales, que son designados para supervisar a los preceptores contratados por los grupos comunitarios. Como algunas comunidades han comprendido que el sistema escolar oficial no puede satisfacer debidamente las necesidades de todos los niños, han establecido sus propias escuelas, contratan a sus maestros, y funcionan con sus propios programas y estructuras administrativas. Una escuela comunitaria podrá responder rápidamente a las necesidades de la comunidad y de los alumnos, beneficiándose además del apoyo colectivo para que el control sea local. Sin embargo, las escuelas comunitarias corren el riesgo de convertirse en centros docentes de segunda categoría para el alumnado más pobre. Inquieta pensar que las autoridades responsables de la educación consideren que tales escuelas las liberan de sus responsabilidades en materia de instrucción comunitaria al ocuparse de los más necesitados de asistencia pública.

LA ADAPTACIÓN ANTE LAS PÉRDIDAS DE DOCENTES

La morbilidad y la mortalidad de los docentes debidas al VIH/SIDA suponen grandes dificultades para los sistemas educativos. Desde que la enfermedad se ha extendido entre los formadores de docentes y entre los maestros, la simple solución de incrementar la capacidad docente no basta. Si no se toman otras medidas, las instituciones carecerán de maestros, profesores y formadores. Entre las medidas alternativas pueden citarse: la enseñanza simultánea a varios grados que se está utilizando más sistemáticamente – siempre que cuente con los recursos, la formación y los supervisión necesarios –; un mayor recurso a la radiodifusión educativa; el recurso cada vez más corriente a los miembros de la comunidad, que desempeñan el papel de supervisores e incluso de maestros en los temas que conocen mejor; la utilización de docentes no formados que reciben formación en el empleo; la presentación de ciertos temas de los programas escolares por estudiantes de último grado en el contexto de las actividades escolares; la educación mutua entre los alumnos bajo la supervisión y seguimiento de los maestros.

RESPALDO COMUNITARIO

Las respuestas comunitarias a la pandemia del VIH/SIDA incluyen la atención a los enfermos a domicilio y la adopción de los huérfanos en familias ya numerosas y atriouladas por la enfermedad. La participación comunitaria – que es vital para el desarrollo social, independientemente de la crisis del VIH/SIDA – también debe ser el eje de la transformación del sistema educativo para responder a los retos del VIH/SIDA.

El proyecto del plan estratégico contra el VIH/SIDA de Zambia ilustra bien los enfoques dirigidos a fomentar la participación de la comunidad para resolver los problemas del VIH/SIDA. El plan pide a todas las escuelas y colegios que participen el próximo año en la atención de salud a domicilio y otras formas de ayuda relacionadas con las necesidades de las comunidades frente al SIDA (Zambia, 2001).

En Botswana, se establecen estrechos lazos de cooperación entre las instituciones docentes, las ONG locales, las organizaciones religiosas y los trabajadores sociales y sanitarios².

La educación como medio de protección contra la infección del VIH

Si aún no existe una vacuna médica contra la infección del VIH, la sociedad dispone de una “vacuna social” que es la educación (Vandemoortele y Delamonica, 2000). En Zambia, por ejemplo, el descenso de la tasa de prevalencia de la enfermedad entre las mujeres de 15 a 19 años de edad en Lusaka fue más marcado en aquellas que habían cursado estudios secundarios y superiores que en las que sólo tenían el nivel primario (Fylkesnes *et al.*, 1999).

Esta constatación sorprende si se la compara con datos anteriores de Zambia y de otros países seriamente afectados; en ellos, los niveles de la infección del VIH eran superiores entre las personas más educadas y ricas. Esto indica que existe una correlación evidente entre el nivel de educación, el comportamiento sexual de alto riesgo y la infección (Melbye *et al.*, 1986; Filmer, 1998; Ainsworth y Semali, 1998; Hargreaves y Glynn, 2000). No obstante, los estudios revelan que las relaciones sexuales se habían producido durante las etapas iniciales de la epidemia, cuando la relación entre el comportamiento sexual y la infección VIH/SIDA no se percibía bien y no había suficiente información sobre la cuestión. En la actualidad, los datos del estudio de Lusaka destacan que las personas más educadas son menos vulnerables a la infección del VIH.

¿COMO PROTEGER LA EDUCACION CONTRA LA INFECCION DEL VIH?

¿Protege la educación contra la infección del VIH gracias a los conocimientos sanitarios y las informaciones sobre la enfermedad, o hay algo inherente en el proceso de adquisición de una mayor educación que ayuda a las personas a protegerse contra la infección? En 2000, Vandemoortele y Delamonica mostraron que las pruebas existentes no permiten sacar conclusiones precisas sobre el funcionamiento de la “vacuna de la educación” contra el VIH. Aunque estos autores tienen razón al afirmar que los conocimientos, informaciones y sensibilidad proporcionados por la educación son importantes protectores contra la infección, consideramos que los efectos generales de la educación en sí son el factor más significativo.

Esta conclusión queda confirmada por el cambio comprobado en la correlación entre el nivel de educación y la infección del VIH o el comportamiento de alto riesgo, *incluso entre personas que en su instrucción formal recibieron escasos o nulos conocimientos sanitarios e información sobre el SIDA*. En efecto, a mediados de los años noventa, se impartieron programas de información sobre el VIH/SIDA a pocos colegiales. En esa época, los programas de salud reproductiva se llevaban a cabo esporádicamente; los conocimientos, la comprensión y la participación de los docentes eran limitados; y las estrategias educativas reflejaban poca sensibilidad hacia las

experiencias reales de los jóvenes (Gachuhi, 1999; Kippax, Smith y Aggleton, 2000; CEPA, 2000). No obstante, las tasas de infección de personas instruidas durante este periodo disminuyeron. No cabe duda de que los programas escolares, mejores materiales didácticos, así como sistemas revisados y más extendidos de formación de docentes acelerarán esta tendencia positiva. Por lo demás, la educación en sí tiende a mejorar el potencial para discernir la información, planear el futuro y anticipar los cambios socioculturales favorables.

MEJORAR LA CAPACIDAD DE DISCERNIR LA INFORMACIÓN

El cambio más básico que proporciona la educación es, sin lugar a dudas, el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una persona alfabetizada puede acumular y examinar información procedente de muchas fuentes. Aún más, la instrucción elemental exige mucho años de atención a las fuentes de datos y contribuye a desarrollar la capacidad de análisis y de evaluación de la información. Asimismo, las aptitudes intelectuales que las personas han desarrollado durante la instrucción elemental contribuyen a que éstas discernan las informaciones relacionadas con el VIH/SIDA.

MEJORAR LA CAPACIDAD DE PLANIFICAR EL FUTURO

El conocimiento empírico del VIH/SIDA no conduce automáticamente a modificar el comportamiento que protegerá a las personas contra la infección. El conocimiento debe complementarse con actitudes y valores que se materialicen en la toma de decisiones apropiadas. El programa difuso procedente de la cultura de los institutos y del medio de las organizaciones deja una honda y duradera huella en las actitudes y valores de los estudiantes. La rutina y los procedimientos escolares ayudan a los alumnos a desarrollar hábitos positivos que moldearán sus comportamientos una vez que hayan salido de la escuela.

El mismo hecho de asistir a la escuela anima a los estudiantes a refrenarse mejor. Gracias a la prolongada experiencia de una disciplina casi militar a lo largo de la vida estudiantil, los alumnos aprenden a dominar sus deseos, a controlarse pese a su rebeldía natural, a aceptar obligaciones y dificultades a cambio de compensaciones a largo plazo, y a tomar en cuenta su bienestar futuro en el presente. Salen de la escuela habiendo obtenido serenidad, sentido de la orientación y capacidad de autocontrol. Estas cualidades pueden ayudarlos y motivarlos para protegerse contra la infección del VIH/SIDA.

LA EDUCACIÓN ACELERA LOS CAMBIOS SOCIOCULTURALES PROPICIOS

La educación modifica el medio sociocultural donde la gente vive y actúa. Aun sin esfuerzos para suscitar cambios, la educación transforma algunos aspectos del círculo familiar y ambiental. Ciertas prácticas se convierten en inaceptables a medida que se van introduciendo las nuevas. Cuando empieza a difundirse la educación en una comunidad, parece más aceptable que las mujeres y las niñas participen en deci-

siones que las afectan, como las relativas a sus vidas sexuales y sociales. Tal vez los cambios se producen lentamente, pero las relaciones de poder y de género experimentan mejoras sutiles. La incidencia de las prácticas tradicionales de alto riesgo de la infección del VIH disminuye. El incremento de los conocimientos que entraña la educación, la orientación de las personas instruidas hacia el futuro y la mayor prosperidad que suele ir asociadas a los niveles de educación superiores, propician un entorno social más concorde con el comportamiento relativo a la prevención del VIH.

Las instituciones educativas podrán contribuir eficazmente a una transformación social y cultural adecuada cuando su personal docente, los procedimientos y los reglamentos apoyen un cambio social positivo. A menudo, los ámbitos escolares, incluidas las aulas, las residencias de estudiantes y las zonas de recreo son campos de batalla. No son lugares seguros, sobre todo para las docentes y las alumnas. Suelen tolerarse los malos tratos, el hostigamiento y la violencia. El cambio de comportamiento se ve limitado y la vulnerabilidad a la infección del VIH prosigue descontrolada.

La importancia de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos

Si la educación es un factor crítico para el control del VIH, se pueden extraer varias conclusiones importantes. En primer lugar, todos los niños deben tener acceso a la educación primaria, conforme a los objetivos de la Educación para Todos establecidos en Jomtien y Dakar. Estos niños deben matricularse en una escuela y permanecer en ella. Aunque ciertas instituciones siguen siendo lugares de alto riesgo, la instrucción impartida a los niños les dará, al menos, algunas medidas de protección (Kelly, 2000b; George, 2001). Cuanto más tiempo permanezca un alumno en la escuela, mayores serán sus posibilidades de protección contra el VIH/SIDA gracias a la “vacuna de la educación”; al no haber una pedagogía mejor que otra, sus efectos benefician especialmente a los alumnos de segundo o tercer grado.

En segundo lugar, es preciso que las clases estén bien administradas, que prevalezca el orden y la normalidad, y que se enuncien las expectativas primordiales en materia del comportamiento de todo el alumnado. En el medio agitado de una comunidad seriamente afectada por el SIDA, la escuela tal vez sea la única situación normal que un niño conoce (aunque incluso sobre ella echan su sudario la enfermedad y la mortalidad de los maestros, compañeros de colegio y miembros de la familia y la comunidad). Uno de los objetivos principales de los directores de escuelas debería ser dar cabida a la vitalidad, felicidad, esperanza, energía y juego en un ambiente seguro. Los sistemas educativos deben procurar a las víctimas del VIH/SIDA trabajo y formación en centros docentes y asistenciales donde se respeten los derechos humanos y la seguridad. Los sistemas educativos deben revestir completa y abiertamente un carácter sin exclusiones, facilitando la participación más extensa posible de los enfermos con SIDA.

Las escuelas y las comunidades deben mantenerse estrechamente vinculadas a

fin de que los estudiantes no incurran en conflictos peligrosos por lo aprendido de sus maestros y lo observado en sus comunidades. Las escuelas pueden contribuir paulatinamente a una mayor igualdad entre los sexos, un incremento de la potenciación femenina y una protección más substancial de los derechos humanos en las comunidades donde ellas prestan sus servicios. En particular, éstas pueden apoyar la eliminación de todas las formas de la estigmatización y la discriminación originadas por el SIDA.

La educación y la escolaridad proporcionan el único antídoto conocido de la infección del VIH. El acceso universal a este antídoto implica el acceso universal de la educación. Los compromisos contraídos en Jomtien relativos a la Educación para Todos, renovados en varias oportunidades durante los años noventa y reiterados en Dakar, se han vuelto aún más vitales a raíz de la necesidad de dar respuesta a la pandemia del VIH/SIDA. Citando a Nelson Mandela durante la clausura de la XIII Conferencia Internacional sobre el VIH/SIDA, "El momento de la acción es ahora, y es ya ahora".

Conclusión

Para concluir, queremos apartarnos de la tradición académica y hacer un llamamiento directo a nuestros lectores. Rogamos a todos los que lean este texto y que ocupan un cargo influyente que hagan dos cosas: primero, informarse mejor sobre el VIH/SIDA y sus efectos actuales y posibles sobre la educación; y segundo, a partir de esa perspectiva, asumir un liderazgo informado y comprometido que fomente las medidas y los recursos que hacen falta para el control de esta pandemia devastadora.

Asimismo, queremos hacer otro llamamiento dirigido a todos ustedes: reconozcan que durante veinte largos y difíciles años, hemos vivido con esta epidemia que está causando sufrimientos humanos indescritibles y una pobreza irreductible que sojuzgan a las mujeres y desbaratan los esfuerzos del desarrollo. Reconozcan que sabemos qué hacer. Reconozcan que sabemos cómo proteger nuestros sistemas educativos. Reconozcan que si estos sistemas están protegidos, pueden detener la propagación de la enfermedad y ayudar a las personas a hacer frente a las secuelas. Reconozcan que la acción es esencial y emprendan las medidas a su alcance para promover una acción apropiada.

Muchas gracias por apoyarnos en nuestra lucha conjunta en favor de nuestros sistemas educativos, y por consiguiente, de nuestros niños y del porvenir.

Notas

1. Los autores agradecen a Helen Craig, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, por destacar este paralelo.
2. Datos sobre el terreno de los trabajos en curso relacionados con los efectos del VIH/SIDA en el sector educativo de Botswana, ABT Associates Johannesburg, 2000-2001.

Referencias y bibliografía

- Ainsworth, M.; Semali, I. 1998. Who is most likely to die of AIDS? Socioeconomic correlates of adult deaths in Kagera region, Tanzania [¿Quiénes morirán posiblemente del SIDA? Correlaciones socioeconómicas de decesos de adultos en la región de Kagera, Tanzania]. En: Ainsworth, M.; Fransen, L.; Over, M., (comps.). *Confronting AIDS: evidence from the developing world*, págs. 95-109, Bruselas, Comisión Europea; Washington, DC, Banco Mundial. 354 págs.
- Coombe, C. 2000a. *Managing the impact of HIV/AIDS on the education sector in South Africa* [El manejo de los efectos del VIH/SIDA en el sector de la educación en África meridional]. Documento encargado por la Comisión Económica de las Naciones Unidas para África (CEPA), preparado para el Foro de Desarrollo de África 2000. Addis Abeba, CEPA.
- . 2000b. Keeping the education system healthy: managing the impact of HIV/AIDS on education in South Africa [Mantenimiento del sistema de educación sano: manejo de los efectos del VIH/SIDA en el sector de la educación en África meridional]. *Temas actuales en la educación comparativa* (Nueva York), vol. 3, n° 1. Versión en línea: www.tc.columbia.edu/cice.
- Filmer, D. 1998. The socioeconomic correlates of sexual behaviour: a summary of results from an analysis of DHS data [Correlaciones socioeconómicas del comportamiento sexual: resumen de los resultados de un análisis de datos DHS]. En: Ainsworth, M.; Fransen, L. Over, M., (comps.). *Confronting AIDS: evidence from the developing world*, págs. 111-130 Bruselas, Comisión Europea, Washington, DC, Banco Mundial. 354 págs.
- Fylkesnes, K. Y. et al. 1999. *Favorable changes in the HIV epidemic in Zambia in the 1990s* [Cambios favorables en la epidemia del VIH en Zambia en los años noventa]. Documento presentado en la XI Conferencia Internacional sobre el SIDA y las ETS en África, Lusaka, septiembre de 1999.
- Gachuhi, D. 1999. *The impact of HIV/AIDS on education systems in the eastern and southern Africa region and the response of education systems to HIV/AIDS: life skills programmes* [Los efectos del VIH/SIDA sobre los sistemas educativos en la región de África oriental y meridional y la respuesta de los sistemas educativos al VIH/SIDA: programas de capacitación]. Documento presentado en la Conferencia de África Subsahariana sobre la Educación para Todos 2000, Johannesburgo, diciembre de 1999.
- George, E. 2001. *South Africa: sexual violence rampant in schools harassment and rape hampering girls' education* [Sudáfrica: proliferación de la violencia, del acoso y las violaciones sexuales en las escuelas, obstáculos a la educación de las niñas]. Nueva York, Human Rights Watch.
- Hargreaves, J. R.; Glynn, J. 2000. *Educational attainment and HIV infection in developing countries: a review of the published literature* [El progreso escolar y la infección del VIH en los países en desarrollo: examen de la bibliografía publicada]. Londres, Unidad de Epidemiología de Enfermedades Infecciosas, Departamento de Enfermedades Infecciosas y Tropicales, Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres.
- Joint United Nations Programme on HIV/AIDS-United Nations Economic Commission for Africa. 2000. *AIDS in Africa, country by country* [El SIDA en África país por país]. Publicación para el Foro de desarrollo de África 2000, Addis Abeba, diciembre de 2000. Ginebra, ONUSIDA. 239 págs.

- Kelly, M. 2000a. *Planning for education in the context of HIV/AIDS* [Planificación de la educación en el contexto del VIH/SIDA]. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 108 págs. (Fundamentos de las series de planificación de la educación, n° 66.)
- . 2000b. *Standing education on its head: aspects of schooling in a world with HIV/AIDS* [La educación de cabeza: aspectos de la escolaridad en un mundo con VIH/SIDA]. *Temas actuales en la educación comparativa* (Nueva York), vol. 3, n° 1. Versión en línea: www.tc.columbia.edu/cice.
- Kippax, S.; Smith, G.; Aggleton, P. 2000. *Schools, sex education and HIV-prevention* [Escuelas, la educación sexual y la prevención del VIH]. (Documento presentado en la XIII Conferencia Internacional sobre el SIDA, Durban, julio de 2000.)
- United Nations Economic Commission for Africa. 2000. *HIV/AIDS and education in Eastern and Southern Africa. The leadership challenge and the way forward* [El VIH/SIDA y la educación en África oriental y meridional. El desafío al liderazgo y el camino al futuro]. Addis Abeba, Secretaría del Foro de Desarrollo de África, Comisión Económica para África. (Informe resumido para el Foro de desarrollo de África 2000, Addis Abeba, diciembre de 2000.)
- UNESCO. 2000. *World Education Forum, Dakar: final report* [Foro mundial de la educación, Dakar: informe final]. París, UNESCO. 86 págs.
- Vandemoortele, J.; Delamonica, E. 2000. The “education vaccine” against HIV [La “vacuna de la educación” contra el VIH]. *Temas actuales en la educación comparativa* (Nueva York), vol. 3, n° 1. Versión en línea: www.tc.columbia.edu/cice.
- Zambia. Ministerio de Educación. 2001. *Draft strategic plan for HIV/AIDS and education* [Proyecto de plan estratégico para el VIH/SIDA y la educación]. Lusaka, Ministerio de Educación.

PERFILES DE EDUCADORES

MARGARET MEAD

(1901-1978)

Wilton S. Dillon

*Cuando observamos las diferentes civilizaciones
y vemos los muy distintos estilos de vida
a los cuales el individuo ha debido conformarse
y a cuyo desarrollo ha debido contribuir,
sentimos renovarse nuestra esperanza
en la humanidad y en sus potencialidades.*

Margaret Mead, 1930

El centenario del nacimiento de Margaret Mead (1901-1978) ofrece a los padres, estudiosos, educadores, diplomáticos, servidores públicos y otros ciudadanos una inapreciable ocasión de proyectar la esperanza hacia el siglo XXI. El legado de Margaret Mead nos obliga a replantearnos los interrogantes que ella y sus coetá-

Versión original: inglés

Wilton S. Dillon (Estados Unidos de América)

Investigador emérito de la Smithsonian Institution. Antropólogo y educador, estudió en la Universidad de Columbia con Margaret Mead y en el Musée de l'Homme de París con Claude Lévi-Strauss. Los tres años pasados en Tokyo dentro del equipo de civiles del general Mac Arthur durante la Ocupación lo llevaron a interesarse por la obra de Ruth Benedict *The chrysanthemum and the sword* [El crisantemo y el sable]. Margaret Mead lo alentó a profundizar ese interés con un trabajo de campo en Francia. El resultado fue *Gifts and nations: the obligations to give, receive and repay* [Dones y naciones: la obligación de dar, recibir y devolver] (1968). Ha escrito también sobre la educación en África, particularmente sobre la función de la universidad en la construcción de la nación. Discípulo y amigo de Margaret Mead durante los últimos treinta años de su vida, actualmente es secretario del Comité Internacional Honorario para el Centenario de M. Mead, presidido por Lévi-Strauss.

neos suscitaron y a formar – como hizo ella – “grupos” de individuos dedicados a enriquecer nuestro conocimiento del aprendizaje humano¹. Si bien Mead fue una gran individualista que celebró la singularidad del individuo, también defendió (y practicó) el esfuerzo grupal: de ahí el *leitmotif* de la conmemoración de su centenario: “No dudes jamás de que un pequeño grupo de ciudadanos clarividentes y comprometidos puede cambiar el mundo”. La vasta colección de sus manuscritos y recuerdos reunidos en la Biblioteca del Congreso de Washington es un monumento a sus deudas intelectuales y a sus interdependientes indagaciones sobre el potencial humano.

Mead utilizó a menudo un término del griego antiguo *plastikos* (modelable) para referirse a la capacidad humana de crecer y cambiar y adaptarse, dentro (y a veces más allá) del marco de la herencia biológica y cultural. La dicotomía naturaleza-educación era para ella una quimera. Su enfoque sistémico del conocimiento exigía la inclusión de todas las variables. La estructura de su pensamiento, presente en sus escritos y en películas, conserva toda su validez.

En mi condición de ex alumno que la tuvo por mentor durante los últimos treinta años de su vida, y en tanto amigo y colaborador, fui testigo y admirador de su insaciable curiosidad, una curiosidad que puede todavía resultar contagiosa para una nueva generación. Su gran inteligencia y su poder de síntesis y de observación permanecieron intactos hasta que los sedantes y la muerte la atraparon en el pabellón de oncología del New York Hospital el 15 de noviembre de 1978. En el editorial del *New York Times* publicado en el momento de su desaparición se la llamó “abuela del mundo”. Algunos colegas científicos que visitaban China apuntaron que ella “no se dirigió sin luchar hacia esa buena noche”. Su posición era la de una participante-observadora que lleva a cabo un estudio etnográfico del proceso de morir como una parte de la vida. La muerte, la brutal interrupción de su trabajo, le resultaba una ofensa y nunca dijo adiós.

¿Qué nos queda por aprender en este nuevo siglo sobre su propia educación y sobre la manera en que ella estudió las continuidades y discontinuidades de lo que una generación transmite a la otra? Desde su infancia en Filadelfia hasta su muerte, la vida de Margaret Mead giró en torno a la educación. Señalar su papel como la más famosa antropóloga del siglo xx y como una especie de UNESCO unipersonal es sólo una manera de identificar los elementos que hacen de ella una fuerza educativa duradera. Los actuales debates sobre su legado son en sí mismos educativos. Los participantes se ven obligados a pensar con más claridad, a reformular sus planteamientos, a mantener vivo el sentido del asombro sobre quiénes somos en tanto seres humanos, de dónde venimos y adónde vamos. Se ven forzados a interrogarse sobre cómo nos insertamos en el reino animal y en el universo y cómo podemos aprender a hacer opciones éticas con el fin de proteger todas las especies y un planeta frágil de los predadores humanos. Margaret Mead fue una científica, una humanista, una ciudadana, una madre, una abuela y una maestra responsable y bondadosa, facetas que a veces se fusionaban.

La educación de Margaret Mead

La autobiografía de Margaret Mead, *Blackberry winter: my earlier years* (1972)², nos habla de ella, de sus padres educadores y de sus antepasados directores de escuela en el Ohio del siglo XIX. La historia de su vida nos ofrece muchas claves de lo que sería su enfoque de la antropología, una suerte de “subjektividad disciplinada”. Para Mead, ser “objetivo” incluye revelar lo que puede aprenderse del observador y las interacciones entre el observador y el observado.

En el prólogo de su autobiografía escribe: “En este libro he tratado de describir los tipos de experiencias que han hecho de mí lo que soy, yo, personalmente, y de distinguir los tipos de experiencias que podrían formar parte de una manera de educar a los niños y de ver el mundo que incluye el pasado y el futuro como aspectos del presente, el presente de cualquier generación.” Al comienzo del libro, M. Mead escribe que ella fue “la hija mayor, deseada y amada” (Mead, 1972).

La revelación de sí misma habría permitido a su amigo Erik H. Erikson escribir una penetrante reconstrucción de la vida de Margaret Mead – como lo hizo con Martín Lutero y con Gandhi –, desenredando primero los hilos de la urdimbre para tejerlos de nuevo. Aunque no se trata de la historia psicológica de su amiga, sus escritos y los de Mead reflejan lo que mutuamente aprendieron uno del otro sobre la noción del tiempo, en particular sobre las ventajas de contar en “tiempo biológico”, es decir, medir el flujo del tiempo en generaciones de veinticinco años. Esta manera de contar contrasta con la de medir el tiempo en – digamos – años fiscales, basada en el momento en que las instituciones recaudan los ingresos, calculan los presupuestos y gastan el dinero. Una de las ventajas consiste en que así resulta más fácil evitar la idea de una “rápida apreciación” que alimente la expectativa ingenua de encontrar soluciones apresuradas a los problemas. Mead nos recordaba con frecuencia que la difusión de una nueva idea o una nueva invención podía llevar veinte años o más. Incluso ponía en guardia a los nuevos presidentes de los Estados Unidos respecto de la tentación de poner en práctica las promesas de campaña en los primeros cien días de ejercicio. Pese a esto, ella por su parte se mostraba siempre impaciente por movilizarse y movilizar a otros para la acción en diversos frentes, desde la crianza de los niños hasta el poner fin a la guerra. Su educación la llevó a ser a la vez pragmática y profeta (Toulmin, 1984).

La noción del tiempo en Margaret Mead tiene profundas implicaciones cuando se trata de comprender la educación como una selectiva transmisión de la cultura, cuyos elementos cambian cada generación. Contar en tiempo biológico sirve también como útil correctivo de la confianza, muy discutida, que el Gobierno de los Estados Unidos tiene hoy en los resultados de los tests en tanto que medidas del aprendizaje o indicadores de la “educación”. La vida de Margaret Mead y su legado de mentor incitan a sus seguidores a adoptar una visión longitudinal de los dones, intereses y talentos singulares del niño, con el fin de desarrollar su curiosidad. Esta curiosidad puede perdurar durante la vida entera, independientemente del dominio fugaz de un conjunto de hechos y de la elección predeterminada de una carrera.

Concentrada y disciplinada, ella es, sin embargo, la personificación del Príncipe de Serendip del imaginativo libro de Horace Walpole *The three princes of Serendip* [Los tres príncipes de Serendip], que dio a la ciencia la espléndida metáfora del descubrimiento de lo inesperado. La serendipia – el don de descubrir algo sin proponérselo – es buena para la ciencia; la literalidad puede matar la curiosidad.

La infancia de Margaret Mead fue determinante en el desarrollo de su respeto por la diferencia individual (y por su desarrollo a largo plazo). Su madre, Emily Fogg Mead, cultivaba la singularidad de cada uno de sus cuatro hijos que, además de recibir la influencia de las personalidades diferentes de sus padres, gozaban de las ventajas de una casa familiar en la que convivían tres generaciones. Ellos sacaron de esto consecuencias diversas y siguieron carreras y caminos diferentes. Decenas de años más tarde, la influencia de su madre podía constatarse en las clases de Margaret Mead en la universidad, donde pedía a sus alumnos que le presentaran autobiografías sucintas acompañadas de sus fotografías, con el fin de aprender más de “los rostros en la multitud”.

En la época del nacimiento de Margaret Mead, su madre seguía, en principio, los consejos de I. Emmet Holt y su hijo que, desde 1894, habían escrito muchos libros sobre el cuidado de los niños. Eran partidarios, por ejemplo, de que se alimentara a los bebés con el biberón. “Mi madre leyó el libro”, escribe M. Mead,

pero amamantó a sus hijos. Aceptaba dejar en la cama a un bebé que llora, a menos que sufra físicamente. Pero decía que sus bebés eran buenos y que sólo lloraban si algo no iba bien, de modo que los tomaba en sus brazos. Creyendo que vivía según los principios modernos de la crianza de los niños, adaptaba muy contenta los consejos teóricos a la realidad viviente de sus propios hijos (Mead, 1972).

Margaret Mead, como su madre, esperaba que los niños y los adultos respetaran las reglas, pero también que fueran imaginativos en su manera de adherirse a ellas, sin herir a los demás. De sus padres y hermanos aprendió pronto a tomar en cuenta el valor de los actos individuales en sí, más que verlos como medios para llegar a un fin, y a gozar del proceso de ir de una buena acción a otra, secuencia por secuencia, sin forzarse a alcanzar necesariamente una meta establecida de antemano.

La educación de Margaret Mead no terminó nunca. Alimentada por sus relaciones familiares, que incluían un padre profesor de economía en la Universidad de Harvard, por su temprana dedicación a la escritura de poemas, por la actuación teatral en festividades y por el estudio de la psicología, Mead “encontró su voz” en la antropología como un marco totalizador para integrar las humanidades y las ciencias. Estos pasos evolutivos están bellamente descritos en la autobiografía que su hija, Mary Catherine Bateson, recomienda como el mejor balance personal de su evolución como educadora.

Su autobiografía revela un modelo de aprendizaje que ha durado setenta y siete años. Las frecuentes mudanzas de la familia la obligaron a alternar entre la instrucción en el hogar y la asistencia a escuelas tradicionales, a menudo criticadas por sus padres en razón de su insistencia en el aprendizaje basado en la memorización.

Gran parte de su educación temprana se desarrolló en el hogar, bajo la influencia de su madre y con la ayuda de su abuela, que era maestra y le daba “clases”. La madre de Margaret Mead era una pionera en sociología que llevaba a cabo estudios etnográficos sobre los inmigrantes italianos. Cuando salía a entrevistar a familias italianas, llevaba a la joven Margaret. La toma de notas iba a convertirse así en un elemento esencial de su carrera de antropóloga. En tanto que hija mayor, llegó incluso a tomar notas sobre el desarrollo de sus hermanos menores mucho antes de haber leído los trabajos de Jean Piaget. (Sus hermanos fueron enviados finalmente a una escuela progresista de Fairhope, Alabama.)

A partir de esas experiencias, de sus cambios de escuela y de comunidad en los alrededores de Filadelfia, desarrolló un enfoque de la educación con un fuerte componente experimental que guarda cierta semejanza con el modelo de “aprender haciendo” de John Dewey. Para ella no se trataba de aprender sólo con la cabeza, sino también con las manos: artesanía, costura y carpintería. (Muchos años más tarde me pareció que la decepcionaba cuando descubrió lo torpe que yo era al cortar un pato durante una cena de Navidad en su casa de Nueva York.) Sus extraordinarias capacidades verbales se vieron afinadas por las conversaciones en la mesa familiar y más tarde en los debates universitarios. Quienes la entrevistaban para la televisión se asombraban siempre de ver cómo podía alargar o acortar su discurso según los minutos o segundos disponibles.

Sus experiencias vitales le fueron de gran ayuda en su trabajo de campo en Papua-Nueva Guinea, donde pudo observar modelos de educación que hacían hincapié en un conjunto de talentos muy diferentes de los que se esperaba de los escolares norteamericanos. Howard Gardner, psicólogo de Harvard, toma nota de estas percepciones en su nuevo prefacio a la reedición del libro de Mead *Growing up in New Guinea* (Mead, 2001b [1931]).

Después de sus estudios formales e informales en su casa y en escuelas privadas de Pensilvania, la licenciatura en la DePaul University de Indiana y en el Bernard College, y la maestría en la Columbia University, Margaret Mead hizo su entrada triunfal en la antropología en 1928, con su aún hoy polémico *Coming of age in Samoa*. Para preparar este libro, Margaret Mead – que tenía entonces 24 años de edad – emprendió un estudio de las adolescentes de Samoa bajo la tutela de los antropólogos de la Columbia University Franz Boas y Ruth Benedict. Este libro – cuya aparición coincide con el momento en que los norteamericanos descubrían las ideas de Sigmund Freud en los años veinte – se convirtió inmediatamente en un best-seller. Sus críticos claman que su defensa de la “relatividad cultural” contribuyó a la pérdida de los valores morales norteamericanos. Pero para muchos lectores, la antropología y su visión integral se convirtieron en una parte constitutiva del *ethos* nacional, como lo muestran las historietas y caricaturas – amistosas e inamistosas – de Margaret Mead que se exhiben hoy en la exposición del centenario organizada por la Biblioteca del Congreso: *Margaret Mead, la naturaleza humana y el poder de la cultura*.

Quince años después de Samoa, Mead hizo cinco viajes para realizar trabajos de campo centrados principalmente en Bali y Nueva Guinea, donde estudió ocho

culturas diferentes, acopió una enorme cantidad de material para obras de divulgación y publicaciones universitarias y se convirtió en una candidata favorita de las entrevistas televisivas y los testimonios ante los comités parlamentarios. El antropólogo Robert Murphy cuenta en *The body silent* (1987) que era difícil tener una opinión sobre Margaret Mead, porque ella era “como el aire que se respira”.

Desde su oficina en la torre del American Museum of Natural History, su base durante más de medio siglo, Margaret Mead combinaba su trabajo de conservadora de la etnografía del Pacífico con su carrera docente y su actividad pública de intelectual. Esto comprendía una plaza como profesora adjunta en el Teachers College de la Columbia University y la Graduate School of General Studies, y como profesora visitante en psiquiatría en la Menninger School y en la School of Medicine de la University of Cincinnati. Ejerció su influencia en el lanzamiento de la antropología urbana en la Universidad de Nueva York y, para comprender mejor a las primeras generaciones de estudiantes, iba a su encuentro con entusiasmo en el nuevo campus de Manhattan de la Fordham University, cerca de la Metropolitan Opera. Tenía gran respeto por la contribución de los jesuitas a la educación y se alegraba de tener como colega al Padre Ewing, que ejercía en el Departamento de Antropología del campus de Bronx de la Fordham University. (Su hija, Mary Catherine Bateson, también enseñó antropología en el Ateneo, una universidad jesuita de Manila.) Sin embargo, su aula principal la componían los lectores de los periódicos populares y los telespectadores.

En los primeros años de su carrera, antes de llegar a ser tan conocida, Mead escribía a menudo dos versiones de un mismo tema, una para los especialistas y otra para el público en general. Por ejemplo, *Coming of age in Samoa* fue seguido por *The social organization of Manu'a*. Como San Pablo hablando a los corintios, ella adaptaba su texto a la audiencia, en una forma de comunicación intercultural.

Perspectivas personales

Los expertos en evaluación de los “resultados” de la educación prefieren los datos cuantitativos a los cualitativos. Sin embargo, inspirándome en el uso que Margaret Mead hacía de sí misma como fuente de datos, relataré algunos episodios o “resultados” personales de mi propio currículo como parte del proceso educativo influido, pero no generado, por Mead. Mi historia es sólo uno de los múltiples estudios de casos que podrían escribirse a propósito de los remanentes intelectuales de toda una vida de contacto con Margaret Mead como maestra y como colaboradora. En mi caso, esto significa un “mejoramiento cívico” basado en la antropología, más que en el trabajo de campo conjunto. El primer residuo de esta influencia es una recurrente creencia inspirada por Mead en el hecho de que el conocimiento necesita ser constantemente puesto a prueba, desafiado y revisado. Como Albert Einstein, Mead aceptaba de buen grado que discutieran sus posiciones o le dieran la prueba de su “error”. Por otra parte, era mucho más cortés con quienes pensaba que no valía la pena discutir.

En un compendio de recuerdos inédito sobre Margaret Mead, “La vieja tor-

tuga", que expuse ante la Sociedad Literaria de Washington, describía mi primer encuentro con ella en febrero de 1951. Yo había llegado a Columbia desde Berkeley siguiendo a Alfred Kroeber, que se había retirado de la Universidad de California. El curso de Margaret Mead en Columbia sobre "Comunicación intercultural", que tenía lugar en su museo, me atrajo a causa de mi trabajo anterior en Tokyo, con el equipo de MacArthur de información y educación civil. Como correspondía, llené unos formularios con datos biográficos para acompañar mi fotografía. Mead, que hablaba con un acento que yo asociaba con Eleanor Roosevelt, reparó en mí y, sospechando que yo había leído la obra de Ruth Benedict *The chrysanthemum and the sword* (1946), me invitó a ir a verla en su despacho. Inició ella la conversación preguntándome qué pensaba del libro de Benedict, y especialmente de la distinción que hace entre las concepciones japonesas de la vergüenza y la culpa. Estaba interesada por el curso de Kroeber que yo seguía: "Sistemas de valores y carácter nacional", en el cual él especulaba sobre las semejanzas entre los escoceses y los indios yurok de California. Comprendió rápidamente que yo estaba interesado en el estudio de las culturas de los Estados-nación industrializados y alfabetizados, incluidas las culturas tribales de los indios americanos de mi nativa Alabama y Oklahoma. El nacimiento de mi madre en un vagón cubierto que llegaba al Territorio Indio (hoy Oklahoma) en 1898 – tres años antes del nacimiento de la propia Margaret Mead – iba a ser con el tiempo una referencia frecuente en su discurso sobre las mujeres pioneras. Le interesaba explorar lo que llevaban con ellas y lo que habían dejado atrás.

En nuestra conversación se enteró de que yo era el mayor de seis hermanos, que me había convertido en jefe de familia tras la muerte de mi padre en 1946 y que había llevado a mi madre viuda y a mis cuatro hermanos menores a vivir conmigo a Tokyo. Mead me hizo entonces muchas preguntas sobre el programa de estudios de la American School de Tokyo y sobre lo que los jóvenes norteamericanos aprendían de la lengua y la historia del Japón. Era una excelente entrevistadora, o más bien, una gran conversadora. Luego me contó que ella también era la mayor de sus hermanos y mencionó algunas obras de psicología sobre el orden de nacimiento. Me di cuenta que me consideraba como un colega, más que como un estudiante que está siendo evaluado por un profesor. Le interesaba reunir indicaciones sobre familiares y amigos de cada persona que encontraba, y sobre el género y la diversidad en la cultura norteamericana. Para ella, los estudiantes extranjeros constituían una fuente adicional de información y opiniones. Sostenía que ellos sabían cosas que ella ignoraba. Cada persona que encontraba contribuía a su indagación sobre los seres humanos considerados como una especie con muchas culturas.

Cuando supo que yo iba a París después de haber cursado un solo semestre en Columbia, Mead me abrió puertas que cambiaron el curso de mi vida. Mis casi dos años en París y una breve estancia en Leiden se vieron enormemente enriquecidos por las cartas de presentación que envié a Alfred Métraux, antropólogo de la UNESCO, a Geoffrey Gorer, antropólogo británico con gran interés por las culturas inglesa, francesa, japonesa y norteamericana, y a Clemens Heller, historiador de la economía, hijo del editor vienés de Freud y fundador de los Seminarios de Salzburgo

en los cuales Mead y otros intelectuales norteamericanos encontraron a colegas europeos poco después de la guerra. Heller se convertiría en el empresario universitario por excelencia en París. Fundador de la Maison des Sciences de l'Homme y de numerosas revistas académicas dedicadas a las culturas europeas, africanas y asiáticas, él y su mujer de entonces, Mathilda Mortimer, norteamericana nacida en París, abrían su casa de la Rue Vaneau según la tradición de los salones parisinos. Allí encontré a científicos e historiadores de la diplomacia, la tecnología, la literatura, la música y la arquitectura. Pude darme una idea del París que había subyugado a Franklin y Jefferson. Allí conocí a Claude Lévi-Strauss, entonces menos conocido en el mundo que Margaret Mead, pero que pronto sería una figura capital. La educación, según iba descubriendo, toma muchas formas, incluso la práctica de las recomendaciones universitarias.

Mead vino a París varias veces durante mi estancia. Nos encontrábamos en el bar de la UNESCO, entonces en la Avenue Kléber. Durante estas visitas me mostró signos de sus procesos mentales que no me habían resultado evidentes cuando nos encontramos por primera vez: una combinación de pensamiento deductivo e intuitivo. Ella oponía, como los franceses, el empirismo anglosajón al pensamiento cartesiano francés, y me instaba a sacar ventaja de ambos. Me interrogaba sobre Marcel Mauss, sobrino de Durkheim y profesor de Lévi-Strauss, a cuyas ideas me había iniciado en un seminario. Su trabajo de 1927 *Essai sur le don* (traducido al inglés con el título de *The gift: forms and functions of exchange in archaic societies*) iba a convertirse en el detonante de mi tesina, publicada más tarde gracias a los buenos oficios de Heller con el título de *Gifts and nations*. Mead detectó de inmediato la relación entre mi temprano interés por los modelos japoneses de intercambio y reciprocidad de presentes (los conceptos de *giri* y *on*) y lo que estaba aprendiendo a través de la “antropología de sillón” de Mauss en París. Mauss identifica tres obligaciones universales: dar, recibir y devolver. Estas generalizaciones sirven como imanes para atraer toda clase de datos y percepciones inductivas de una gran diversidad de sociedades humanas (Mauss, 1954). Mead contribuyó a convertir estas obligaciones abstractas en ejes observables dentro del ámbito familiar, religioso, laboral y escolar.

Estas conversaciones parisienses con Mead y sus amigos despertaron en mí la conciencia de que los Estados Unidos prefieren ser una nación donante y docente que receptora y discípula, y que sería útil para el buen entendimiento internacional que nuestro país aprendiera a alternar esos papeles. A estos encuentros con Margaret Mead en París y Nueva York debo también el inicio de mi expresión “efecto gaulista” para referirme a quienes se vengan de sus benefactores volviéndose líderes nacionalistas no muy diferentes de los que conducen movimientos de “renovación autóctona” en culturas que se resisten a la pérdida de su autonomía. El análisis de Mead de los “cultos de cargueros”³ y el caso del jefe Paliau en *New lives for old* (1956) me llevaron a dar ese salto escandaloso a la comparación con Charles de Gaulle.

En las conversaciones con Mead y Gorer se reiteraban frases como “ése es un puntito muy interesante”. Estaban siempre en busca de pequeños indicadores de

comportamientos humanos que pudieran encajar en una trama mayor, un mosaico. Heller se lamentaba cuando pasaba un día sin tener una “nueva idea”. Mead siempre afirmó que Gregory Bateson era mejor teórico que ella, si bien ambos, especialmente en sus investigaciones balinesas, abordaron el microcomportamiento a través del análisis de fotografías de las interacciones padres-hijo. Por mi parte, al comenzar nuestro trigésimo año de colaboración, me sentía afortunado de ser absorbido en esa trama de descubrimiento y apoyo, cuyo frutos no cesaron con su muerte. El centenario de su nacimiento me ofrece más continuidades que discontinuidades, ya que me encuentra trabajando siempre con su fundación, el Instituto de Estudios Interculturales de Nueva York, donde desempeñé la función de presidente cuando ella era secretaria general y donde me dispongo ahora a traspasar el puesto de secretario a un miembro de la generación más joven, tal como ella lo habría prescrito.

En un libro reciente, *Uncommon lives: my life long friendship with Margaret Mead* (1999), otra de sus ex alumnas, la lamentada Patricia Grinager, describe a Mead como “una agencia de empleo [que] mezclaba los centenares de puestos de los que oía hablar y los combinaba con las personas que consideraba podían desempeñarlos”. Creía que los antropólogos debían aprender a aceptar empleos que *a priori* parecen no tener ninguna relación directa con su educación formal. Por esto ella prodigaba consejos de carrera y distribuía empleos incluso mucho después de que sus alumnos habían dejado de serlo. (Su ahijado, Daniel Alfred Métraux, que creció en la casa que Mead compartía con su madre, continúa su tradición de colocar a sus alumnos, escribir recomendaciones y visitarlos en el mundo entero.)

En los años transcurridos desde que la encontré por primera vez, Margaret Mead se molestó en recomendarme o apoyarme para la dirección de una revista especializada de la Sociedad de Antropología Aplicada, para cargos docentes en tres instituciones, para la administración de una fundación educativa destinada a la “educación de los negros en los Estados Unidos y en África, así como de los indios americanos”; para la organización de la cooperación científica entre la Academia Nacional de Ciencias y las nuevas naciones africanas y, por último, ante la Smithsonian Institution, donde ella desempeñó una función clave en varios simposios interdisciplinarios internacionales que organicé para producir libros. Los empleos que no se me ofrecieron o que no acepté fueron también parte de mi educación. Cuando se me propuso que aceptara la presidencia de varias facultades, ella no me desalentó, pero me recordó que sería más útil en relaciones laterales amplias que conectarán varias instituciones, más que sentado en lo alto de una pirámide, perturbado por el estatuto del personal docente, los problemas de estacionamiento y la vida sexual de los estudiantes.

Su apertura de espíritu y su confianza en la polivalencia de los individuos influyeron en su apoyo a las ideas del Presidente John F. Kennedy, que deseaba nombrar en las embajadas africanas a personas que tuvieran algunos conocimientos sobre las regiones culturales a las que se proponían servir. Aunque yo nunca llegué a ser embajador de los Estados Unidos en Sierra Leona, a Mead le agradaba pensar que ése podría haber sido el caso si Kennedy no hubiera sido asesinado. Mis “calificaciones” incluían mi amistad con una mujer africana, la Jefa Suprema Ella Koblo Gulama

de Moyamba, que me habría permitido la entrada en varios territorios de Sierra Leona y me hubiera ayudado gracias a su red de relaciones con educadores y políticos de Guinea y Liberia. Mead, a quien intrigaba la importancia de las abuelas, se interesó aún más al saber que la abuela de Madam Ella era la Jefa Suprema que había negociado el protectorado Británico, y que el padre de Ella la había elegido como sucesora prefiriéndola a su hermano mayor – respetando debidamente el proceso electoral – porque la hija mostraba poseer una mayor capacidad de liderazgo.

Además de estos vínculos profesionales con la antropología aplicada, Mead me enseñó mucho sobre la amistad. Parecía no haber límite para el número de nuevas personas que ella introduciría en su vida y que pasaban a formar parte de nuevos “grupos”. Ella creía que la amistad es un parentesco por elección. Así que cuando le presenté a la mujer que finalmente había aceptado casarse conmigo – una bailarina de Virginia que yo había encontrado en Francia – quedó encantada. Mi novia fue inmediatamente aceptada en su círculo. Mead afirmaba que las bailarinas pueden ser buenas antropólogas porque saben por experiencia lo que es la coreografía: la manera en que distintos elementos se reúnen para dibujar formas y movimientos. Fue para nosotros un placer singular el que nos invitara a la ceremonia celebrada en la American Academy of Arts and Letters cuando Margaret Mead fue elegida miembro. En presencia de Marilyn Monroe y de Arthur Miller, admiramos la exposición de los apuntes realizados durante su trabajo de campo, acompañados de diseños textiles de Bali. Mead se sentía muy a gusto con los poetas, así como con el principal orador de la ceremonia, Salvador de Madariaga, que ella conocía muy bien a través de su libro sobre el “carácter nacional”, *Englishmen, Frenchmen and Spaniards* (1928).

Cuando en 1961 Virginia, mi mujer, y yo estábamos a punto de partir rumbo a Ghana para llevar a cabo un trabajo de campo sobre la vida de los intelectuales africanos, Mead nos ofreció una cena de despedida en un restaurante balinés, a un paso de Times Square. Al año siguiente, de regreso con un hijo recién nacido, fuimos a vivir a un apartamento cerca de Columbia, donde Mead nos visitaba a menudo y venía a cenar antes de dar sus clases nocturnas en la universidad. Si el bebé se ponía a llorar durante la cena, Mead aconsejaba a Virginia: “Vete a ver a tu bebé”. El mismo bebé, unos años después, se paseaba por Greenwich Village montado sobre la espalda de Tulia – la niñera y ama de llaves haitiana de Margaret Mead y Rhoda Métraux – según la costumbre de las mujeres de Dahomey. Más tarde, nuestro hijo recibiría un regalo de Navidad procedente de la ciudad de México, donde Mead asistía a una conferencia de antropología: de regreso con un pesebre de Belén en los brazos, se lo entregó con una tarjeta que decía, “dulces, frágiles objetos”. El bebé creció y se convirtió en el padrino del hijo biológico del ahijado de Mead, David Métraux. Todo quedó en familia.

Pese al acceso que Mead nos daba a su vida y, por extensión, a las vidas de su hija, de su nieta y de su yerno, el actor Barkev Kassarian, yo tenía clara conciencia de que ella favorecía la autonomía de sus protegidos. No quería que fueran conocidos como “el chico o la chica de Maggie”. Cultivaba nuestra independencia y nuestra individualidad como lo había hecho con su hija. En la boda de su hija con

Kassarjian, Mead, en silla de ruedas a causa de una fractura de tobillo, entró en la iglesia por una puerta lateral para ir a ocupar su lugar, modestamente, al lado de su ex marido. Lo hizo así para no robarle el estrellato a la novia. Esa conducta era en el fondo la misma que adoptaba en sus protocolos para llevar a cabo una investigación sobre los grupos, de una manera no muy diferente a la que se estilaba en las bandas de jazz, donde cada uno de los músicos aguarda su turno para brillar juntos e individualmente.

El mundo de la educación después de Mead

En los Estados Unidos, los expertos en educación están utilizando el centenario del nacimiento de Margaret Mead para hacer una evaluación crítica de su legado. Ella habría apreciado este examen. Dos jefes de fila de este benéfico “revisionismo” son Ray McDermott, de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford, y Hevé Varenne, que fue colega de McDermott en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Un estimulante ensayo de McDermott titulado “Un siglo de Margaret Mead” será pronto publicado por el *Teachers College Record*. Varenne, antropólogo de origen francés, escribió el prefacio de la nueva edición de la obra de Mead *And keep your powder dry* (1999a [1942]), su análisis innovador sobre la cultura norteamericana frente a la movilización para la Segunda Guerra Mundial.

“Mead se centró en el aprendizaje entendido como los hábitos desarrollados en el contexto de las relaciones sociales”, observa McDermott. “A sus comienzos recibió la influencia de la escuela psicológica de la Gestalt de Kurt Lewin, y más tarde del trabajo intercultural sobre las etapas de desarrollo de la identidad de Erik Erikson [...] y de Gregory Bateson, especialista en historia natural, marido de un decenio [...], que no veía ninguna razón de distinguir entre comunicación y aprendizaje.” McDermott agrega que el modelo de aprendizaje de Bateson y Mead anticipa mucho de lo que se debate actualmente en el campo del estudio etnográfico del aprendizaje.

La crítica de McDermott viene después: “Mead podía estar tan atrapada por la formación de modelos que olvidaba fácilmente la ingeniosidad necesaria a los participantes para introducir el más mínimo cambio en los modelos, ya se tratara de añadir o de restar elementos. Estaba tan absorbida por la formación de modelos que a menudo escribía como si, una vez socializada, la persona no fuera nada más que un modelo internalizado.” Implícitamente, sugiere que Mead era prisionera de su propia aceptación del “marco norteamericano”, a la vez que trataba de cambiarlo. Mead tomó ideas de todo el mundo y removió las creencias medulares de los norteamericanos sobre la adolescencia y el aprendizaje. McDermott continúa:

Ella confirmó la ciencia y la democracia como su marco, sin reconocer el marco aún mayor del capitalismo y el colonialismo [o] de los sistemas occidentales de significación que llegan con los cañones y el dinero [...] Nunca desarrolló una crítica sistemática al capitalismo y al colonialismo que apoyaban su versión de la antropología y del servicio público.

Con esa reserva, McDermott concluye:

Todavía tenemos mucho de su trabajo por terminar. Las ideas recibidas sobre la adolescencia se degradan [...], los resultados escolares constituyen cada vez más la única medida de los jóvenes [...], nuestro sentido de cómo medir el conocimiento y la inteligencia se ha ido estrechando para ajustarse a la barra más alta de la competición que permite que los hijos de ricos sigan reinando sobre el resto de nosotros. Margaret Mead habría estado profundamente disgustada. [...] Ella, que siempre procuró ayudar. No es de extrañar que la echemos de menos (McDermott, 2001b).

En un libro sobre el que trabaja actualmente, *America without Margaret Mead*, McDermott da una visión más amplia de la obra de Bateson y Mead:

Las posiciones de Mead sobre varios temas – sexo, raza, adolescencia y aprendizaje – fueron adoptadas en el esfuerzo de identificar las diferencias culturales que podían definir lo que era intrínsecamente norteamericano. [...] Sus posiciones necesitan ser actualizadas, resituadas, reformuladas o descartadas. [...] Los Estados Unidos han cambiado y lo mismo debe hacer nuestra lectura de su obra (McDermott, 2001a).

“¡Bravo!”, diría Mead, en lugar de su ocasional “¡tonterías!”. Pero tendría derecho a objetar violentamente la insinuación de McDermott según la cual ella estaba atrapada dentro del “racismo institucional norteamericano”.

Mead nunca se insurgió públicamente contra el racismo o el capitalismo. Trató de ser un buen ejemplo de ciudadana que trabajaba por terminar con la segregación racial y fomentar los derechos humanos y que compartía sus ingresos personales con otros. Fue orgullosamente miembro del consejo de administración de la Universidad de Hampton, en una época reservada a la educación de afroamericanos e indios americanos. Sus conversaciones en *Rap on race* con el famoso autor James Baldwin revelaron su resistencia a “excusarse” por la esclavitud por el solo hecho de ser blanca. Ella rechazaba de idea de “ser culpable por asociación” (Baldwin y Mead, 1971).

Tal vez uno de los mayores frutos de estas nuevas evaluaciones de la obra de Mead reside en la controversia que rodea los ataques de Derek Freeman contra Mead bajo el tema de determinismo biológico contra determinismo cultural (Freeman, 1983; 1999). McDermott tiene razón cuando afirma que “la naturaleza y la alimentación no deberían permanecer conceptualmente opuestas y sólo en el mundo real algunas veces interactivas. La dicotomía debe ser revisada. La existencia misma de una categoría llamada naturaleza humana debe ser revisada” (McDermott, 2001b). Pero esa revisión no se ha realizado todavía, y así la “naturaleza humana” reaparece acompañada por “el poder de la cultura”, como el tema de la muestra organizada por la Biblioteca del Congreso con ocasión del centenario del nacimiento de Margaret Mead.

Varenne destaca el papel profético que desempeñó Mead en sus análisis de *And keep your power dry* cuando detecta un deslizamiento desde la “objetividad científica” al compromiso total, en su condición de líder docente en el momento de la guerra. Según Varenne, “ella no describe, sino que profetiza” cuando dice:

Si debemos luchar, si debemos ganar, si debemos tener delante mientras luchamos una meta por la cual estemos dispuestos a luchar, la meta deber estar formulada en términos norteamericanos, en una mezcla de fe en el derecho y de fe en el poder de la ciencia: Confía en Dios y mantén seca la pólvora. (Mead, 1999a [1942]).

Varenne afirma que:

El objetivo de Mead no es la crítica cultural [sino] la construcción cultural [...] Éste es el campo dentro del cual muchos intelectuales tiemblan, y algunos pueden decir que ríen por lo bajo mientras expresan su ironía: el reto de Mead es tanto más radical cuanto que, habiendo decidido que una guerra tenía que ser peleada porque era justa en términos norteamericanos, es decir, universales, fue también voluntaria para actuar dentro de las instituciones de los Estados Unidos, tanto gubernamentales como privadas [...] Ella confió en América y afiló sus capacidades retóricas como antropóloga (Varenne, 1998).

Tanto McDermott como Varenne, al citar a otros críticos de Mead nos permiten comprender mejor el crecimiento de Mead como un abrumador intento intelectual público de ayudar a mejorar la educación norteamericana modelando lo que se conoce hoy como “sociedad civil”, la interacción entre gobiernos y asociaciones benévolas. Los mecanismos de examen de los pares en las academias de los Estados Unidos a menudo castigan a los estudiosos que se atreven a dar un paso fuera de sus disciplinas y a “ir más allá de sus datos”. Mead se ajustaba más claramente a las expectativas de Peter Kapitza, físico ruso, que una vez me dijo en una conferencia: “Es el deber de la intelligentsia saber distinguir el bien del mal.”

Al margen del papel que estaba desempeñando – “la estudiosa pura” o la moralista profética –, Mead dejó una prodigiosa literatura sobre la educación. Las categorías de la educación, la familia, la psicología y los niños son las entradas más numerosos de su bibliografía completa compilada por Joan Gordan (1976). Esos artículos deberían mantener ocupados a los historiadores de la educación durante (por lo menos) otra generación.

Epílogo

En su prólogo a *Blackberry winter*, Mead escribía sobre la necesidad de ver el pasado y el futuro como aspectos del presente, el presente de cualquier generación. Si cuento en tiempo biológico, me doy cuenta de que he formado parte del mundo de Mead durante dos generaciones – medio siglo –, treinta años en que ella todavía vivía y ahora veinte después de su muerte. He estado además muy implicado en la conmemoración de su centenario. Las conmemoraciones constituyen una manera de enseñar la historia, con el fin de ver el pasado en perspectiva y de especular sobre el futuro situándolo también en una perspectiva.

Al margen de la hoy necesaria reevaluación del legado de Mead, constituido por su trabajo con otros, invito a nuestros sucesores ya de otro milenio a asumir el reto de la comparación que en 1980 yo hice de Mead con Aristóteles, comparación que podría calificarse de “generosa” (Dillon, 1980). Escribía yo entonces en un

número especial de *American Anthropologist*: “¿Aristóteles fue una prefiguración de Margaret Mead?” Al examinar la experiencia de Mead con la política y las formas de gobernar – en su condición de ciudadana pública, docente y antropóloga – el modelo aristotélico ofrece un punto de partida metafórico. A ella le divertían las bromas que se hicieron sobre sus cualidades de pitonisa cuando habló en Delfos, pero habría considerado escandalosa toda hipótesis que afirmara que ella constituía una suerte de continuidad entre el pensamiento norteamericano del siglo xx y la Grecia clásica. Aristóteles (384-322 a. de C.), filósofo, educador y científico griego profundamente interesado en la ética y la política, consideraba que el conocimiento era necesario para capacitar a los seres humanos a actuar correctamente y vivir felices. Aristóteles creía que el aspecto más sobresaliente de la naturaleza es el cambio; su filosofía de la naturaleza incluía la psicología y la biología. A Mead también le preocupaba profundamente la relación entre la mente y el cuerpo e hizo sus incursiones en los asuntos públicos con una aguda conciencia de que el comportamiento humano debe ser entendido en el contexto de la medida de nuestro cerebro y la complejidad de nuestro sistema nervioso.

El método aristotélico de indagación estaba centrado en la racionalidad humana, y sin embargo hacía hincapié en la continuidad entre la humanidad y la naturaleza más que en una diferencia fundamental. Integraba ética y sociedad, en contraste con las propuestas modernas dominantes de una ciencia social ajena a los valores y de una ética autónoma. Mead tiene en efecto una resonancia con Aristóteles en este punto. Él extrapolaba a partir de la más antigua ciudad-Estado, la *polis*. Mead extrapolaba, en sus métodos analíticos y en su estilo personal de liderazgo, a partir de tradiciones en gran medida venidas de la antigua Grecia o de la Filadelfia prerrevolucionaria. A menudo extraía elementos de la aldea de Peri, en Nueva Guinea, donde hay ahora un Centro Comunitario Margaret Mead, inaugurado en su memoria en 1980. Sus habitantes y Mead se enseñaron mutuamente muchas cosas sobre las responsabilidades y los derechos cívicos, entre ellas las técnicas de conciliación de puntos de vista divergentes, con el fin de alcanzar objetivos ventajosos para la comunidad en general.

Mead se dedicó incesantemente a hacer extrapolaciones, desde las pequeñas comunidades organizadas hasta el mundo como *polis*. Sus pasos del micro al macroanálisis eran herramientas esenciales en sus esfuerzos por enseñar a los norteamericanos a entenderse a sí mismos a la luz de la experiencia humana en otras culturas.

Rechazados por algunos colegas universitarios por ser “demasiado populares”, Mead en cambio no se privó de utilizar los medios de comunicación para difundir sus ideas. Aristóteles, en el mundo anterior a Internet, produjo escritos de calidad *exotérica* (popular) destinados a un público general ajeno a la Academia de Platón, así como también tratados técnicos (*esotéricos*) para los estudiantes del Liceo.

La prensa escrita y más tarde los medios electrónicos fueron esenciales en el papel desempeñado por Mead como docente, investigadora y ciudadana. Parecía muy consciente de la observación de Thomas Babington Macaulay, quien pensaba que los periodistas constituían el cuarto poder. Su perspectiva profética del tiempo a menudo era noticia: “Nos quedan veinticinco años para...”, pero ella sabía que la

prensa no era un sustituto de las instituciones, que los medios no se verían nunca obligados a hacer lo que el gobierno representativo, la organización industrial y la diplomacia no hubieran podido hacer.

Como Aristóteles, Mead quería que el pueblo actuara rectamente y viviera feliz. Cuando su ahijado Daniel Métraux le preguntaba qué era lo que más le hubiera gustado hacer en la vida, respondía: "Hacer feliz al menos a una persona". Pero también tenía ambiciones más vastas de ayudar a crear una sociedad mejor y, como Platón, quería que los alcaldes de una megalópolis como Nueva York y los concejales de las ciudades de Nueva Inglaterra fueran reyes-filósofos. Ella esperaba que el cuarto poder compartiría las tareas esotéricas y exotéricas del gobierno. Su deber como ciudadana era servir de piloto a las dos esferas.

Por tradición oral, más que por la lectura de su vasta producción escrita, casi a diario me siento guiado por ella con sólo recordar dos consejos: 1) No esperes nunca reconocimiento, gratitud o estima por lo que haces. Tu única recompensa es encontrar tus propias normas. 2) Si no puedes estar en contacto con un niño todos los días, pide uno prestado.

Discutir sobre si la antropología es un arte, una ciencia o ambas cosas a la vez no debería impedirnos recurrir a Mead y a las generaciones anteriores para fomentar el uso de la poesía en la comunicación/educación de los niños. Valga como testigo el último poema de Mead, escrito en 1947 y dedicado a la hija que la hizo abuela:

*That I be not a restless ghost
Who haunts your footsteps as they pass
Beyond the point where you have left
Me standing in the newsprung grass,*

Que no sea yo un fantasma inquieto
Que ronde tus pasos cuando vayan
Más allá del punto donde me has dejado
De pie sobre la hierba recién crecida.

*You must be free to take a path
Whose end I feel no need to know,
No irking fever to be sure
You went where I would have you go.*

Que seas libre de tomar un camino
Cuyo fin no siento necesidad de conocer,
Ni la ansiedad febril de estar segura de que vas
Adonde yo hubiera querido que fueras.

*Those who would fence the future in
Between two walls of well-laid stones
But lay a ghost walk for themselves
A dreary walk for dusty bones.*

Aquellos que encierran el futuro
Entre dos muros de piedras bien dispuestas
Sólo echan un fantasma a andar por ellos
Un lóbrego camino para huesos polvorientos.

*So you can go without regret
Away from this familiar land,
Leaving your kiss upon my hair
And all the future in your hands.*

Que puedas pues partir sin remordimientos
y dejar este país familiar
Con un beso sobre mis cabellos
Y todo el futuro entre tus manos.

Notas

1. La creación de esos "grupos" de colaboradores no es tarea simple, concluye Mead en su trabajo teórico más fecundo, *Continuities in cultural evolution*, basado en sus

Conferencias Terry en la Universidad de Yale en 1963. “Necesitamos ahora una visión de futuro que no minimice el peligro inmediato ni genere desesperación”, escribía en un contexto en que recomienda la formación de grupos de individuos, miembros del consejo municipal de un pueblo pequeño o del gabinete de una gran nación, conducidos por al menos una persona irremplazable (Mead, 1999b).

2. El título de su autobiografía *Blackberry winter: my earlier years* [El invierno de las moras: mis primeros años] alude al tiempo en que la escarcha cubre las flores de las moras y contribuye a la formación de los frutos, anticipo de una cosecha abundante.
3. Movimiento religioso del Pacífico Suroeste, caracterizado por la espera del retorno de los espíritus en barcos o aviones cargados de mercancías que saciarán las necesidades de sus seguidores. [N. del E.]

Referencias

- Baldwin, J.; Mead, M. 1971. *A rap on race* [Diálogo sobre el racismo]. Filadelfia, Pennsylvania; Nueva York, Lippincott.
- Benedict, R. 1946. *The chrysanthemum and the sword* [El crisantemo y el sable]. Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin.
- Dillon, W. 1968. *Gifts and nations* [Dones y naciones]. La Haya, Mouton.
- . 1974. Margaret Mead: president elect. [Margaret Mead: presidente electo]. *Science* (Washington DC), vol. 184, n° 4135, págs. 490-495.
- . 1980. Margaret Mead and government [Margaret Mead y el gobierno]. *American Anthropologist* (Arlington, Virginia), vol. 82, n° 2, págs. 318-359.
- Freeman, D. 1983. *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth* [Margaret Mead y Samoa: cómo se hace y se deshace un mito antropológico]. Cambridge y Londres, Harvard University Press.
- . 1999. *The fateful hoaxing of Margaret Mead* [La mistificación profética de Margaret Mead]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Gordan, J. (comp.). 1976. *Margaret Mead: the complete bibliography* [Margaret Mead: bibliografía completa]. 1925-1975. La Haya, Mouton.
- Grinager, P. 1999. *Uncommon lives: my lifelong friendship with Margaret Mead*. [Vidas singulares: mi amistad de toda la vida con Margaret Mead]. Lanham, Maryland, Rowman.
- Lévi-Strauss, C. 1979. Remembering Margaret Mead [Homenaje a Margaret Mead]. *UNESCO Courier* (París), vol. 32, n° 6, págs. 39-40.
- Mauss, M. 1954. *The gift: forms and functions of exchange in archaic societies* [El don: formas y funciones del intercambio en las sociedades arcaicas]. Cunnison, I., trans. Glencoe, Colorado, Free Press.
- Mead, M. 1951. *The school in American culture* [La escuela en la cultura norteamericana]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- . 1956. *New lives for old: cultural transformation - Manus. 1928-1953* [Cambiar de vida o la transformación cultural - Manus 1928-1953]. Nueva York, Morrow.
- . 1972. *Blackberry winter: my earlier years* [El invierno de las moras: mis primeros años]. Nueva York, Morrow.
- . 1999a [1942]. *And keep your powder dry: an anthropologist looks at America*. [Y mantén seca la pólvora: la mirada de una antropóloga sobre los Estados Unidos]. Nueva York, Bergghahn Books.
- . 1999b. Difficulties in creating evolutionary clusters [Dificultades para crear grupos evo-

- lutivos]. En: Mead, M. *Continuities in cultural evolution*, págs. 264-281. Nuevo Brunswick, Transaction Publishers.
- . 2001a. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation* [La llegada de la pubertad en Samoa: estudio psicológico de una juventud primitiva para la civilización occidental]. Nueva York, Harper Collins. [1928.]
- . 2001b. *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education* [Crecer en Nueva Guinea: estudio comparativo de la educación primitiva]. Nueva York, Harper Collins. [1931.]
- McDermott, R. 2001a. *America without Margaret Mead: reworking gender, race, adolescence and learning* [Los Estados Unidos sin Margaret Mead: reconsiderar las nociones de sexo, raza, adolescencia y aprendizaje]. Manuscrito inédito.
- . 2001b. Próxima aparición. *A century of Margaret Mead* [Un siglo de Margaret Mead]. *Teacher's College Record* (Nueva York).
- Murphy, R. 1987. *The body silent* [El cuerpo silencioso]. Nueva York, Holt.
- Toulmin, S. 1984. The evolution of Margaret Mead [La evolución de Margaret Mead]. *New York review of books* (Nueva York), vol. 31, n° 19, págs. 3-4.
- Varenne, H.; McDermott, R. et al. 1998. *Successful failure: the school America builds* [El fracaso exitoso: la escuela que construyen los Estados Unidos]. Boulder, Colorado, Westview Press.

P E R S P E C T I V A S

revista
trimestral
de educación comparada

publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20

Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:

<http://www.ibe.unesco.org>

Dossiers de Perspectives en 2001 — Volumen XXXI

- Nº 1, marzo 2001: *La reforma de la educación secundaria*
- Nº 2, junio 2001: *El constructivismo y la educación*
- Nº 3, septiembre 2001: *Aprender a vivir juntos*
- Nº 4, diciembre 2001: *La autonomía de la escuela y la evaluación*

Tarifas de suscripción anual:

- ☐ Particulares e instituciones de países desarrollados, 180 francos franceses (número unitario: 60 FF)
- ☐ Particulares e instituciones de países en desarrollo, 90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectivas* a:
Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Tel. : 32 2 538.43.08 ; Fax : 32 2 538.08.41 ; Correo electrónico :

jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Perspectivas aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Para suscribirse a
PERSPECTIVAS
la revista trimestral de educación comparada

Rellene este formulario y envíelo por correo o por fax a:

Jean De Lannoy, Servicio de suscripciones UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica)

Tel.: (32) 2 538 43 08; Fax: (32) 2 538 08 41.

Correo electrónico: jean.de.lannoy@infoboard.be;

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Deseo suscribirme a *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO.

Versión lingüística (elija la casilla adecuada):

☐ Edición española ☐ Edición inglesa ☐ Edición francesa

Tarifas anuales de suscripción (elija la casilla adecuada):

☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,

180 francos franceses (un número: 60 FF)

☐ Particulares e instituciones de los países en desarrollo,

90 francos franceses (un número: 30 FF)

Adjunto la suma correspondiente en forma de:

☐ un cheque en francos franceses de un banco domiciliado en Francia a la orden de "DE LANNOY — Abonnements UNESCO";

☐ tarjeta Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express:

Nº..... Fecha de expiración

☐ bonos de la UNESCO

Nombre:

.....

Dirección:

.....

.....

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma: Fecha:

Para mayor información o detalles sobre las otras versiones lingüísticas puede dirigirse a:
Oficina Internacional de Educación, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.
Correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Para mayor información sobre las publicaciones de la UNESCO, puede dirigirse a:
Ediciones UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia; Tel.: (33) 1-45.68.43.00;
Fax: (33) 1-45.68.57.41; Internet: <http://www.unesco.org/publishing>

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino de Investigación
Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer
Facultad de Educación, Universidad de
Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad
Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

JAMAICA

Profesor Lawrence D. Carrington
University of West Indies

JAPON

Profesor Akihiro Chiba
Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana
Facultad de Educación, Universidad de
Malta

MEXICO

Dra. María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional
de Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga
Secretario General de la Comisión Nacional
Centroafricana para la UNESCO

RUMANIA

Dr. César Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Comisión de Educación. Asamblea
Nacional.

Prefacio
Editorial

Director General de la UNESCO
Cecilia Braslavsky

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Aprender a vivir juntos:
un desafío prioritario en los albores del siglo XXI *John Daniel*

DOSSIER: APRENDER A VIVIR JUNTOS

Escenarios futuros de la educación:
una ventana hacia lo desconocido *Uri Peter Trier*

Conocimientos cívicos, creencias
sobre las instituciones democráticas
y compromiso en los jóvenes de 14 años *Judith Torney-Purta*

Exploración de la legislación humanitaria:
conflicto armado y educación para la cohesión social *Sobhi Tawil*

Descubriendo la democracia en Australia *Joan Holt*

La educación para el fomento de la cohesión social
y de una cultura de la no violencia *Winthrop Wiltshire*

Formación de docentes para la cohesión social:
el contexto indio *J. S. Rajput
y K. Walia*

Concepciones de los futuros docentes
sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos
en las escuelas multiculturales de Sudáfrica *Corinne Meier
y Eleanor Lemmer*

La pedagogía convergente
y su impacto en el sistema educativo de Malí *Samba Traoré*

Los logros de los sistemas africanos de enseñanza primaria:
crítica y nuevo análisis de los datos PASEC
sobre el Senegal *Jens Naumann
y Peter Wolf*

Nuevos desafíos para la educación y la investigación
en una economía mundial *Jürgen Mitteltrass*

Mitos y metas sobre los usos
de las nuevas tecnologías en la educación *Clotilde Fonseca*

TENDENCIAS/CASOS

Nuevos desafíos a la educación escolar sobre el SIDA
ante el desarrollo de la pandemia del VIH *Inon Schenker*

La educación como medio
para combatir el VIH/SIDA *Carol Coombe
y Michael J. Kelly*

PERFILES DE EDUCADORES

Margaret Mead (1901-1978) *Wilton S. Dillon*

ISSN 0304-3053

Vol. XXXI, n° 3, septiembre 2001