



Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación

(edición El Salvador)

Oscar Picardo Joao (Coord.)
Juan Carlos Escobar
Rolando Balmore Pacheco

A Modo de Introducción

El Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación fue pensado y diseñado como una herramienta de trabajo educativo para docentes, formadores de maestros, estudiantes de profesorado, investigadores educativos, pedagogos, y en general, para toda aquella persona interesada en los diversos fenómenos asociados al quehacer educativo.

El diccionario posee un talante enciclopédico, presenta autores protagónicos de la educación, conceptos o tópicos, instituciones y temas ordenados de modo alfabético; esta amplitud está proyectada para superar los mínimos definitorios o conceptuales de los diccionarios clásicos; en efecto, los autores proponen artículos e interpretaciones que desbordan la delimitación conceptual, presentando así reflexiones, hipótesis y tesis, a partir de experiencias e investigaciones; anteponiéndose a la crítica sobre el carácter de este diccionario (sobre sus excesos o limitaciones) los autores, deliberadamente, optaron por este formato para generar más debate y cuestionar las ideas educativas latentes en ciertas corrientes o discursos.

Se pretende, además, que el diccionario sea una fuente importante para el quehacer investigativo y para enriquecer el acervo cultural docente; la formación docente actual adolece grandes limitaciones –reflejadas en los resultados de pruebas estandarizadas y en los logros de aprendizaje de sus alumnos–, y en gran medida, estos vacíos están asociados a un nuevo estilo de formación –más universitario, y menos normalista– que afectó la mística de la profesión y desvalorizó socialmente sus *status quo*, ocasionando así una generación magisterial más débil, académicamente hablando. Por falta de tiempo y de espacios, los clásicos de la educación (autores y tópicos) casi no se estudian o se pasan ligeramente en los planteamientos curriculares; asimismo, las “modas” pedagógicas y didácticas (sea el constructivismo o las tecnologías) han generado graves espejismos y cierta distorsión entre el “discurso” y las “prácticas pedagógicas”. Ante estos problemas, el diccionario pretende ser un instrumento intelectual de inducción global educativa para que docentes, estudiantes o investigadores se arriesguen a inquirir en otros libros o en sus aulas desde los retos propuestos en estas páginas.

Invitamos, pues, a los protagonistas del quehacer educativo a dialogar con este diccionario educativo –en contraste con sus grandes preguntas e intereses–, a enriquecerlo con otras lecturas e investigaciones, y a reformar y transformar las aulas de nuestras escuelas y universidades, desde estas fontanales ideas pedagógicas que pretenden mejores sistemas educativos, con más eficiencia, eficacia, equidad y calidad; dicho de otro modo, esperamos que estas páginas puedan despertar nuevos aprendizajes e intereses, que apunten y apuesten a mejorar la aventura educativa de despertar conciencia, libertad, ética y autonomía en los niños (as) y jóvenes, razón última de la educación.

Los autores
San Salvador, Junio de 2004.

R; 370.3
P586d

Picardo Joao, Oscar

Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación/ Oscar
Picardo Joao, Juan Carlos Escobar Baños, Rolando Valmore
Pacheco Cardoza. 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.:
Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
2005. 400p.
22X15 cm.

ISBN: En trámite.

I:Diccionario; consultas de la A a la Z.

OPJ/mtp.

Copyright © San Salvador, 2005 (Colegio García Flamenco en 1ª Edición)
1ª Edición 2005

Portada y diagramación: Visión Corporativa
Corrección de estilo: Elka Rodríguez

ISBN

Registro de la propiedad intelectual (Depósito) N° 326-2004

Queda rigurosamente prohibido sin la autorización escrita de los titulares del "copyright", bajo las sanciones establecidas por la ley de propiedad intelectual, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía (fotocopia) y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público

A la Junta Directiva del Colegio “García Flamenco”:

*Max Guillermo Novoa Yúdice, Carlos Antonio Mejía Alférez, Arnoldo Pocasangre, Mario Enrique Argueta,
Jorge Alberto Dimas Pacheco, Mario Enrique Argueta Manzano, Tania Regina Argueta Cornejo de Salvato,
Max Guillermo Novoa Chávez, Javier Ernesto Pocasangre Barquero y Rubén Alfonso Rivas Dimas*

Quienes han apoyado y creído en nuestras ideas pedagógicas...

(OPJ, RBP, JCE)

*A David Escobar Galindo
Maestro, amigo, escritor y rector*

*A Darlyn Xiomara Meza
Maestra, amiga, técnica y Ministra*

OPJ

Índice General

Prólogo de la Dra. Ingrid Klassen-Bauer	12
Prefacio a la primera edición del Prof. Rutilio Iraheta Quijano	14
A	
Ábaco	15
Academia	15
Acción completa: método de los seis pasos	16
Acción docente	17
Acto educativo	17
Acreditación (y evaluación en Educación Superior o terciaria)	17
Adecuabilidad y practicidad (en evaluación)	18
Adecuación curricular	18
Alfa	19
Alumno (a)	19
Analfabetismo	19
Analfabetismo funcional o tecnológico	20
Anarquismo educativo	22
ANDES 21 de Junio	24
Aprendizaje cooperativo	24
Aprendizaje significativo	25
Apresto	25
Aula	26
Aula multigrado	26
Ausentismo	26
Ausubel, David	27
Autoevaluación	28
Autogestión escolar	28
Aristóteles	30
B	
Bachiller	31
Bicultural – multicultural (educación)	31
Brecha (digital en educación)	31
C	
Calidad	36
Capacitación	39
CECC	41
Certificación de competencias	42
Ciencia, tecnología y Sociedad (CTS)	42
Círculos de alfabetización	43
Clase	44
Cobertura	44
Coeducación	44
Coevaluación	46

Colegio	46
Comenio, Juan Amós	46
Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo	47
Competencias	50
Comunidades de aprendizaje	51
Confiabilidad (en evaluación)	52
Constructivismo	52
Coefficiente de Unidades de Mérito (CUM)	55
Conductismo	55
Conocimiento (datos e información)	57
Contenidos formativos	58
Crédito (académico)	58
Curriculum	58
Currículo (etimología)	61
Currículo oculto	61
D	
DACUM	63
Decroly, Ovide	64
Déficit atencional	65
Delors, Jacques	66
Desafíos de la educación en el nuevo milenio 2000	67
Desarrollo profesional docente	69
Deserción escolar	72
Dewey, John	73
Diagnóstico UCA-Harvard-FEPADE	74
Didáctica	75
Didáctica (como técnica para el aprendizaje)	76
Didáctica (como teoría general de la enseñanza)	77
Didáctica (como visión artística)	78
Didáctica (como visión comunicativa)	80
Didáctica (enfoque científico tecnológico)	81
Didáctica (enfoque intercultural)	83
Didáctica (enfoque socio – crítico)	84
Didáctica (y curriculum)	87
Dificultad (en evaluación)	89
Dimas, Rubén H.	89
Dinámica	90
Disciplina	90
Discriminación (en evaluación)	90
Diseño formativo/curricular	91
Distractor	91
Docente	91
E	
ECAP	92

Educación	92
Educación acelerada	93
Educación a distancia	93
Educación bancaria (educación problematizadora)	94
Educación cívica	95
Educación comparada	96
Educación de adultos	97
Educación e ideología emancipadora	97
Educación especial	103
Educación física	106
Educación inicial	107
Educación integral	109
Educación lancasteriana	109
Educación media técnica-tecnológica	110
Educación multicultural	110
Educación pre-escolar o parvularia	111
Educación perspectiva analítica y filosófica	112
Educación popular	115
Educación preventiva	118
Educación sexual	118
Educación técnica-tecnológica	119
Educación y familia	119
Educación y fe	120
Educación y género	123
Educación y globalización	125
EDUCO	127
Ejes transversales	131
Entorno	132
Entorno como espacio virtual	132
Epistemología	132
Escamilla, Manuel Luis	135
Escuela	145
Escuela 10	145
Escuela Normal	146
Escuela nueva	149
Escuela Saludable	151
Escuela soviética	151
Estándares	153
Estilos de aprendizaje	157
Estimulación temprana	158
Estrategia metodológica	161
Ethnograph	161
Ética y educación	161
Evaluación	162
Evaluación (desde el constructivismo pedagógico)	166
Evaluación (con referencia a norma y con referencia a criterio)	167
Evaluación (en función de competencias)	168

Evaluación continua	170
Evaluación criterial	170
Evaluación diagnóstica	170
Evaluación formativa	171
Evaluación inicial	171
Evaluación normativa	171
Evaluación sumativa o final	171
Examen	171
F	
Fármacos y educación (ritalina)	173
Faure, Edgar	174
FEPADE	174
Fe y Alegría	175
Filosofía de la educación	176
Formación inicial de docentes (tendencias)	180
Foro Consultivo Nacional sobre la Reforma Educativa	182
Freinet, Celestín	183
Freire, Paulo	184
Fröebel, Friedrich Wilhelm	187
FUNDAEDUCA	189
FUNDEMAS	189
FUNPRES	190
Futurekids	190
G	
García Flamenco, Marcelino	192
Género	193
Guardia, Francisco Ferrer	193
H	
Hecho educativo	195
Hecho pedagógico	196
Herbart, Johann Friedrich	198
Heteroevaluación	199
Hiperquinesis	199
Historia de la educación de El Salvador (antecedentes genéricos)	202
Hora clase	209
I	
ICEF	211
Illich, Iván	211
Información (y educación)	213
INFORP-UES	214
Instituto	215
Instrucción	215
Inteligencia emocional	215

Inteligencias múltiples	216
Investigación educativa	218
Investigación – acción crítica	221
Investigación –acción y comunidades autorreflexivas	225
Investigación participante	227
Item	227
ITEMAN	228
J	
Juego y educación	229
Jullien, Marc-Antoine	230
K	
Kant, Emmanuel	238
Kolberg, Lawrence	238
L	
Laica (educación)	240
LASPAU	241
Larroyo, Francisco	241
Lectoescritura	242
Lectura	245
Ley (leyes educativas salvadoreñas vigentes)	246
Licenciado (a)	248
Liceo	248
M	
Maestro (a)	250
Makárenko, Antón	250
Meritocracia (y educación)	252
Metacognición	253
Método y metodología	253
Métodos activos de enseñanza profesional	254
Método de proyectos	254
Ministerio de Educación (Ministros (as) de Educación)	256
Misión y visión (en instituciones educativas)	256
Mito de Prometeo	259
Modernización educativa	259
Montessori, María	260
Motivación (desde la perspectiva constructivista)	261
N	
Naturalismo (educativo)	263
Nota (calificación)	264

O	
Objetividad (en evaluación)	266
Objetivo	266
Objetivo específico	266
Objetivo operativo	267
OCDE (y educación)	267
OEI	268
Organizaciones que aprenden (centros escolares que aprenden)	270
P	
PAES	275
Paidos (pedagogía)	275
Par (evaluador o académico)	277
PEA	277
PEI (o PEC)	281
Pedagogía	286
Pedagogía centroamericana (autores contemporáneos)	288
Pedagogía de la incertidumbre	290
Pedagogía de la realidad	291
Pedagogía informacional	292
Pensamiento constructivo	297
Pestalozzi, Johann Heinrich	298
PhD	299
Piaget, Jean	299
Plan 2021	301
Plan decenal 1995	302
Planificación	304
Platón	305
Políticas (educativas)	306
PREAL	312
Profesor	313
Profesor como investigador	313
Propedéutico	315
PROHECO	315
PRONADE	318
Psicopedagogía	319
R	
Rash (análisis)	321
Red de aprendizaje	321
Reforma educativa	321
Repitencia	322
Repitencia (y fracaso escolar)	325
Rousseau, Juan Jacobo	326
Rúbricas	327

S	
SABE	328
Sarmiento, Domingo Faustino	329
Schmid (escuelas libertarias de Hamburgo)	331
Situaciones de aprendizaje	333
Skinner, Burrhus F.	333
Sociedad de la información (y educación)	333
Sociología de la educación	334
Sócrates (el arte mayéutico o dialógico)	335
Sofistas (educadores itinerantes)	337
SPSS	338
Steiner, Rudolf	338
Stenhouse, Lawrence	339
Sujomlinski, Vasili Alexandrovich	341
Syllabus	342
T	
Taxonomía de Bloom	343
Tecnologías (perspectiva pedagógica)	345
TIC – NTIC – ICT	346
Tiempo efectivo de aprendizaje	346
TOEFL	347
Tolstoi, León	347
Transformación educativa	348
Trivium et quadrivium	348
U	
UNESCO	349
UNICEF	349
Unidad Valorativa (UV)	350
Universidad	350
V	
Validez (en evaluación)	363
Valores	363
Violencia escolar	366
Vygotsky, Lev S.	367
W	
Waldorf (pedagogía)	370
Watson, John	371
Y	
Young, MFD	372
Guía Alfabética de principales recursos educativos en internet	373
Datos biográficos de los autores	378
Bibliografía y fuentes	384

Prólogo

Este Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación está dirigido a todas las personas que se sienten responsables de la actividad educativa –docentes, formadores de maestros, estudiantes, maestros y maestras, así como padres y madres de familia– pues les ofrece un apoyo en esta actividad que es de suma importancia en la vida social. Si una enciclopedia tiene la intención de apoyar a las personas que se dedican al quehacer educativo para que éstas asuman la responsabilidad que les corresponde, tiene necesariamente que conducir a la *reflexión pedagógica*. Para ello, tiene que aportar a la discusión de los principales conceptos educativos y de la realidad social.

¿Porqué incitar la reflexión a través de un Diccionario Enciclopédico? ¿Qué significa “enciclopedia”? El término se deriva de la expresión griega “*enkyklios paideia*” que se refiere a un círculo, un compendio cerrado o concentrado del conocimiento en cierta área de la ciencia –es decir que a través de una enciclopedia se transmite un conocimiento básico y general. En la antigüedad se intentó de juntar los conocimientos de cierta área en orden alfabético. Luego, en el siglo XVII, Comenio escribe su *Pansophia* – otro intento de acumular la sabiduría de su tiempo en forma enciclopédica. En el siglo XVIII aparecen dos grandes y famosas enciclopedias: una francesa – *Encyclopédie ou dictionnaire raisonnée des sciences* - bajo la responsabilidad de Diderot, que tiene la intención de “esclarecer” en el sentido de la época del Esclarecimiento, es decir no solo “informar” sino conducir también a la reflexión a través de un tono polémico-crítico; la otra es la *Encyclopaedia Britannica* de 1768, que quiere informar de forma objetiva. Son estos dos antecedentes que preceden el esfuerzo que ahora estamos presentándoles. Ambas líneas han sido seguidas hasta el presente – con la tendencia de concentrar los conocimientos científicos según las diferentes disciplinas, como lo hace también este Diccionario Enciclopédico centrado en las *Ciencias de la Educación*. Es evidente que el rápido crecimiento y desarrollo de las ciencias ya no permite acumular todos los conocimientos de una disciplina en una enciclopedia completa, como se intentaba durante la Antigüedad o en la época del Esclarecimiento, pero en las enciclopedias modernas se intenta reflejar el discurso actual en la disciplina correspondiente y dar un conocimiento básico de la realidad educativa.

La presente enciclopedia contiene artículos de diferente índole: tiene aportes que informan sobre ciertas instituciones pedagógicas y sus tareas. Otros artículos dan definiciones, aclaran conceptos, y muchos de ellos nos introducen a la temática a través de una reseña histórica o de la comparación de posiciones de diversos autores, conduciéndonos de esta forma a una reflexión del problema planteado. Es decir que no se trata acá de un desarrollo sistemático de las ciencias de la educación, pero sí de una introducción a lo que significa la educación y la enseñanza en nuestros tiempos, tomando en cuenta la discusión internacional y sin olvidar la realidad nacional salvadoreña. “ANDES 21 de junio” es un ejemplo para la realidad salvadoreña – “Anarquismo educativo” se basa sobre la discusión internacional. Varias posiciones quedan reflejadas, como por ejemplo bajo las distintas definiciones del término “Didáctica”. Es decir que este Diccionario no se basa en un cierto pensamiento o escuela dando normativas, sino presenta una apertura que incita la propia reflexión, además de dar una información básica adecuada y actualizada. Es de esperar que esta forma de tratar los conceptos y los problemas despierte la curiosidad del lector para

profundizar sus conocimientos basándose en la lectura científica correspondiente. La intención de este Diccionario Enciclopédico sobre las Ciencias de la Educación es dar una orientación general sobre la discusión pedagógica del presente y proporcionar una ayuda rápida y fácil para todos los que se interesan en profundizar y actualizar sus conocimientos en el quehacer pedagógico.

Prof. Dra. Ingrid Classen-Bauer
Instituto de Pedagogía
Universidad de Lüneburg, Alemania

Prefacio a la primera edición

La labor que supone la selección de términos, personajes, corrientes e instituciones, para la elaboración de un diccionario es mucho más compleja y delicada de lo que generalmente puede parecer a primera vista, y más aún cuando se trata de un Diccionario de Ciencias de la Educación de carácter enciclopédico, porque se corre el riesgo de omitir términos, pensadores o corrientes que son muy importantes, a cambio de otros que quizá no lo sean tanto.

Conscientes que el mayor o menor grado de utilidad de este Diccionario de Ciencias de la Educación depende del acierto en la selección de su contenido, los autores han puesto especial cuidado en ofrecer un panorama bien general de la pedagogía, a través de conceptos, pensadores y corrientes - clásicos y contemporáneos - relacionados con la educación.

Es importante destacar que el contenido del Diccionario , estructurado de forma enciclopédica o temática - que rebasa la brevedad definitoria acostumbrada en los diccionarios tradicionales - y la claridad conceptual en el tratamiento de la materia educativa muestran, sin duda, la amplia experiencia en el ejercicio de la docencia y una notable cultura pedagógica de los autores.

El esfuerzo de los autores, sin precedentes en nuestro país, se verá altamente compensado cuando esta obra se convierta en una valiosa fuente de consulta rápida para el profesional del magisterio, y en una herramienta de búsqueda más investigadora para estudiantes de la carrera, o personas de otras profesiones, pero interesados en aspectos de la educación: sociólogos, psicólogos, trabajadores sociales, padres de familia, etc.

En homenaje a los tres maestros fundadores y a sus 80 años de creación, el Colegio “García Flamenco” patrocina la edición de esta obra fundamental de Pedagogía, para continuar la innovación pedagógica que ellos iniciaron desde 1924.

Prof. Rutilio Iraheta Quijano.

Noviembre de 2004.

A

Ábaco

El Ábaco fue inventado por los egipcios alrededor del año 500 AC, como un dispositivo para calcular, basado en bolitas atravesadas por alambres. Posteriormente, a principios del segundo siglo DC, los chinos perfeccionaron este dispositivo, al cual le agregaron un soporte tipo bandeja, poniéndole por nombre Saun-pan. El ábaco permite sumar, restar, multiplicar y dividir.

La palabra ábaco proviene del griego Abax ($\alpha\beta\alpha\zeta$) que significa una tabla o carpeta cubierta de polvo. Este dispositivo en la forma moderna en que la conocemos, realmente apareció en el siglo XIII DC y sufrió varios cambios y evoluciones en su técnica de calcular. Actualmente está compuesto por diez columnas con dos bolitas en la parte superior y 5 en la parte inferior. Los japoneses copiaron el ábaco chino y lo rediseñaron totalmente a veinte columnas con una bolita en la parte superior y 10 en la inferior, denominándolo Soroban.

Actualmente el antiguo ábaco se emplea como método de enseñanza oficial en las escuelas de los países orientales, aunque es usado regularmente en muchos lugares del mundo para iniciar el aprendizaje matemático en el nivel inicial o parvularia.

Academia

A la vuelta de su primer viaje a Sicilia (387), Platón fundó una escuela en Atenas. La escuela estaba ubicada, camino a Eulisis, en los jardines consagrados al héroe Academos, por lo que recibió el nombre de "Academia". Como toda escuela ateniense, tenía como fin primario el culto de los dioses, las Musas y Apolo. Pero, además, la Academia era un centro de estudio y formación en temas filosóficos y científicos (matemática, música, astronomía, física). En la entrada de la escuela había una leyenda: "No ingrese aquí si no es geómetra".

En la Academia, la formación se impartía mediante lecciones dadas por el propio Platón, sus discípulos y los visitantes ilustres que llegaban a la ciudad. También el diálogo servía de método de enseñanza.

Al morir Platón, su sobrino Espeusipo quedó a cargo de la escuela (347-338). Las discrepancias entre los miembros de la Academia se ponen de manifiesto en el hecho de que el propio sucesor de Platón rechazaba la Teoría de las Ideas. A Espeusipo lo siguieron en el cargo Jenócrates de Calcedonia (338-324), quien fue el primero en dividir la filosofía en física, ética y lógica; Polemón de Atenas (314-269) y Crates de Atenas (269-264).

La Academia fue cerrada, al igual que el Liceo aristotélico, en el año 529, cuando el emperador Justiniano de Bizancio ordenó la clausura de todas las escuelas filosóficas de la ciudad.

Acción completa: método de los seis pasos

Dewey, ubicando la acción antes que el pensamiento, propone el principio fundamental de "*Learning by doing*", es decir aprender haciendo o **aprendizaje por la acción**. El aprendizaje por la acción no es un método, sino un **principio didáctico-metodológico** que se operativiza a través del modelo de la acción completa o método de los seis pasos, el cual parte de identificar una necesidad, un interés o un problema relacionado con los contenidos curriculares, con la posibilidad de afrontarlo mediante un proceso lógico de trabajo y aprendizaje.

Ese proceso lógico de trabajo y aprendizaje sigue las etapas siguientes: informarse, planificar, decidir, ejecutar, controlar y valorar, tal como se aprecia en el siguiente esquema:



Para iniciar una acción, el estudiante debe informarse sobre la necesidad o problema, para luego definir el objetivo a alcanzar. A partir de esta información, elabora un plan de trabajo y decide un procedimiento determinando, al mismo tiempo define la secuencia de los trabajos a realizar, las instancias de trabajo, la puesta en común con los demás y determina los recursos (herramientas y materiales) que utilizará.

La planificación es el ensayo autónomo, una anticipación intelectual de la ejecución del trabajo que luego se realizará. En este sentido, el estudiante elabora una imagen del producto terminado, proyectándolo para luego idear un plan de cómo concretarlo. Para el

control es importante que los estudiantes aprendan a desarrollar criterios de calidad y a cumplirlos.

La ejecución es la puesta en marcha de lo planificado. En la ejecución de las tareas de trabajo debe fijarse la atención en las divergencias entre las medidas (criterios de calidad) planificados con las características del producto que se está logrando. Esto corresponde a la fase de control.

Luego el estudiante evaluará con el docente si todos las etapas de planificación, decisión y ejecución se desarrollaron óptimamente. Al mismo tiempo analizarán el proceso de trabajo y determinarán conjuntamente cuáles errores podrán evitarse en el futuro y cómo lo harán, llegando de esta manera a otro principio del Aprendizaje por la Acción: como es que el aprendizaje se concreta a lo largo de un ciclo proceso–producto–proceso.

Acción docente

La acción docente viene motivada por el profesorado por medio de la orientación y de la inducción, tiene como objetivo dar al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y sus necesidades. Ha de procurar el desarrollo de las capacidades a) Trabajo autónomo del estudiante; b) Planificación del aprendizaje; c) Relación conceptual/redes conceptuales.

Acto educativo

Las transformaciones educativas actuales están asociadas a la reflexión sobre el acto educativo, en la medida que propende por reemplazar el concepto de “transmisión de información” por el de “construcción de conocimientos”, donde el educando juega un papel activo. Ello implica, a su vez, la reconceptualización del rol del docente que ya no puede ser un simple transmisor de información, sino que asume la tarea de orientador, mediador y/ de facilitador (sin dejar de ser docente). Es decir, una persona que cumple un papel mucho más cualitativo en los procesos de aprendizaje. No es que el modelo frontal no funcione, probablemente lo hace cuando los grupos son homogéneos.

En síntesis el acto educativo permite analizar el lugar sustancial del docente y del estudiante, sus relaciones comunicativas, los recursos utilizados, los elementos curriculares y el medio en donde se desarrollo este acto, aislando el meso y macro-entorno, para focalizar la atención en el propio acto de enseñar y aprender.

Acreditación (y evaluación en educación superior o terciaria)

Durante la década de los noventa, en el espectro universitario latinoamericano, se cristalizaron novedosos procesos de evaluación y acreditación a partir del seminario “Sistema de Acreditación y Evaluación Institucional en América Latina”, celebrado en Río

de Janeiro (1990) y otro evento similar: “Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe” celebrado en Chile (CINDA, 1991), ambos, bajo la nueva tendencia del “Estado Evaluador”¹, e influenciados por tres corrientes: a) la hegemonía de los sistemas de acreditación norteamericana (*Southern Association of Schools and Colleges - SACS, New England - NEASC, Middle State - MSA, North Central - NCA, Western - WASC*), a través de las políticas de organismos financieros internacionales; b) la cultura de normas y estándares de una economía globalizada; y c) el influjo del mundo “exitoso” empresarial trasladado a los espacios universitarios (calidad total, reingeniería, planificación estratégica, misión y visión, etc.).

Asimismo, la antesala universitaria latinoamericana del siglo XXI, particularmente en las décadas de los ochenta y noventa, sufrió una profunda transformación a raíz del crecimiento de la cobertura escolar, lo que incidió en una mayor matrícula de educación media, y en una creciente y desordenada oferta de educación superior privada, la cual en muchos países se fraguó bajo el modelo de “universidades de garaje”.

Las circunstancias sociales, políticas y económicas de Latinoamérica, bosquejadas por las recesiones económicas, la corrupción y otro tipo de patologías, han impedido el verdadero desarrollo de la educación superior debido a las siguientes causas: a) falta de políticas de educación superior; b) presupuestos excesivamente reducidos; c) poca importancia del desarrollo científico y tecnológico; d) profesión docente infravalorizada; e) malinchismo academicista; e) falta de incentivos para la producción de conocimientos; entre otros aspectos; este escenario generó la preocupación para establecer sistemas de evaluación (mediante autoestudios institucionales y visitas de pares evaluadores, basados en criterios cualitativos) y sistemas de acreditación (por programas o instituciones mediante el estudio de categorías de análisis), ámbos para mejorar la calidad en el nivel.

Adecuabilidad y practicidad (en evaluación)

Existen dos tipos de adecuabilidad en las teorías de evaluación: a) Al tiempo previsto y calculado; y b) a lo estrictamente enseñado. Una prueba es práctica y adecuada cuando es preparada en un tiempo prudencial y su aplicación es ejecutada en el tiempo propicio, y no exige largas explicaciones de las preguntas a los alumnos.

Adecuación curricular

El concepto de adecuación curricular es utilizado con frecuencia bajo diferentes acepciones o modalidades; no obstante, la definición más apropiada es: la interpretación y adaptación del curriculum al contexto educativo en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta interpretación y adaptación pueden suponer la ampliación, profundización o minimalización de los contenidos curriculares. En este contexto, se trata que el curriculum sea una referencia amplia (el curriculum debe ser un consejero y no un dictador)

¹ Cfr. Kent, Rollin; *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina*” (citando a Guy Neave); Fondo de Cultura Económica y Universidad de Aguas Calientes; Ed. FLACSO, 1996.

que ilumine el quehacer pedagógico. La adecuación curricular supone y exige el estudio del currículum, el análisis de sus fuentes y el estudio de la realidad escolar, comunitaria y social.

Alfa

Centro ALFA es una institución privada salvadoreña fundada por un grupo de expertos en educación y líderes empresariales. Tiene el propósito de apoyar el mejoramiento de la calidad educativa a nivel nacional e internacional, mediante la provisión de servicios de capacitación, asistencia técnica, investigación y diálogo.

La empresa desarrolla sus servicios bajo contratos con organismos internacionales, empresas y fundaciones privadas, entidades gubernamentales y centros escolares. Entre sus actividades, Centro ALFA es socio local de PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe).

Los objetivos del Centro ALFA son: a) producir procesos de cambio tendientes a la mejora permanente de la calidad de los centros educativos; b) generar conocimiento y debate sobre el desarrollo educativo nacional e internacional; y c) colaborar en el desarrollo de proyectos de los sectores público y privado. Anualmente desarrolla un importante Congreso Pedagógico.

Alumno (a)

Voz latina: *alumnus*, de *alere* = alimentar; llámase alumno (a) a un discípulo o discente de su maestro (a) que está en un proceso de enseñanza aprendizaje.

Analfabetismo

Se entiende por "analfabetismo absoluto" la persona que no sabe leer y escribir, y por "analfabetismo funcional" aquella persona que sabiendo leer no es capaz de comprender lo que lee. Existen dos parámetros para medir el analfabetismo: a partir de los 10 años (recomendado por la UNESCO) o a partir de los 15 años de edad (potencialmente puede formar parte de la fuerza de trabajo). El propósito de hacerlo así es considerando que hasta esas edades la persona todavía tiene oportunidad de aprender a leer y escribir en las escuelas de educación formal. Desde esta perspectiva, el analfabetismo —como problema social crítico— se analiza por: grupos erarios, grupos étnicos, sexo, región y zonas.

El analfabetismo en Latinoamérica está altamente relacionado con la presencia de poblaciones indígenas (Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador, México) o con zonas rurales explotadas (como el nordeste brasileño). En México el analfabetismo es muy alto entre los migrantes —la población llamada golondrina y que trabaja en el campo, la cual se calcula en 700.000 personas. El analfabetismo también es alto en la población semi-proletaria que trabaja por temporada en el campo en los EE.UU. —estimada en 5 millones de personas.

Estos bajos niveles de alfabetización en la región reflejan poca atención a las necesidades lingüísticas, culturales y económicas de estos grupos.

Frente al analfabetismo es necesario desarrollar estrategias de alfabetización creativas y efectivas, particularmente se utilizan medios de comunicación social, círculos de estudio comunitarios, métodos dialógicos y de concientización, entre otros.

Analfabetismo funcional o tecnológico

El analfabetismo funcional es una nueva modalidad de analfabetismo que trasciende a las necesidades básicas de saber leer y escribir; algunos autores señalan que el analfabetismo funcional está compuesto por el analfabetismo informático (carencias de habilidades para el uso de la computadora) y el idiomático (carencia del idioma que se universaliza en la red, el inglés); pero ésta es una versión restringida.

La sociedad agraria se regía por un tipo de costumbres y requería unos aprendizajes que los mismos padres transmitían a los hijos, y cuya complejidad se veía solucionada con el trabajo diario en los quehaceres rurales. La sociedad industrial comportó, además, unos aprendizajes mucho más estructurados con la finalidad de introducir a los empleados en el trabajo en red que se llevaba a cabo. Era la misma industria en el propio espacio laboral la que ofrecía esa formación, aunque reducida a aquello para lo que el trabajador era preciso en su laboralidad concreta².

Por otro lado, la sociedad de la información ha acelerado estos cambios de tal manera que un anciano muy habilidoso y capaz en la sociedad industrial, se ve hoy inhábil para realizar algunas gestiones en la sociedad informatizada. Sacar una entrada para el teatro puede suponer un problema para quien no se maneje con los 'botones' de un cajero automático, y pedir al nieto que haga ciertas operaciones de este tipo es un gesto muy habitual.

Así pues, para que las nuevas tecnologías no acaben siendo una nueva forma de exclusión social habrá que alfabetizarse tecnológicamente hablando, habrá que paliar el analfabetismo funcional desde la educación, ya sea con las personas mayores, ya sea desde la infancia introduciendo a los niños y niñas en este manejo de tecnologías novedosas.

Las tecnologías no sólo modelan la sociedad y sus componentes. Se trata de un proceso de feed-back en el que también la novedad tecnológica puede ir adaptándose a sus usuarios. La tecnología está al servicio de las personas. Es por ello que la educación cada vez más va incorporando los diferentes colectivos sociales a su uso y adaptación. Proyectos como el trabajo contra la exclusión social en barrios marginales, abriendo las puertas de aulas informáticas en centros cívicos, permiten esa adaptación bipolar evitando el analfabetismo funcional.

Este nuevo tipo de analfabetismo no distingue sexos, cargos o cuentas corrientes. Seguramente, ésta es su particularidad más llamativa pues, hasta hace bien poco, pobreza y

² Nota: tomado del Observatorio Digital, boletín N° 69

analfabetismo se encontraban en relación de causa-efecto y, sobre todo, formaban un círculo vicioso del que era difícil salir. Sin embargo, las causas del nuevo tipo de analfabetismo pueden ser muy diversas y, al no ser tan evidentes ni tan conocidas como las del modelo clásico, pueden pasar desapercibidas tanto a los individuos como a las empresas e instituciones.

Otra característica del analfabetismo funcional o tecnológico, muy relacionada con la anterior, es su retroactividad. Es decir, quien no es un analfabeto tecnológico hoy puede serlo mañana. Esto se hace evidente, además, en dos vertientes distintas: el analfabetismo funcional o tecnológico puede permanecer en estado latente durante años, sin causar el mínimo problema, y, de pronto, surgir a la hora de un cambio en el entorno. Este sería el caso sufrido por miles de directivos de nivel medio a la hora de afrontar una renovación tecnológica en sus empresas. De la noche a la mañana, es necesario disponer de una serie de conocimientos que, en algunos casos, escapan a las posibilidades de muchos por motivos diversos.

La tecnología puede evolucionar más rápido de lo que muchos somos capaces de asimilar, lo que tiene como resultado a medio o largo plazo un desfase cercano al analfabetismo tecnológico. No hemos de confundir este rasgo distintivo con una situación habitual en el mundo laboral como es el desconocimiento de tecnologías determinadas, pues todos tenemos que aprender cosas nuevas en ocasiones como, por ejemplo, al cambiar de trabajo. El analfabetismo tecnológico es un problema de base y de costosa solución, mientras que el simple desconocimiento es concreto y fácil de resolver. Al mismo tiempo, el analfabetismo tecnológico está muy ligado a la incompreensión de las nuevas tecnologías y de sus ventajas, no a la ignorancia de una de sus partes.

Asimismo, al igual que ocurre con el analfabetismo clásico, el tecnológico es autoincremental, pues el desconocimiento de lo más básico impide la comprensión de las características más avanzadas o más modernas.

Las consecuencias de este nuevo fenómeno son muy variadas y, en realidad, la mayoría de ellas aún está por llegar. Desde dificultades para encontrar un empleo, hasta problemas para desenvolverse en la vida diaria. A medida que las nuevas tecnologías de la información se incorporen a nuestra forma de vida, el hueco existente entre los que saben aprovecharlas y los que no se irá ensanchando al mismo ritmo.

De momento, el analfabetismo funcional o tecnológico se manifiesta únicamente en circunstancias concretas y relativamente aisladas: recién licenciados que no consiguen su primer empleo por no saber usar un ordenador, directivos que ven peligrar su carrera por no saber aplicar las nuevas tecnologías a su negocio y cualquiera cuya calidad de vida pudiera mejorar en caso de sacarle mejor partido a las nuevas tendencias. Sin embargo, en un futuro no muy lejano, el analfabetismo tecnológico puede convertirse en un factor de mayor alcance y que, por ejemplo, ocasione importantes diferencias entre países o regiones. ¿Quién sabe si a la vuelta de unos pocos años la tasa de alfabetización tecnológica será para los economistas un indicador de riqueza tan válido como lo es hoy la tasa de alfabetización clásica?.

Anarquismo educativo

Las corrientes críticas de izquierda han desafiado constantemente el rol de las instituciones del Estado y sus representaciones; concretamente, el rol de la patronal, la policía, la inteligencia, los Ministerios, las fuerzas armadas, etc., todos han sido catalogados como parte de una estructura jerárquica que existe para mantener un dominio alienante; no obstante, es relativamente extraño que esta ala inconformista cuestione el rol del sistema educativo; la mayoría de activistas de izquierda cree que la educación es buena, y siguiendo las palabras del comisionado estadounidense Henry Barnard “la educación siempre lleva a la libertad”.

El mito de que toda educación es sacra ha conducido a la aceptación de las calificaciones educacionales como la medida del valor social aceptable, y como base para privilegios sociales; aún cuando estas credenciales están diáfananamente distribuidas, de acuerdo a las divisiones de las clases sociales existentes. Sin embargo, desde que han existido sistemas de educación estatales, también han existido diversas oposiciones a tales estructuras; el pionero de la crítica fue William Godwin, quien en 1793 escribió “Un estudio concerniente a la justicia política”, ensayo considerado como el primer ataque anarquista moderno al aparato estatal. Godwin tenía sobre sus hombros las experiencias de la Revolución Francesa (1789) y la emancipación norteamericana (1776), por lo que los aparatos institucionales de gobierno para él pesaban poco; de hecho, él creía que existían dos fuerzas opresoras en la sociedad: la educación y el gobierno; también estaba convencido de que una sociedad justa sólo podría ser el resultado de que toda la gente ejerciera libremente su razón.

Es también en esta época, cuando se comienzan a gestar las primeras alternativas educativas al Estado; la “Escuela Moderna” fue fundada en 1901 por Francisco Ferrer; en 1909 fue acusado por el gobierno español de dirigir una insurrección y por esta falsa calumnia fue ejecutado; sus ideas inspiraron un movimiento progresista de escuelas modernas en Estados Unidos que existió hasta los años 60.

Recurriendo a las teorías de Godwin, Ferrer escribió acerca del apoyo del gobierno a la educación nacional: “ellos saben mejor que nadie que su poder se basa casi exclusivamente en la escuela”; para Ferrer era inconcebible que el gobierno fuese a crear un sistema de educación que condujese a cambios radicales en la sociedad; era, por tanto, poco realista creer que las escuelas apoyadas por el Estado pudiesen funcionar como un modelo para ayudar a las clases bajas; más bien, la educación enseñaba a los pobres a aceptar la estructura social existente, y que el desarrollo dependía del esfuerzo individual dentro de dicha estructura social. Esto se ilustra con la Alemania Nazi, cuando las escuelas se utilizaban para propagar la ideología, el nacionalismo y la glorificación del Reich; el entrenamiento obligatorio en biología racial comenzaba a los seis años de edad, y había un fuerte énfasis en la historia y literatura alemana.

Más adelante, el famoso exponente inglés de las escuelas libres A.S. Nelly, escribió en 1939 en “El maestro problemático”: “las escuelas del Estado deben producir una mentalidad de esclavos, porque sólo una mentalidad de esclavos puede evitar que el sistema

sea destruido”; también definió a las escuelas como productos de un interés directo de clase. Estas ideas son profundizadas en los sesenta por Paul Goodman; y más recientemente, en el escenario complejo y heterogéneo de los setenta surge Ivan Illich, quien sostenía que la escuela prepara a un consumidor experto, tomando responsabilidad por la totalidad del niño; a partir de estas ideas tomó fuerza el concepto de “desescolarización”; Paulo Freire bautizó al sistema tradicional de escuelas como “método bancario”, de donde se deduce que el estudiante es el depositario del conocimiento, más que el sujeto del proceso de aprendizaje.

Los reformadores en Estados Unidos hicieron un intento de resolver el problema de clase, pensaron que ubicando en las mismas escuelas a niños pobres y ricos estas divisiones se erradicarían; no obstante, no tomaron en cuenta los trasfondos culturales, esto condujo a la introducción de métodos con los que estamos familiarizados hoy; las necesidades del individuo son atendidas por medio de “streaming”, entrenamiento vocacional y educación especial. De hecho, en los años 40 un grupo de sociólogos norteamericanos encontraron dos elementos importantes sobre la relación escuela-clase: primero, existe una clara correlación entre la clase social y el rendimiento; segundo, cuando los niños eran separados por su habilidad, por medio de pruebas estandarizadas, los grupos encajaban con las clases sociales y razas existentes.

El fracaso escolar, pautado por múltiples condicionantes –nutrición, trabajo, problemas familiares, etc.- reforzaba la jerarquía social, y de hecho se les hacía creer a los pobres que habían desaprovechado las oportunidades y por eso fallaron; y este fracaso escolar agudizaba la sumisión, la apatía y el atraso social.

Varios pensadores durante los siglos XIX y XX discutieron la cuestión de la diferencia entre la educación y el aprendizaje, y la relación entre la educación estatal y la revolución social; todos ellos seguían el principio de que la libertad política significa poco si las acciones del individuo están guiadas por una autoridad internalizada –implantada en la escuela- de la cual no hay escape, por ejemplo, Rousseau en *El Emilio*, afirma que si la instrucción moral es impartida a una edad temprana domina la acción, en lugar de estar disponible para ser utilizada por el individuo; inclusive Rousseau sostenía que los libros eran una verdadera plaga de la infancia; a los niños no se les debía enseñar a leer, sino que debían aprender a leer por medio de la experiencia y la necesidad. De esto se deduce, que el aprendizaje y el conocimiento son herramientas para que el individuo las utilice, y no para utilizar al individuo.

El pensador anarquista del siglo XIX, Max Stirner, tenía ideas similares a las planteadas anteriormente por Rousseau, su libro “*El individuo y su propiedad*” es sumamente revolucionario, en él hacía un llamado por “una educación para la libertad, no para la servidumbre”, y sostenía que había significativas diferencias entre la persona educada y la persona libre.

En este contexto, Paulo Freire aportó una tesis innovadora, cuando combinó los métodos pedagógicos con el concepto marxista de conciencia; en primer lugar, reconoció que vivimos en un mundo deshumanizado, sin entendimiento de las circunstancias históricas que determinan nuestra conciencia; al respecto, Freire dice: “...una revolución no se realiza

ni con verbalismos, ni con activismo, sino más bien con la praxis, por ejemplo con reflexión y acción dirigida a las estructuras a ser transformadas”.

Con estos antecedentes, el lector podrá tener una genérica idea de los movimientos de escuelas libres, escuelas modernas, o bien de las corrientes educativas anarquistas o desescolarizadas; estos modelos fueron un ejercicio invaluable, pero fracasaron en ejercer un cambio explícito en la estructura general de la sociedad y se puede argumentar que puede acabar creando niños que sean incapaces de entender el mundo fuera de su oasis educativo.

ANDES 21 de Junio

Asociación Nacional de Educadores de El Salvador 21 de Junio; es la gremial magisterial más importante de El Salvador, fundada el 21 de Junio de 1965 (estatutos aprobados el 21 de junio de 1967) por la Dra. Mélida Anaya Montes y los Profesores José Mario López, Mario González Medrano, Arnoldo Vaquerano, Juan Humberto González, Isaac Lovo Pérez, Erasmo Sermeño, Mauricio Flores y Adolfo Flores Cienfuegos.

Durante las décadas de los setenta, ochenta y principios de los noventa, ANDES 21 de Junio jugó un papel importante y protagónico de reivindicación social junto a los movimientos insurgentes y revolucionarios de la época; aproximadamente ochocientos miembros de esta gremial perdieron su vida en el conflicto armado civil. En esta época ANDES enarbó importantes huelgas (1968, 1971 y 1992), y acompañó el diseño de las principales leyes educativas salvadoreñas.

Su principal objetivo es la lucha por una educación gratuita y de calidad para todos los y las salvadoreños, el respeto de los derechos de los maestros (as), la dignificación del maestro (a) y por la democracia.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje es un proceso que no ocurre en solitario, sino por el contrario, la actividad auto estructurante del sujeto está mediada por la influencia de otros, por ello el aprendizaje, es en realidad, una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura.

En el caso de los aprendizajes que se producen en el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer los conocimientos, de ampliar perspectivas y del desarrollo personal del estudiante, está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

El docente debe tener clara la importancia de las interrelaciones que establece el estudiante con las personas que le rodean, por lo cual no puede dejarse fuera de análisis la influencia educativa que ejerce el docente y los compañeros de clase.

“La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación” (Coll y Solé, 1990).

Sin dejar de reconocer la importancia que la enseñanza individualizada tiene para permitir a cada estudiante trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo grupal. Se ha comprobado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos, que al hacerlo de manera individual y competitiva.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo o relevante es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. Dicho de otra forma, el aprendizaje debe tener un significado real y útil para el estudiante, soslayando la visión de aprender por el simple hecho de hacerlo.

Apresto

El apresto –en términos educativos, a la escritura, por ejemplo- es una preparación o predisposición para que los y las niños (as) cuenten con habilidades y destrezas básicas – por ejemplo de motricidad fina y gruesa- que les faciliten el proceso de aprendizaje en etapas más complejas y exigentes posteriores.

El apresto es un proceso lento y delicado que se desarrolla en la edad preescolar, el cual debe contar con una secuencia programada de ejercicios cíclicos que buscan la perfección de una habilidad o destreza.

En las instituciones educativas el apresto es un programa que ha sido establecido para ayudar a los y las niños(as) a hacer la transición desde el hogar o desde un establecimiento preescolar a la escuela primaria, y que se ofrece usualmente como una vía para asegurar que el niño o niña esté listo para la escuela a partir de circunstancias difíciles.

Finalmente, apresto también puede interpretarse como un período variable de tiempo en el que, de acuerdo con un previo diagnóstico de cada niño o niña, el educador trabaja de manera individual y grupal para garantizar el mismo o semejante nivel de preparación en todos los infantes antes de iniciar el programa oficial.

Aula

El aula es el espacio físico en donde tradicionalmente se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje; su diseño y disposición o administración del espacio puede ir desde un formato tradicional (en donde se ubica el docente al frente de la pizarra y los estudiantes en filas) hacia un formato modular en núcleos o grupos de trabajo circulares o semicirculares, en medio de los cuales el docente gravita generando un modelo más constructivo y menos jerárquico o tradicional.

El aula como espacio vital es un ambiente de aprendizaje, y como tal es un elemento didáctico esencial que educa; al respecto, los y las maestros (as) deben integrarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje adecuándolo o ambientándolo acorde a los contenidos que se estudian y aprenden. Es importante que los responsables de administrar el aula minimicen los distractores y busquen generar interactividad con los recursos que cuenta en el aula.

Aula multigrado

El aula multigrado es una estrategia diseñada para países, regiones o comunidades con limitaciones de cobertura; en estas aulas participan alumnos de diversos grados de modo simultáneo, y dada la complejidad se requiere de una adecuación curricular imaginativa para atender al mismo tiempo a niños y niñas de diversos grados y edades en un mismo espacio; asimismo, el o la docente necesita contar con herramientas didácticas adecuadas a esta realidad, y mucha creatividad pedagógica. En las escuelas con aulas multigrado la atención a la diversidad es crucial, ya que en tiempo real habrá que dirigir a varios grupos heterogéneos con necesidades distintas, y sobre todo en edades diversas, lo que requiere un alto grado de control disciplinar para evitar distractores excesivos.

Ausentismo

El ausentismo, en términos técnicos educativos, es la inasistencia del estudiante a su clase sin una excusa válida de forma periódica, cíclica o definitiva, de tal modo que se provoca una interrupción parcial o total del ritmo normal de estudio; el ausentismo y la tasa de abandono de la escuela están vinculados a muchos problemas sociales, incluyendo: la delincuencia, pobreza, exclusión social, desintegración familiar, hija madre adolescente, el abuso de drogas y alcohol, problemas matrimoniales, violencia familiar, bajos sueldos, desempleo, entre otros.

En términos generales cuando se analiza el ausentismo escolar, éste, puede estar referido a la ausencia del estudiante o del maestro, ya que en los sistemas educativos latinoamericanos la ausencia de éste último también es un problema significativo.

Algunos autores (Beitler, L.) sostienen que el ausentismo puede ser un hecho físico o mental de no encontrarse presente; Veblen (1922), filósofo socio-económico, y uno de los

pioneros en el estudio del ausentismo, menciona las variadas circunstancias negativas a ocurrir, en la futura vida productiva del individuo, como consecuencia directa de este temprano y nocivo hábito. El referido autor hizo mucho para destacar la importancia del ausentismo como conducta nociva y sus seguidores en el estudio, propagaron el uso del vocablo ausente, como sinónimo de desidia lectiva.

Ausubel, David

Psicólogo educativo de notable influencia a partir de los años setenta del siglo XX, en lo referente a como se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva, asumiendo así una posición constructivista (ya que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información, sino que el sujeto la transforma y estructura), y a la vez interaccionista (pues los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del niño y niña que aprende).

Concibe al y la niño(a) como un procesador activo de la información, en un aprendizaje sistemático y organizado que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Señala la importancia del aprendizaje por descubrimiento (puesto que el y la niño(a) continuamente descubre nuevos hechos, relaciones, inferencias, y crea productos originales) pero no lo absolutiza, asumiendo que no es factible que todo el aprendizaje sea por descubrimiento, sino que se ha de descansar también en el aprendizaje verbal significativo.

Para Ausubel es necesario diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden darse en el aula, que están referidos a dos dimensiones: la que se refiere al modo como se adquiere el conocimiento, y a la forma en que el conocimiento es incorporado subsecuentemente a la estructura cognoscitiva o de conocimientos del niño y niña, en este sentido en la primera variante se dan dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento, en la segunda dos modalidades: por repetición y significativo. La integración entre estas dos dimensiones del aprendizaje se expresa en las situaciones del aprendizaje (recepción repetitiva o significativa; por descubrimiento repetitivo o significativo), que se combinan con la acción docente y los planteamientos de la enseñanza, y con la actividad afectiva y cognitiva del y la niño(a) que aprende. Su modelo constructivista, propuesto en 1973, resulta especialmente importante, ya que está centrado en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, que toma como factor esencial la instrucción y por lo tanto puede dar informaciones útiles a los docentes. Se ocupa específicamente del aprendizaje y/o enseñanza de los conceptos científicos, a partir de los conceptos naturales, es decir, aquellos que los y las niños(as) forman en su vida cotidiana. En el mismo le atribuye importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las sucesivas reestructuraciones que resultan de la interacción entre el niño y niña (sus estructuras) y las nuevas informaciones partiendo del criterio de que, para que esta reestructuración se produzca y favorezca el aprendizaje de los conocimientos, es necesaria una instrucción formalmente establecida, que consistirá en términos generales en la presentación secuenciada de las informaciones, que tiendan a desequilibrar las estructuras existentes y resulten apropiadas para generar

otras nuevas que las incluyan. Así, en oposición al reduccionismo, Ausubel considera que el aprendizaje del y la niño(a) puede ir de lo repetitivo o memorístico, hasta el aprendizaje plenamente significativo, y la estrategia de enseñanza, que ira desde la puramente receptiva hasta la enseñanza basada en el descubrimiento por el propio estudiante. En este sentido un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse con lo que el alumno ya sabe, es decir, cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que el sujeto posee y adquiere significación en función de sus conocimientos anteriores.

Para que ello ocurra es necesario que se produzcan las siguientes condiciones: a) el material a aprender tiene que poseer significado en sí mismo y además estar estructurado lógicamente. b) el niño y niña debe poseer una estructura cognitiva en condiciones de dar significado al nuevo material. En términos del autor, debe contar con ideas inclusoras relacionadas con el nuevo material, que serán los puentes entre la estructura cognitiva preexistente del sujeto y las ideas nuevas. c) debe tener también una predisposición para el aprendizaje significativo. En otras palabras, el factor motivacional es imprescindible para poner en marcha un proceso que, en términos generales requerirá más esfuerzo que un aprendizaje repetitivo. Si bien esta predisposición no depende totalmente del docente, este debe buscar la forma de favorecerla a partir de la relevancia de los saberes que intenta transmitir.

Autoevaluación

Proceso de evaluación desarrollado por la propia persona a evaluarse; si se toma en cuenta que la evaluación es una comparación entre una situación ideal con la real para emitir un juicio de valor, la autoevaluación requiere una considerable cuota de responsabilidad y honestidad para emitir dicho juicio de valor, ya el sujeto que practica la autoevaluación es juez y parte, es decir, es el evaluado y el evaluador. Esta circunstancia practicada en el aula no excluye el rol del docente para dar indicaciones o rúbricas sobre los procedimientos o criterios en la autoevaluación. La autoevaluación en sí misma es un requerimiento esencial de cara a la educación para la vida, ya que el individuo en su realidad técnica o profesional deberá practicar constantemente la autoevaluación de forma responsable. Este concepto también se utiliza en los proceso de evaluación y acreditación en Educación Superior bajo el formato de “autoestudio” institucional, como ejercicio previo a la visita de pares evaluadores (ver: Acreditación, Pares evaluadores).

Autogestión escolar

Los programas y/o proyectos de “autogestión escolar” en Centroamérica constituyen una de las agendas educativas más innovadoras pautadas por la “participación” comunitaria en los procesos educativos; en efecto, los caminos hacia la democratización de la sociedad que abrieron brecha en la década de los noventa en la región centroamericana, y que soslayaron los procesos cruentos e ideológicos, se reflejaron en nuevos imaginarios y referentes.

La participación comunitaria, y por ende, la autogestión escolar se inició en escenarios rurales, zonas generalmente excluidas, marginadas y afectadas por los conflictos bélicos; en este contexto, los padres y madres de familia frente a la exclusión de los sistemas educativos tomaron iniciativas empíricas para ofrecer a sus hijos(as) mínimos de alfabetización, y así contrataron a personas que sabían leer y escribir para que transmitieran estas reducidas habilidades y destrezas, y así poder enfrentar algunos desafíos; en el fondo, las comunidades estaban concientes del valor de la lecto-escritura para el desarrollo y futuro inmediato de los niños y niñas. Más tarde los Ministerios de Educación descubrieron el potencial de estas experiencias empíricas, las analizaron y posteriormente las institucionalizaron como programas rurales que podían ser instrumentos para mitigar la pobreza en las zonas más vulnerables, abriendo espacios educativos sobre la plataforma de la comunidad y así ampliar la cobertura.

El primer programa en la región centroamericana fue EDUCO (Educación con Participación, 1991) en El Salvador, luego PRONADE (Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo) en Guatemala, y finalmente PROHECO (Programa Hondureño de Educación Comunitaria) en Honduras³; los tres programas poseen, al menos, cuatro vertientes comunes: a) están insertados en el área rural; b) amplían la cobertura del sistema educativo nacional; c) se propicia la participación comunitaria; y d) descentralización administrativa y de factores técnicos-pedagógicos

Los testimonios, satisfacciones e intangibles de estos programas constituyen un importante acervo de cara al gran reto de los países en vías de desarrollo; ciertamente EDUCO, PRONADE y PROHECO son bastiones para posibilitar mejores niveles de vida y más democracia en las zonas rurales. Paradójicamente, muchas entidades y gremiales de preocupación social han creído que por medio de estos programas se iniciaría la “privatización” de los servicios educativos, en tanto que las comunidades asumirían un rol administrativo, antes centralizado, en los Ministerios de Educación, sin embargo lejos de privatizar se le ha “delegado” a las comunidades la potestad de diseñar y dirigir su propio destino, lo cual, ante estos escenarios excluidos y rurales, constituye la más vehemente experiencia democrática y social.

A una década de experiencias y ajustes estos programas apuntan y apuestan a nuevos horizontes: búsqueda de calidad, democratización, ciudadanización, ampliación de niveles hacia educación media, etc. Se trata de nuevos retos para enriquecer la participación comunitaria y la autogestión escolar, y elevarla a niveles más sofisticados pero necesarios frente a las exigencias de una sociedad competitiva, global, y sobre todo enmarcada en los aprendizajes, el conocimiento y las nuevas tecnologías, aspectos que no pueden estar ausentes en las comunidades rurales.

³ Nota: Se podría considerar en Nicaragua el programa de Autonomía Escolar, aunque posee variables distantes de estos tres modelos.

Aristóteles

Aristóteles (384 – 322 a.C.), siendo discípulo de Platón, escribió numerosas obras que fueron fielmente descritas y que superaron la concepción del mundo de su maestro. Su visión acerca del mundo y de la educación, terminó con una ubicación clara sobre cómo debe precisarse y concebirse tal proceso y, en tal sentido, hizo hincapié en las siguientes tesis:

“Todo arte, incluyendo el de la educación, tiene como objetivo aportar algo que la naturaleza no da. En la esfera de la educación el desarrollo de los hábitos debe preceder al desarrollo del intelecto. Todas las capacidades naturales, toda su aplicación práctica, precisa de una educación previa, de una adaptación previa. Todo esto también es necesario para las manifestaciones de la actividad con el espíritu de virtud”.

Estas tesis eran desde este momento, un verdadero sistema pedagógico en el que las ideas de Sócrates y Platón quedaban fielmente sistematizadas y definidas para ser aplicadas a la práctica educativa. Puede decirse, entonces, que de Aristóteles surge otra noción acerca del mundo y que no coincide con la de Platón, aún cuando haya partido de él, pues evidenció una multiplicidad intelectual que le permitió escribir numerosas obras como: escritos de lógica, historia de los animales, ética eufemia, política, entre otros.

Aristóteles criticó y rechazó la teoría platónica de la existencia independiente de las ideas, es decir, al margen de la materia. En este sentido, reconoció el mundo material como objeto real del conocimiento, la fuente de la experiencia y de las sensaciones. Puede decirse entonces, que Aristóteles, siendo seguidor de Platón, profundizó en el devenir educativo y, con ello, llevó consigo que la manifestación de la ciencia obedece al desarrollo material de las cosas. Quedaba definido, desde este ángulo, que la educación se vinculó a la actividad racional de los hombres y mujeres; actividad ligada a la concepción de una vida no dogmática, sino mediante una argumentación teórica, desarrollada de manera consecuente.

Al igual que Platón, Aristóteles consideraba que el trabajo físico correspondía a los esclavos y la clase privilegiada quedaba eximida de todo trabajo. Lo interesante de ello consistía en una visión del mundo definida a partir de la educación de personas libres, cuya razón de ser se encontraba en la caballerosidad y en el privilegio de prepararse y no de ejercer trabajo forzado. Es decir se trataba de una libertad clasista y no equitativa.

B

Bachiller

Voz latina que proviene de *baccalareus* cuyo significado es: corona de laurel que se ceñía en las sienes del candidato, como símbolo de alcanzar una meta académica; hay otras interpretaciones etimológicas: a.- Rodríguez Navas quién afirma que la palabra proviene de *bas-chevalier* que se traduce como: joven noble; b.- la palabra proviene de *baccalaureat* que se traduce como triunfo en el certamen.; y c.- *bacca lauri* corona de laurel recibida por el joven = bach (muchacho, soltero, célibe). Finalmente, la interpretación más genuina y apegada a la aplicación que se le da hoy en día es: “joven graduado, pequeño graduado, el que alcanza un grado pequeño con respecto a otro mayor”.

Bicultural – multicultural (educación)

La educación bicultural o multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la “distancia” entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de “acogida” (o al menos eso es lo que idealmente se pretende). Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural o bicultural.

Existen varios modelos de comprender, estudiar o abordar el fenómeno de la educación bicultural o multicultural: a) educar para igualar (asimilación cultural); b) entendimiento cultural (conocimiento de las diferencias); c) pluralismo cultural (preservar y entender el pluralismo); d) competencia cultural (producir competencia entre dos o más culturas coexistentes); e) modelo de transformación (educación multicultural y transformación social); f) anti racista; g) sobre los significados de la cultura en la expresión de lo multicultural; entre otros.

Brecha (digital en educación)

El concepto de “brecha digital” está definido por una organización que estudia el fenómeno a partir de la siguiente categorización: “La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Nuevas

Tecnologías de la Información (NTI) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como utilizarlas. La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las NTI. La brecha digital no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática⁴.

Asimismo, Manuel Castells en la obertura de “La Galaxia Internet” anota un párrafo emblemático para comprender la importancia de la brecha: “...*la influencia de internet trasciende al número de usuarios, ya que lo que importa es la calidad de los usos de la red. Actualmente, las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están estructurando por medio de internet. De hecho, quedar al margen de dichas redes es la forma de exclusión más grave que se puede sufrir en nuestra economía y en nuestra cultura*”⁵.

La divisoria digital o disparidad entre los que tienen o no tienen acceso a internet amplifica aún más la distancia de las desigualdades y exclusión social, sin embargo el acceso a internet no constituye una solución en sí misma, aunque es un requisito previo para superar la desigualdad en una sociedad⁶; hoy por hoy, el acceso a internet es sinónimo de acceso a la información, al conocimiento y a las fuentes, quien no tiene internet lo que sí tiene es una desventaja competitiva para el desarrollo, sea este académico, empresarial, comercial, etc..

En El Salvador (a inicios del año 2004) existen un total de seis mil un centros educativos de los niveles de Parvularia, Básica y Media, de los cuales cinco mil quince son públicos y 986 privados; un 91.83% (5511) de los centros educativos a nivel nacional no posee internet, sólo un 5.78% (347) posee internet y lo utiliza para fines educativos, mientras que un 3.52% (211) posee internet pero no lo utiliza para fines educativos.

Visto desde otro ángulo, al contrastar los datos de números de PC por instituciones y por matrícula se obtienen las siguientes relaciones: en el sector público 3.49 PC’s por institución y 82.84 estudiantes por PC, y en el sector privado 2.85 PC por institución y 104.01 estudiantes por PC⁷.

Más allá de estos datos preocupantes se encuentra la realidad cualitativa bajo la pregunta: ¿qué hacen los docentes e instituciones que poseen PC’s e internet?; en la mayoría de instituciones públicas y privadas se hallan dos conductas tecnológicas básicas: 1) uso de power point para diversas presentaciones (con cuestionada calidad editorial); y 2) un nivel

⁴ Cfr. Disponible [on line] <http://www.labrechadigital.org/>

⁵ Cfr. Castells, Manuel; La Galaxia Internet Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad; Ed. Areté; Madrid, 2001, pag.17

⁶ Ibid Pag. 276

⁷ Nota: ver en el estudio Proyecto Internet Catalunya <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pic3.html> (PIC) la página 40 en donde se encuentran relaciones similares a nivel de Europa; la brecha con Latinoamérica es abismal, los promedios europeos oscilan en no más de 13 estudiantes por PC y 32 estudiantes por PC conectada a internet. En países de la OCDE (2003) la relación es 9 a 1.

de navegación elemental utilizando algunos motores de búsqueda (particularmente Google). Se puede presentar una conclusión adelantada en torno al rol comunicativo: son muy escasos los docentes que utilizan correo electrónico, y más escasos aún los docentes e instituciones que han creado web sites para fines educativos; en términos generales las pocas instituciones que poseen un URL propio es de carácter institucional (presentando un boceto histórico-institucional).

Uno de los últimos y novedosos proyectos de la Reforma Educativa son los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) el cual es conducido por el Ministerio de Educación, y pretende llevar inducción, capacitación y equipamiento de computadores y otros dispositivos a maestros en institutos de educación media y básica; actualmente existen un total de ciento ochenta y cinco CRA's, los cuales han recibido capacitación sobre: sensibilización -que incluye el curso de gerencia tecnología y calidad educativa para los directores y la familiarización con la computadora y sus periféricos para todos los docente-, y algunos cursos específicos sobre el equipamiento; el concepto de CRA va más allá de un centro de cómputo asociado, sino que cuenta con diversos soportes tecnológicos acordes a las necesidades de las instituciones, aunque más del 90% se sustenta en TIC's.

A nivel universitario, si bien el panorama a mejorado sustancialmente desde 1997 a la fecha, la situación actual todavía requiere mucha voluntad de trabajo: la relación número de estudiantes por computadora es de 23.5, mientras que la relación de número de estudiantes por computadoras conectadas a internet es de 37.76 (esto a nivel nacional, año 2001, considerando veinte y seis universidades con una matrícula de cientos mil cuatrocientos noventa y cinco estudiantes). Más allá de estos datos, y detrás de las fachadas de los web sites -que no todas las universidades poseen- hay una pobre "conducta de usuarios" a nivel de funcionarios, docentes y estudiantes, y más pobre aún la "conducta investigativa" a nivel tecnológico (obviamente hay excepciones).

Según un reciente estudio⁸ llevado a cabo en dos instituciones educativas privadas (una universitaria y otra de básica y media), en donde se analizaron las diversas transformaciones académicas y organizativas, se llegó a la conclusión que el impacto de las TIC en las instituciones es moderado, ya que su uso está centrado en aspectos básicos (consulta de notas, pagina institucional, etc.). Al cuantificar los logros y tareas pendientes del impacto de las TIC en las organizaciones educativas nos encontramos que las transformaciones totales y parciales alcanzan alrededor de un 60%, quedando un 40% de transformaciones iniciales y pendientes; desde esta perspectiva, se puede concluir que las TIC en los últimos cinco años de desarrollo han generado importantes transformaciones institucionales, y que su devenir apunta y apuesta a una transformación total, generando así un cambio cultural importante en materia organizativa, administrativa y académica, tal como lo refleja el siguiente cuadro.

⁸ Nota: El estudio se desarrolló en dos instituciones educativas privadas (Media y Superior) en San salvador, bajo el título: TIC, Cambios Organizacionales y Educación" (2003)

Cuadro de transformaciones institucionales por uso de TIC

Transformaciones totales	Transformaciones parciales	Transformaciones iniciales	Transformaciones pendientes
Digitalización de registros académicos (ambas instituciones lo tienen)	Sistemas de evaluación (sólo lo posee la universidad)	Incorporación de TIC en el aula (es experimental)	Sistemas de pagos <i>on line</i> (hay falta de confianza y de mecanismos)
Sistemas de notas <i>on line</i> (ambas instituciones lo tienen)	Bibliotecas virtuales (sólo lo posee la universidad)	Integración curricular de TIC (existen iniciativas recientes)	Visión cultural y organizativa con TIC (es discursiva, no operativa)
Información institucional a través de web page institucional (ambas instituciones lo tienen)	Uso de TIC como recursos didáctico (es utilizado por un porcentaje reducido de los docentes 30%)	Sistemas de <i>e-learning</i> y/o educación a distancia (no está formalizado)	Gestión administrativa con TIC (no hay un modelo generalizado, sino acciones parciales)
Sistemas de publicaciones (revistas electrónicas) (ambas instituciones lo tienen)	Sistemas de comunicación interna a través de <i>e-mail</i> (solamente se comunican alrededor de un 25% de las plantas docentes)	Comunicación formal docente-estudiante (sólo hay indicios de casos aislados)	Sistemas de inscripciones y registro <i>on line</i> (no existen en ambas instituciones)
	Comunicación informal docente – estudiante (es esporádica en un 10%)		
	Interacción centro educativo – medio externo (sólo interactúan un 50%)		
% de avance	% de avance	% de avance	% de avance
22	34	22	22

Si bien este cuadro no es representativo del país, refleja en gran medida los estándares más altos alcanzados por las instituciones de avanzada en materia tecnológica; lo que a su vez permite deducir el gran reto pendiente para maximizar el uso de internet institucional.

Los estudios de factores asociados⁹ al rendimiento de estudiantes que se sometieron a la PAES¹⁰ 2000 señalan que sólo un 21.4% de los docentes trabaja con internet como recurso didáctico, lo cual representa un 25% de rendimiento en las instituciones con mejores logros y un 20.8% en las instituciones con bajo rendimiento; de este estudio se concluye, no sólo, que internet se utiliza poco, sino también que lo poco que se utiliza es, aun, irrelevante, o bien, que los docentes no han podido asociar este importante recurso al proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, en el análisis de los factores contextuales familiares, señalan que las facilidades educativas computacionales en el hogar eran particularmente importantes, y el informe señala lo siguiente: “*Los efectos fijos son estadísticamente significativos: ello indica que en promedio las facilidades educativas computacionales en el hogar están significativamente relacionadas al resultado en matemáticas dentro de los centros...*”¹¹

⁹ Cfr. MINED; Factores asociados al rendimiento de los estudiantes que se sometieron a la PAES 2000; San Salvador, 2000; pag. 77

¹⁰ Nota: La PAES es la Prueba de Aptitudes y Aprendizajes para Egresados de Educación Media.

¹¹ Ibid. Pag. 98

Vinculado a lo anterior, el estudio de factores asociados al resultado escolar en tercero, sexto y noveno grados señala lo siguiente: *“El nivel de existencia de computador en los hogares de los estudiantes varía entre el 13 y 17% (...) sostenidamente se produce una diferencia significativa en el rendimiento escolar tanto en lenguaje como en matemáticas al comparar los estudiantes que disponen de computador en el hogar y los que no lo tienen. El computador en el hogar se transforma así en uno de los factores asociados más importantes¹²”*

Otro estudio sobre “factores asociados” a logros de aprendizaje de la prueba ELAC (2003) desde el nivel de parvularia hasta media, detectó que el uso de internet afecta al rendimiento académico; una de las conclusiones de dicho estudio señalaba: “Es importante destacar que los estudiantes con mejores niveles en la prueba –especialmente en tercer ciclo y segundo curso de bachillerato- son aquellos que tienen acceso a internet en su casa y navegan “eventualmente”; mientras los de rendimiento más bajo son grupos: a) aquellos que no tienen internet; y b) los que tienen internet y navegan a diario”. De esto se deduce que internet es una herramienta importante para el desempeño académico, pero su exceso afecta negativamente, ya que según se exploró con padres y madres de familia de este estrato, algunos de estos estudiantes utilizan el internet para entretenimiento (música, juegos, deporte, pornografía, etc.) y no para el estudio.

¹² Cfr. MINED (Mella, Orlando); Estudio de factores asociados al rendimiento escolar; San Salvador 2004 (borrador) pag. III19

C

Calidad

Las percepciones y acepciones en torno a los límites y alcances del concepto de calidad educativa gozan de una cierta inmunidad inagotable; de hecho, calidad –*qualis*– es simplemente la manera de ser, el carácter, la índole, la nota existencial y presencial de algo, o sea que la calidad por sí misma es un estado abierto de lo sustantivo cuyo margen oscila, maniqueamente, de extremo a extremo: calidad pésima, mediocre, aceptable y excelente, pero a fin de cuentas calidad; solo basta un punto de vista subjetivo para el juicio, pero ¿cuál es la calidad objetiva deseable?.

Graciela Olearraga Mussio en su obra “Educación y Calidad Total” habla de una “cultura” de la calidad educativa; no cree en los discursos periféricos, sino en un ethos arraigado en las creencias y valores de quienes están en los entornos educativos. Los expertos Darío Púlfer, Lesbia Canovas y Gabriel de Pujadas, quienes elaboraron el documento preparatorio para la IX Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Cuba en julio de 1999, plantean la trilogía calidad-equidad-participación como un núcleo indivisible, es decir, no admiten la calidad como un elemento aislado. El especialista mexicano Ernesto Elizondo plantea la “calidad de la educación como una experiencia”, y no como un logro, producto de una decisión política.

Al hablar de una definición de calidad digamos con J. Cajide que: “la calidad, como la creatividad, la inteligencia...cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas”; la raíz etimológica nos remite al latín “*quialitas - atis*” derivado de *qualis*= cualidad, modo de ser, propiedad; adjetivo relativo e interrogativo; significado actual= conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite valorar en contraste. Según normas de la *International Standard Organization* (ISO) calidad es: “conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas”. Según De Miguel la calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser operativizado en función de variables muy diversas: calidad como excepción (clásico o moderno); calidad como perfección o mérito (bien hecho); calidad como adecuación a propósitos (fines o contrastes); calidad como producto económico (recio); Calidad como transformación y cambio (reformular); y según Rul, el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales, y en educación se manifiesta en dos aspectos: perspectiva axiológica (excelencia) y perspectiva pragmática (funcionalismo).

El concepto de “calidad” tiene múltiples riesgos: relatividad, subjetividad, complejidad, variabilidad, diversidad, temporalidad y ambigüedad; para hablar de calidad educativa se

consideran cuatro aspectos: 1) nivel de escolaridad; 2) fines y objetivos; 3) de “qué”; 4) calidad para quién y según quién. Así mismo, la calidad puede estar centrada en: el producto, en el proceso, en la coherencia, en el input, el en output, o bien definida y centrada en: la institución, sus programas, sus recursos, su tradición, sus docentes, sus estudiantes, en los rankings.

En términos racionales podemos decir que calidad de la Educación se entiende como: tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo, se trata de una filosofía que compromete a todos; se trata de un aspiral ascendente; calidad (mejora permanente) no es igual a eficiencia (capacidad de producir al máximo), ni a eficacia (capacidad de lograr lo propuesto), sino que las supera. Calidad es más que rendimiento académico, implica el compromiso, la satisfacción, la entrega, lo que requiere un amplio rango de medidas de resultados; la búsqueda de la calidad no está en un punto de llegada, está en el camino; es un proceso cuasi-ético.

Recientemente, el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación de la UNESCO-ORELAC publicó los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo, en donde participaron trece países del continente, dos de los cuales son de nuestra región (Honduras y Costa Rica); tres de los países no tuvieron la suficiente capacidad de responder a las exigencias técnicas: Costa Rica, México y Perú¹³.

Cinco preguntas fundamentales definían en el estudio el ámbito de la “calidad educativa” : ¿qué aprenden los estudiantes?, ¿cuál es el nivel al que ocurren esos aprendizajes?, ¿qué competencias han desarrollado los estudiantes en base de esos aprendizajes?, ¿cómo han ocurrido los aprendizajes?, y ¿bajo qué condiciones se han producido los aprendizajes?.

El estudio revela importantes datos que a continuación comentamos, según el orden del propio estudio: En primer lugar, se destaca que a nivel de logros y distribución de rendimientos existen márgenes diferenciales muy amplios en los países, destacando sobre todos el alto nivel de Cuba; el rango de dispersión en los puntajes obtenidos oscila entre 53 y 461 puntos; todos los países, a excepción de Cuba, se sitúan en un rango de una desviación estándar a cada lado de la media regional.

En segundo lugar, se detectó que las escuelas rurales siguen reportando los logros más bajos, salvo en Colombia, en donde las escuelas rurales en el área de lenguaje y matemática obtienen puntajes más altas que las urbanas; así mismo, se detectó un mayor diferencial de logros a favor de los centros educativos públicos sobre los privados en algunas áreas y grados en Cuba, República Dominicana, Brasil, Colombia y Venezuela.

En tercer lugar, en lo que se refiere a las influencias de políticas educativas sobre la calidad, se señala que en los países donde tiene lugar la aplicación de innovaciones pedagógicas e innovaciones en la gestión y donde existe un alto nivel de voluntad política expresada en la distribución presupuestaria, se logran mejores resultados.

¹³ Cfr. Picardo Joao, Oscar; Espacios y Tiempos de la Educación; Ed. Servicios Educativos; San Salvador, 2000. ver: “Reformas y Transformaciones en Centroamérica”.

De estos resultados se pueden deducir algunas conclusiones importantes para nuestra realidad educativa a partir de una pregunta previa: ¿Por qué siempre se buscan recetas en países cuyos logros reales son comprobadamente deficientes?.

Está claro que la tercera conclusión del estudio es muy determinante para potenciar el devenir educativo, destacando los conceptos de “voluntad política para la educación” y “crecimiento del presupuesto educativo”; en este sentido, la voluntad política y el crecimiento presupuestario deben retroalimentar las innovaciones pedagógicas y de gestión, lo que a su vez repercute en mayores índices de calidad y equidad.

Tal como se puede apreciar, algunos mitos se derrocan en ciertos países, concretamente dos: la educación urbana es superior a la rural, y la educación privada es superior a la pública; esto nos exige una mirada hacia los sistemas educativos de Cuba, República Dominicana, Brasil Colombia y Venezuela, los cuales no están en los cánones recetarios de muchos organismos y funcionarios, que andan vendiendo un paquete en donde el envoltorio es muy bonito pero el contenido deja mucho que desear. En este contexto, vale rescatar las preguntas iniciales que definen el ámbito de lo que es “Calidad Educativa”, y aquí, análogamente nos preguntamos por el contenido curricular (¿qué aprenden los estudiantes?), por los ámbitos exaula (¿cuál es el nivel en el que ocurren esos aprendizajes?), por las tecnologías educativas y capacidad de interacción (¿qué competencias han desarrollado los estudiantes en base de esos aprendizajes?), por los docentes (¿cómo han ocurrido los aprendizajes?), y por la infraestructura y equipamiento (¿bajo qué condiciones se han producido los aprendizajes?)

Finalmente, la “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (10/2000) de España, establece un apartado titulado: “De los principios de calidad¹⁴ (Art. N° 1)”, a través de los cuales obtenemos una visión más amplia del significado pragmático de calidad de la educación: *“Son principios de calidad del sistema educativo: a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales. b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado. c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales. d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio. e) La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida. f) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo. g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos. h) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria*

¹⁴ Cfr Disponible [on line] <http://www.boe.es/boe/dias/2002-12-24/pdfs/A45188-45220.pdf>

a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional. i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. j) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. k) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. l) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Es sumamente interesante analizar esta amplia concepción de Calidad, la cual se sustenta e integra los aspectos de “equidad”, “participación”, “confianza”, “eficiencia”, entre otros tópicos. Al respecto, según Eugenio Rodríguez Fuenzalida¹⁵, existen cuatro grandes categorías interpretativas o hermenéuticas de calidad: 1.- Calidad en la ampliación de cobertura (análisis de los input); 2.- Calidad y eficacia del sistema (análisis de los output); 3.- Calidad y la gestión pedagógica (análisis de las relaciones en el aula); y 4.- Calidad y gestión administrativa (eficiencia descentralización y/o desconcentración). Esto implica, que más allá de la concepción aislada de la calidad educativa, es necesario contextualizar el concepto en otras vertientes, como por ejemplo: La administración del cambio, acciones para implementar el modelo de calidad, el poder de la visión, misión y los valores, el liderazgo, la administración por calidad, la aplicación del plan de calidad, los ajustes al modelo puesto en marcha¹⁶, entre otros.

Capacitación

Los modelos de capacitaciones masivas han colapsado, la experiencia y el recuerdo que queda de ellos no va más allá de unas jornadas que poco y nada impactan en el aula; pero la pregunta fundamental es ¿cómo capacitar a todos y todas los y las docentes con tan pocos recursos?. Digamos en primer lugar, que la práctica de capacitaciones como variable interviniente e intermitente debe desaparecer, aspirando a un modelo autónomo de responsabilidad profesional: es el docente quien debe construir su agenda de capacitación sin necesidad de terceros; pero como este supuesto es difícil, partamos de propuestas más concretas.

Los teóricos y teóricas educativos han definido el concepto de “Desgraduación o Desacademización”, con este neologismo se pretende describir un proceso de desnaturalización académica; una persona que se licenció en 1990 y para que 1991 no se ha actualizado ha perdido un año, y para 1995 si continúa sin actualizarse, ante la vertiginosidad de conocimientos y saberes nuevos, vuelve a su estado inicial de parcial ignorancia como si no hubiese estudiado.

¹⁵ Cfr Rodríguez Fuenzalida, Eugenio; Criterios de Análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. Revista Iberoamericana de Educación; N° 5 May.-Ago. 1994; Monográfico de Calidad de la Educación (versión electrónica disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05.htm>)

¹⁶ Cfr. Ramírez, José C., Educación y calidad total, filosofía, principios y herramientas de implementación; Edit. Grupo Editorial Iberoamérica, México, 2ª edic. 1997 (558 páginas)

Ante esta preocupante situación, el tema de la capacitación debe adquirir un lugar preponderante en la agenda educativa bajo nuevas tácticas y estrategias; un primer aspecto a considerar, es la reformulación de la capacitación docente bajo un paradigma de “desarrollo profesional”, lo cual, obviamente, debe estar jalonado por un sistema que estimule o premie los esfuerzos de este desarrollo; un segundo aspecto, es la creación de una “cultura permanente” de este desarrollo profesional, es decir, no debe haber momentos específicos en intervalos prolongados, sino que el desarrollo profesional y/o la actualización debe ser una tarea permanente.

Otro punto importante sobre este tema es que las capacitaciones deben ser diseñadas y ejecutadas por maestros y maestras que conozcan la realidad, y que hallan tenido la experiencia real y la suficiente autoridad ética para ser orientadores; generalmente en nuestra tradición malinchista los capacitadores ni son maestros o maestras, y en muchos casos ni conocen la realidad, inclusive se ha dado la situación que se trae un experto o experta conferencista cuyos dotes son más bien el dominio de grandes auditorium con presentaciones en *power point* fascinantes y otros recursos impactantes; tal como señala el experto mexicano Daffny Rosado, en un Foro de Consulta sobre Educación Media, es muy importante “hacer lo nuestro” y no “hacerlo nuestro”. De hecho, cabe destacar que si tenemos la necesidad de recurrir a experiencias de otros países, por favor, busquemos entonces ejemplos exitosos de países desarrollados y con más madurez, y no los que tradicionalmente se buscan en Latinoamérica en Argentina, Chile, México, Brasil o Colombia, que en resumidas cuentas, el desarrollo educativo está igual que el nuestro, con la diferencia que los problemas y las soluciones son más grandes, pero que en el fondo mantienen índices análogos de inequidad, subdesarrollo, dependencia, pobreza.

La creación de una cultura o disciplina personal de autodesarrollo profesional debe emerger en las instituciones de formación docente –o antes-; si a los estudiantes universitarios no se les exige o no se les introduce en el camino de las responsabilidades profesionales autónomas, si no se les ayuda a construir un hábito de lectura o de actualización, difícilmente podrán autoformarse en el escenario laboral.

Estamos ante un grave problema asociado a la motivación y a la autoestima, lo cual a su vez se articula con varios factores: en primer lugar, el *status* docente y sus posibilidades de desarrollo ¿qué le puede motivar al docente a superarse profesionalmente o a invertir en un postgrado?, o bien ¿qué condiciones de posibilidad existen para escalar a mayores niveles?; en segundo lugar, la calidad del sistema ¿qué institución garantiza estándares de calidad en el campo educativo a nivel de diplomados, postgrados, maestrías y doctorados?; en tercer lugar, la relación entre el perfil del candidato al magisterio y las condiciones de su formación profesional ¿aspiran los estudiantes y docentes a superarse por convicciones personales o tiene que existir un incentivo económico?.

Un penúltimo aspecto a considerar sobre este tópico, es el relacionado a las condicionantes que generalmente demandan capacitación; por ejemplo, la reformas curriculares son un detonante clásico; lo paradójico es que las experiencias reales del aula, y en ellas, los procesos de orientación y autodesarrollo profesional son los elementos que deberían exigir las reformas curriculares y no al revés; la tensión entre problemas educativos y soluciones pedagógicas, las propias experiencias y recursos reales, deberían ser las fuentes de

retroalimentación para el currículo y para los libros de texto; pero no, el docente siempre es el ente pasivo que se viene a enterar por boca de un extraño, lo que le pasa y cómo debe actuar; pero nadie es profeta en su tierra ni en su mundo laboral, parece necesario que alguien venga a decirle a uno qué problemas tiene y que encima cobre por eso.

En última instancia, el tema de desarrollo profesional y de una cultura de autoformación tiene que ver con una visión de futuro y con una autocomprensión de la profesionalidad docente; mientras se haga docencia para sobrevivir o mientras se haga una docencia desfigurada o saturada, no habrá espacios, tan siquiera para pensar en la importancia del desarrollo profesional; más allá de las inquietudes vocacionales, también el sistema tendrá que abrir los espacios iniciales para jalonar o para estimular esta preocupación profesional.

CECC

La Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) es una de las instituciones regionales del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). Fue creada el 13 de noviembre de 1982. Ante la desaparición del Consejo Cultural y Educativo de la ODECA, se reúnen en Guatemala, el 2 de agosto de 1975, los Ministros de Educación del área centroamericana y constituyen la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CEC), como sistema de trabajo conjunto de los Ministros de Educación en la que se aprueba el "Convenio Constitutivo de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Los objetivos de la CECC son: 1.- Desarrollar e intensificar las relaciones entre los pueblos del área centroamericana por medio de la cooperación permanente y la ayuda mutua en los campos de la educación y la cultura para propiciar el desarrollo integral de los países miembros; 2.- Estimular el desarrollo integral del hombre, incluyendo el componente cultural dentro de los procesos educativos; 3.- Reafirmar la identidad desarrollando e intensificar las relaciones entre los pueblos del área centroamericana por medio de la cooperación permanente y la ayuda mutua en los campos de la educación y la cultura para propiciar el desarrollo integral de los países miembros; 4.- Estimular el desarrollo integral del hombre, incluyendo el componente cultural dentro de los procesos educativos; y reafirmar la identidad cultural a nivel de cada uno de los países miembros.

Sus funciones se definen en los siguientes términos: fomentar la cooperación entre los ministerios, universidades, academias, y otras instituciones o entidades educativas y culturales del área, principalmente a través del libre intercambio de conocimientos, ideas y experiencias con el fin de encontrar soluciones a problemas que sean de interés común. Estimular el desarrollo de programas multilaterales y nacionales de investigación, experimentación e innovación y cooperación tecnológica tanto en instituciones públicas como privadas. Coordinar actividades de las instituciones educativas y culturales oficiales que se ocupen de problemas similares en los países miembros para obtener soluciones de interés común. Organizar reuniones periódicas de expertos o funcionarios responsables de los diversos servicios, para el estudio de temas especiales o el intercambio de experiencias, en los campos previstos por el presente convenio. Contribuir a preservar el patrimonio

cultural de cada uno de los países miembros, respaldando las medidas legales que se adopten para evitar su pérdida o deterioro. Respaldo las acciones que adopten los Estados Miembros para el rescate de los bienes culturales sustraídos ilegalmente. Conceder recíprocamente, becas a los nacionales de los países que forman parte del Convenio, tanto para la investigación como para la docencia y la formación científica, técnica y artística, en establecimientos especializados de cada uno de los países. Establecer medidas comunes para publicar las obras literarias, artísticas y científicas de cada país, cuyo valor y contenido sean de interés en los demás países miembros.

A partir del 9 de mayo de 1994, la Secretaría General de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), en cumplimiento de los acuerdos del Consejo de Ministros, se ha ocupado de darle institucionalidad a este organismo de integración centroamericana: creando una sede, adquiriendo equipo de trabajo, organizando y actualizando el archivo, creando el centro de documentación, estableciendo conexiones con redes de información y, especialmente, generando múltiples actividades y programas regionales para cumplir con el mandato específico de que la Secretaría General de la CECC sea dinámica, eficiente, eficaz y fortalecida.

El trabajo actual de la CECC puede explicarse en dos grandes vertientes: 1. La ejecución de todos los acuerdos y las resoluciones de los ministros de educación y de los ministros y directores de cultura relacionados con los dos campos de trabajo de este organismo, educación y cultura, con la finalidad de promover la cooperación y la integración centroamericanas; y 2. El cumplimiento de sus responsabilidades como organismo de la Institucionalidad Centroamericana (SICA), particularmente en lo que respecta a la Alianza para el Desarrollo Sostenible y Desarrollo Fronterizo.

Certificación de competencias

Proceso de reconocimiento formal de las competencias científicas, tecnológicas y humanas que la persona posee en un campo laboral, profesional o social determinado, independientemente de la forma como fueron desarrolladas. La certificación implica además, la extensión de un documento que testifica que el o la portadora del mismo, posee las competencias para el desempeño de una tarea función específica (simple o compleja).

Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)

La tecnología, desde el punto de vista histórico, ha sido un instrumento fundamental en la solución de problemas y en el desarrollo de la humanidad misma; de este modo, desde los más elementales y rudimentarios mecanismos hasta los más complejos y sofisticados, observamos que la tecnología ha sido, es y será un equipaje de acompañamiento fundamental para la subsistencia.

La raíz etimológica de tecno-logía nos indica que se trata de un estudio (logos) de la actividad (*tecné*), pero de un tipo de "actividad" ingeniosa y complementaria que responde

a la solución de un problema concreto; tecnología es un simple tornillo y un complejo microchips; ambos nos permiten resolver cierto problema, y ambos son el producto de una búsqueda o pesquisa sistemática que intenta resolver tal o cual situación, cargada de cierta cuota de ingenio, creatividad e invención.

Ahora bien, las tecnologías, cada vez más, tienden a vincularse con la realidad, es decir, hablar de socialización de la ciencia, y en ella de las tecnologías. Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, conocidos por las siglas CTS, o también identificados como Estudios Sociales de las Ciencias, o bien *Science and Technology Studies* (STS), se están expandiendo en las universidades de los países desarrollados con gran vertiginosidad.

Bajo esta acepción de CTS se despliega la articulación entre dos ámbitos, hasta hace poco, muy distantes: Ciencia y Sociedad; en efecto, el espectro científico se reducía a escenarios artificiales aislados de lo secular y mundano, y por su parte, la sociedad se desarrollaba “consumiendo” productos científicos y tecnológicos al garete, en muchos casos siendo víctima de los ensayos y errores científicos.

La “iglesia científica” de T. Huxley, las “utopías informáticas” de A. Toffler, y las “fobias y amenazas tecnológicas” de T. Rozak, han dejado de ser un mito literario; ciertamente cuando los científicos a través de las biotecnologías manipulan el ADN y cuando el desarrollo sofisticado de chips es utilizado para letales armas, comenzamos efectivamente a preguntarnos por el devenir de las ciencias, y obviamente emerge la preocupación de asomarnos a los laboratorios.

El 1º de julio de 1999, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia en Budapest, Hungría, se externaron las mayores preocupaciones en la “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”; el documento parte de un llamado de conciencia hacia la sostenibilidad, inmediatamente evoca los grandes beneficios del desarrollo científico e invita al “debate democrático sobre el saber científico”; así mismo, plantea las abismales asimetrías y desigualdades de los beneficios y el bienestar proporcionado por las ciencias. Finalmente se proclaman cuatro compromisos sustanciales: con el progreso, con la paz, con el desarrollo y con la sociedad.

Círculos de alfabetización

Los círculos de alfabetización son una estrategia didáctica, generalmente utilizada por adultos, mediante la cual se introducen temas relevantes y significativos –asociados a la comunidad- que permiten niveles más profundos de concientización, y que a la vez son utilizados como herramienta para aprender a leer y escribir; sobre la base de esta estrategia, se sostiene que se puede aprender a leer y escribir con eficacia cuando el contenido “curricular” proviene de un problema o realidad misma. Estos círculos trabajan por dos horas diarias, dirigidas por un facilitador, en grupos de seis a doce personas.

Clase

Del latín *classis*, orden o número de personas del mismo grado, generalmente organizado por grupos etarios homogénicos, y administrados en un lazo de tiempo definido.

Cobertura

La cobertura es la capacidad –oferta- que logra un sistema educativo de satisfacer toda la demanda social, en todos los grados escolares y en todos los espacios geográficos de un país; cien por ciento de cobertura significaría que la oferta educativa es óptima, y que todos los y las niños(as) tienen oportunidad de satisfacer sus necesidades de aprendizaje, por ejemplo, en educación básica y media.

El término técnico, la cobertura –como tasa bruta- relaciona el número de estudiantes matriculados con el número total de jóvenes en edad escolar y con opción de seguir los estudios de básica secundaria y media; la cobertura como tasa neta relaciona el número real o fáctico de estudiantes en el nivel o sistema. El primer nivel de cobertura, que generalmente se analiza, es por el ingreso bruto al sistema escolar (IBSE) que da una idea de la capacidad de absorción del sistema educativo a la población que inicia su vida escolar.

Coeducación

El término “coeducación” es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres¹⁷.

La coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación. A lo largo del debate histórico que ha generado la conveniencia o no de la coeducación, otros términos han sido utilizados: así, a “escuela mixta” se ha opuesto “escuela separada”, “escuela segregada” o, con otro matiz, “escuela paralela”; “coinstrucción” o “coenseñanza” sustituyen a veces al término “coeducación”. Sea cual sea la palabra utilizada, el quid de la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación. Sin embargo, el concepto de “educación igual” no se mantiene de modo homogéneo en el tiempo, de manera que “coeducación” no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas.

¹⁷ Nota: Tomado de: “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy; Marina Subirats Martori

La evolución del concepto de coeducación ha sido simultáneo con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad. Y, como este cambio, ha debido enfrentarse a opiniones contrarias, siendo, en muchos momentos, considerado inadecuado y aun ridículo. Por esta razón, y para comprender las diferencias de los contenidos que designa, es necesario hacer un breve recorrido histórico que permita situar las variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres.

En efecto, aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de las niñas como a la de los niños, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres. Esta opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias.

A partir de la década de los setenta, se han desarrollado en los países anglosajones diversas investigaciones teóricas y empíricas que han estudiado la desigualdad social por razón de sexo, y han proporcionado una nueva visión sobre el papel de la escuela y del sistema escolar en la formación de los estereotipos sexuales. En un momento en que el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza ha hecho de la escuela mixta una realidad mayoritaria, hay que preguntarse si su implantación formal ha supuesto también la superación de los presupuestos que justificaban las diferencias educativas vigentes hasta una etapa histórica muy reciente, o si, contrariamente y bajo esta apariencia de igualdad, se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo.

La justificación teórica de las limitaciones al acceso educativo de las mujeres a la cultura ha sido elaborada por diversos pedagogos. Destaca especialmente Rousseau -padre de la pedagogía moderna y autor más significativo de este período- que tendrá una influencia decisiva sobre las propuestas pedagógicas de los dos siglos venideros. En coherencia con la idea de la diferencia de destinos sociales, Rousseau plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas: mientras que para *Emilio* el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, la educación de *Sofía* debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre y, por tanto, una educación semejante a la de *Emilio*, que la convirtiera en un ser autónomo, la perjudicaría para el resto de su vida. Con esta diferenciación tan explícita, Rousseau se convierte -atrapado por las limitaciones de su época- en el padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer e incurre incluso en una notoria contradicción.

A finales del XIX empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden decididamente la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Conseguir la igualdad educativa significa, en esta etapa, que las mujeres puedan tener acceso a los estudios medios y superiores, y que niños y niñas se eduquen en los mismos centros, para mejorar la calidad de la escolarización de éstas. Pero este objetivo es considerado en forma distinta según la cultura de cada país. En efecto, mientras en Estados Unidos y en algunos países del norte de Europa vinculados al protestantismo -

Noruega, Suecia, Finlandia, etc.- la práctica de la escuela mixta se implanta ya en el siglo XIX (en Estados Unidos en todos los niveles educativos de la escuela pública), en la mayoría de los países europeos vinculados al catolicismo -España, Italia, Francia, Portugal, Bélgica...- (y también en Inglaterra) la escuela mixta despertaba todavía a principios del siglo XX una encendida oposición y constituía una práctica muy minoritaria que, o bien obedecía a falta de recursos, o bien a experiencias pedagógicas vanguardistas, objeto, en su momento, de fuertes polémicas a favor y en contra.

Coevaluación

Coevaluación o evaluación entre iguales es un proceso para obtener información en un grupo de sujetos homogéneos a ser evaluados; un ejemplo concreto de coevaluación se da cuando el docente o tutor solicita a los estudiantes de un grupo evaluar test o exámenes de sus propios compañeros –sin autoevaluarse-, o bien, otro ejemplo, cuando docentes evalúan el desempeño de sus colegas.

Colegio

Del latín *collegium*, de *collegere* = reunir; establecimiento de enseñanza o destinado para estudios; grupo o sociedad de personas de la misma profesión.

Comenio, Juan Amós

(Checoslovaquia, 1592-1670). Formando parte del movimiento de los *Hermanos Moravos*, conformó un perfil de educador fundamentalmente revolucionario, en el que la educación es una actividad basada en el principio didáctico de conformidad con la naturaleza. En *Comenio*, se encuentra un sin fin de escritos relacionados con este principio, que cimentado en el aprendizaje a través del método natural, determinó que las edades poseen una periodización a la que el docente debe respetar y conseguir su manifestación perfecta. El principio de conformidad con la naturaleza fue determinante en la organización de las escuelas, incluyendo una reforma de la escolástica, definida a partir de los movimientos heréticos. Y es que estos movimientos (a los que pertenecían los *Hermanos Moravos*) eran grupos de personas que pretendían que la escuela debía reformarse, asumiendo los planteamientos democráticos de la época. “*Pero, ¿Por qué una reforma profunda de todas las cosas se debe empezar con una reforma de las escuelas?*”.

Comenio en realidad encontró la manera en realizar dichos cambios, pues el principio didáctico descubierto por él mismo, ubicó a este pedagogo en el camino de estructura de la enseñanza y del primer intento de modificación del curriculum, a partir de la edición de su obra la *Gran Didáctica* (1632). Con la creación de esta obra, descubrió un segundo principio didáctico el cual fue denominado como el principio del orden y sucesión. Se trataba pues, de aquella acción que obliga a los maestros y maestras a la planificación de la asignatura, ubicando el método natural para su desarrollo. Descubiertos estos dos

principios, se dio a la tarea de trazar el primer plan de estudios con los que se inaugura una verdadera educación formal: La escuela materna (de cero a seis años): en este grado, se incluye la participación de los padres y madres de familia, donde ésta última será la institutriz y corresponde a ella, por su lenguaje y por el empleo que sabrá dar a los objetos familiares, dar a su hijo los primeros conocimientos.

El segundo grado es el de la escuela popular, pública, nacional, escuela para niños de seis a doce años, abierta a todos, agenciada de tal manera que pueda constituir un fin en sí para quienes no deseen proseguir sus estudios y una plataforma de conocimientos para que profundicen los demás. La enseñanza será dada allí en lengua materna, vernácula según un programa que comprende el estudio de la Biblia y el catecismo y de cosmografía, la escritura, el cálculo usual, la historia, entre otros.

El tercer grado corresponde a la enseñanza secundaria; es el gimnasio o escuela latina. Va de los doce años a los diez y ocho años. El cuarto grado es la Academia o la Universidad; lugar en que se imparte la universalidad de los conocimientos humanos.

En su obra *la Gran Didáctica*, Comenio lleva a sostener que los conocimientos asimilados, completamente conscientes, se adquieren a una edad determinada (principio de conformidad con la naturaleza)... en cada fase del crecimiento varía el grado de comprensión. Desde este ángulo, es inútil una enseñanza prematura, ésta no debe forzarse, pues las raíces de la comprensión yacen todavía en las profundidades. A partir de ello, se planteó la regla de oro de la enseñanza:

“Todo lo que puede ser percibido directamente por los sentidos, que así sea; lo que se ve, que sea percibido mediante la vista; lo que se oye, mediante el oído; lo que tenga olor, mediante el olfato; lo que tenga sabor, mediante el sentido del gusto; lo que pueda tocarse, mediante el sentido del tacto. Si algunos objetos pueden percibirse instantáneamente mediante algunas sensaciones, pues que se perciban instantáneamente por esas sensaciones”¹⁸

Como tercer principio didáctico *Comenio* plantea: la visualización en la enseñanza. Este principio, realmente novedoso para esta época, es una aproximación a la realidad a través de las imágenes y consiste en que los estudiantes, cuando asimilan conocimientos, vayan de la percepción viva de los objetos y fenómenos estudiados o de sus representaciones, a la generalización o conclusión y así mismo, de lo general a lo particular, hacia lo concreto. Es una manera de dinamizar la clase, en la que los alumnos y alumnas adquirirán las bases teóricas de una ciencia y ampliarán su conocimiento práctico a fin de dominar el mundo.

Comisión Nacional de Educación Ciencia y Desarrollo

Al pensar en una Reforma Educativa, o en un cambio sustancial en el sistema educativo nacional, una de las preocupaciones más inminentes es el establecimiento de "Lineamientos

¹⁸ Cfr. Universidad Autónoma de Nicaragua. Teoría de la Enseñanza, Editorial Universitaria, Nicaragua, 1989, pág. 12.

para enmarcar el proceso de transformación educativa"; llámense lineamientos, políticas, principios o ejes, era necesario partir de ciertos fundamentos que orientaran o guiaran el camino y el destino de dicha transformación.

En octubre de 1994, el Presidente de la República, Dr. Armando Calderón Sol, convocó a un grupo de ciudadanos de notables para constituir la "Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo"; dicha Comisión estaba conformada por los siguientes ciudadanos: Gilberto Aguilar Avilés (sector académico educativo), Luis Cardenal Debayle (sector empresarial), Francisco Castro Funes (sector empresarial), David Escobar Galindo (sector académico, jurista y escritor), Norma Fidelia Guevara de Ramirios (sector político, legislativo FMLN), Héctor Lindo (sector académico, escritor e historiador), Roberto Palomo (sector empresarial educativo), Gregorio Rosa Chávez (sector iglesia católica), Joaquín Samayoa (sector académico educativo, UCA), José Eduardo Sancho Castañeda (sector político, legislativo, FMLN), Sandra Rebeca Vásquez de Barraza (sector académico, ciencias sociales), Knut Walter (sector académico, historiador). En el discurso pronunciado por el Presidente de la República Dr. Armando Calderón Sol cuando juramentó a esta Comisión, entre otras cosas manifestó "...queremos que la tarea de reflexionar, conceptualizar y orientar la educación trascienda la labor de los entes oficiales", y por tanto, la expectativa es "...que esta Comisión, entre otras cosas, aconseje sobre los medios idóneos para producir efectivas mejoras...". Por su parte, la Comisión representada en las palabras del Dr. David Escobar Galindo, en el mismo contexto, hizo referencia al momento histórico, estableciendo un parangón centenario, citando el hecho de que en 1894 el Presidente Gutiérrez nombró como sub-secretario de instrucción pública —el más alto cargo de educación— a don Francisco Gavidia, quien tuvo la idea de hacer la primera gran modernización de la Educación en El Salvador; también anotó con precisión, emoción y acuciosidad que "...el Gobierno de la República haciendo honor a su responsabilidad histórica, se embarca en un proceso, que yo llamaría de reforma educativa, porque es muy poco decir, en un proceso de transformación educativa...", y haciendo referencia al devenir que inicia, anota que "...se trata de ir a la profundidad de los hechos para repensar la educación, que es parte del gran proyecto de repensar la sociedad para crear la nación".

A pesar de ser una comisión plural y heterogénea, con miembros que provienen de sectores diversos, y con ideologías distantes, la calidad humana, la sensibilidad y la apertura les llevo fácilmente a visiones comunes, y a puntos de encuentro -desde diversos puntos de vista- en el marco de esa misma trama de interacciones que envuelve a los problemas educativos.

Las agendas preliminares fueron intensas; reuniones periódicas y una búsqueda inmediata de los problemas educativos, fueron tareas asumidas con responsabilidad y esmero. Inicialmente lo que dio de sí la realidad, o mas bien las opiniones sobre la realidad tenían un denominador común: crisis; la visión pesimista no podía alcanzar niveles absolutos, y a pesar de que se había avanzado "algo" desde las décadas de los sesenta y setenta, el ambiente o contexto del sistema educativo nacional no presentaba un panorama favorable.

Si bien se habían llevado a cabo ciertos esfuerzos "aislados" a inicios de los noventa en lo que respecta a transferencia educativa a la comunidad, revisión curricular, capacitación y diagnósticos, todavía no existía un solo proyecto sistematizado, y la agenda nacional giraba

entorno a los flamantes Acuerdos de Paz, firmados en 1992, y a una compleja estructura que buscaba el cumplimiento de dichos Acuerdos.

No obstante emergían algunas luces entre SABE y EDUCO, como proyectos pilotos bajo observación, e indiscutiblemente, aquellas tasas de analfabetismo de los años sesenta y setenta que oscilaban alrededor del cincuenta y un por ciento y cuarenta y tres por ciento, respectivamente, habían disminuido para el año 1992 a un veinte y cinco punto nueve por ciento, pese a crecimiento demográfico desmesurado, que hace irreconciliable la oferta estatal con la demanda poblacional.

La comisión detecto rápidamente que el sistema educativo tenía serios problemas, o que estaba en crisis, deducción un tanto obvia después de un cruento conflicto con más de doce años intensos entre combates, inestabilidad, protestas, represiones, etc.; no obstante, era determinante identificar causas de estos problemas, ordenar factores estructurantes, y sobre todo establecer en "que" consistía la crisis de la educación; dicho de otro modo, diagnosticar las causas para proponer una forma de reacción coherente. A grandes rasgos, se podían identificar ciertos elementos estructurales, entre los cuales se citaron: a.- carencia de cobertura escolar; b.- carencia de calidad en el sistema; c.- exceso de universidades; d.- agotamiento de modelos; e.- ideas ortodoxas y/o dogmáticas; f.- desvinculación con la realidad; g.- hermenéutica desviada; y h.- dinámica -paradójicamente- "estática".

Esto significa, que la crisis tenía diversos "ropajes" era a veces carencia, otras excesos, agotamiento, desgaste, interpretación errónea, o falsa percepción; en síntesis, existían múltiples problemas con antecedentes igualmente análogos en su diversidad; ante este marco tan complejo y problemático, la Comisión se vio en la necesidad de priorizar, y como anotan los miembros en la Presentación, "el documento no pretende contenerlo todo, y, probablemente, algunas personas o sectores no coincidan con lo que nosotros encontramos prioritario" (CECD, 1994).

El contenido del informe se resume en un documento cuyo contenido oscila entre percepciones de la realidad educativa y recomendaciones; los resultados esperados por la Comisión deben enmarcarse en "políticas del Estado" y no en programas aislados, así mismo insisten que el producto "no es un paquete de reformas", sino un conjunto de ideas, criterios y sugerencias para fundamentar los cambios en el sistema educativo.

El documento final posee la siguiente estructura: Presentación, Introducción, siete capítulos y un anexo; los capítulos son: I Educación Sociedad y Desarrollo; II Los Valores y la Formación Cívica; III El Papel del Estado y Otros Agentes en la Educación; IV Objetivos y Reestructuración de los Niveles Educativos; V Profesores y Directores: Necesidades y Requerimientos; VI Ciencia y Tecnología; VII El Arte como Vehículo de Educación. Y el Anexo se titula: Algunos Valores en Torno y a Partir de la Educación (nueve tópicos). A continuación se presenta un resumen de cada parte del informe, intentando rescatar lo neurálgico del mismo.

En la introducción se anuncia que la Comisión en el documento señala los elementos "esenciales" para el proceso de transformación del sistema educativo; y se plantea una definición capital de las estructuras circuncéntricas e íntimamente relacionadas entre sí, es

decir un enunciado articulador que se define: "de modo funcional a la paz como un equilibrio; a la democracia, como un método; a la educación, como un instrumento, y el contenidos de todos esos conceptos, deben considerarse valores de nuestra nacionalidad" (CECD, 1994). Por otra parte la Comisión señala siete puntos esenciales que deben considerarse en un proceso de cambio educativo (análogos a los capítulos): a) educación independiente y democrática; b) educación en un marco axiológico; c) responsabilidad de los agentes involucrados; d) niveles educativos con calidad y equidad; e) el magisterio; f) científicidad; y g) sensibilidad estética.

Finalmente, consideran el proceso de transformación educativa en el marco de la globalización, y con la conciencia de que hay que encarar ciertos problemas, en donde toda la sociedad puede y debe participar. La metodología enunciada para el documento posee los siguientes elementos a partir de las ideas principales: a) diagnóstico; b) Consideraciones o Conceptualizaciones; y c) Recomendaciones o propuestas.

Competencias

Se puede definir "competencia", en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función¹⁹.

La competencia no es un objetivo operacional, "*el alumno será capaz de...*", sino el "*alumno hará tal cosa*". O sea, es un "*saber hacer*" en un contexto, con lo que el alumno sabe, desde los conocimientos que posee. Por ejemplo, desde la perspectiva de ser profesor, éste hace hacer, enseña a hacer, motiva a hacer..., es un saber hacer ético y de acuerdo a un rol. Es la realización de una tarea y de una función. La competencia hace referencia a varias habilidades y la integración de éstas permite realizar una actividad. La competencia es más compleja que uno de sus elementos o rasgos (habilidades). La competencia resulta de la *interrelación* entre las habilidades y no de su suma. Por ejemplo, la competencia de "capacidad para animar una reunión", implica una serie de habilidades, tales como: conocer los tipos de reunión, escoger entre diversos procedimientos, saber dar la palabra a todos, caracterizar las personas que están en la reunión, etc. La competencia "el estudiante es capaz de efectuar y redactar un análisis literario", implica habilidades tales como: escoger un plan de análisis, comprender el texto, conocer el significado del vocabulario empleado, estructurar el modelo de presentación del análisis, etc.

Desde la perspectiva educativa, la competencia lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades, tanto en el plano personal, como académico y social. Se trata, entonces, de un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente, en el ámbito de las áreas académica, personal y social. Estas competencias se pueden demostrar a través de resultados observables, ya que: a) es una manifestación visible de las capacidades del estudiante; b) es generalizable y

¹⁹ Nota: Categoría completa tomada del documento del MINED-UCA: "PAES Enfoque y Estructura: Orientaciones para Directores y Docentes de Educación Media"; 2002.

transferible a situaciones diversas; c) hacen alusión a diversas habilidades y permite aprovecharlas; d) es más compleja que la habilidad; e) es útil a nivel personal, social y profesional; y f) se asocia a actividades procedentes de la realidad.

Existe un plano de análisis más complejo de las llamadas “competencias orientadas a la acción”, las cuales se categorizan en tres niveles: competencias académicas, competencias técnicas y competencias sociales.

Comunidades de aprendizaje

“Una comunidad tiene una visión y una disposición, la disposición de aprender; estando dispuesta para interactuar constructivamente con su ambiente. Es una comunidad abierta.” (Jan Visser. *Learning Development Institute*); el supuesto de este nuevo paradigma pedagógico que abre brecha en las teorías de Piaget y Vygotski, se sustenta en la acepción de aprendizaje como cambio y crecimiento de un colectivo compartido, ante la complejidad de la sociedad actual.

Se trata de una visión ecológica e integral del aprendizaje, que implica no solo construcción, sino también deconstrucción y reconstrucción, a partir de una perspectiva multidimensional de la nueva sociedad del conocimiento asociada a cuatro factores: a) cambio del saber compartido; b) aprendizaje de los conjuntos; c) cambio del saber individual; y d) aprendizaje de las partes (Mc Clellan), todo esto apuntando y apostando a verdaderos ambientes de aprendizaje ensamblados en la interacción dialógica.

Esta nueva corriente se sustenta en metodologías basadas en resolución de problemas de forma colectiva, experimentando soluciones de diversos puntos de vista sin que éstas sean excluyentes, y sobre todo posibilitando la creatividad e innovación.

En la escuela tradicional los docentes ya tienen soluciones pre-fabricadas, y cuando un estudiante aporta una nueva solución es castigado; es así, como paulatinamente se va frustrando la capacidad innovadora de los niños y niñas, opacando los talentos y nuevas habilidades, y generando un comportamiento automatizado de corte pavloviano: estímulos y respuestas.

Los niños y niñas, por naturaleza son creativos, siempre proponen soluciones peculiares e insólitas, integrando tópicos o elementos no convencionales a sus respuestas o soluciones. En la teoría constructivista, un punto de honor para generar aprendizajes significativos es la integración de las propias experiencias de los estudiantes al proceso de enseñanza aprendizaje, no obstante, el ejercicio propuesto, en muchas aulas, fue forzado e inducido, e inclusive se crearon escenarios muy artificiales para ensayar la propuesta constructivista de César Coll.

Las Comunidades de Aprendizaje, no excluyen el constructivismo, sino que lo integran en un escenario de red pautado por las relaciones sociales de un grupo; se aprovecha la sinergia de las experiencias, y éstas, operan mejor en las discusiones y resoluciones de

problemas propuestos por el docente; a propósito, el docente se transforma en un verdadero mediador y constructor de arquitecturas sociales; no es un simple mediador ni animador cultural, sigue siendo el docente, el maestro que tiene algo que enseñar en una tensión más compleja y con más información.

Desde la perspectiva didáctica, las comunidades de aprendizaje integran todo el espacio y los objetos, haciendo del propio entorno un macro-recurso didáctico. La evaluación toma en cuenta la asociatividad de los grupos y su capacidad para plantear soluciones a los problemas (aprender a convivir, Delors).

En síntesis, mientras las ciencias desbordan nuestra capacidad individual y la realidad social nos envuelve con su complejidad e incertidumbres, no tenemos otra salida que pensar y actuar en equipo, en redes, en clusters; sumando e integrando las partes y habilidades de cada uno, para responder mejor desde múltiples perspectivas y puntos de vista. Hacia este nuevo paradigma se inclina la educación, recuperando los estilos de aprendizaje y las diversas inteligencias.

Confiabilidad (en evaluación)

Confiabilidad en evaluación: “Es una estimación del grado de consistencia o constancia entre repetidas mediciones efectuadas a los sujetos con el mismo instrumento” (Wrightstone, 1956); es decir, si una prueba es aplicada en distintas ocasiones obtiene resultados similares. Para garantizar o determinar la confiabilidad de una prueba se emplean métodos variados, mientras los errores son menores más consistente es el instrumento.

El grado de Confiabilidad de una prueba depende de los siguientes criterios: Número de ítems (a más ítems más confiable). Homogeneidad del Contenido (si los conocimientos están referidos al mismo tema es más confiable). Homogeneidad de los Alumnos: (a más analogía del nivel más confiabilidad). Objetividad de las Puntuaciones (a menos influencia del juicio del evaluador más confiabilidad).

Dada la complejidad para averiguar con certeza la confiabilidad, se debe recurrir al procedimiento o binomio de Kuder y Richarson utilizando la Media Aritmética X o bien la Desviación Típica o Estándar (S)

Constructivismo

La vida intelectual de los años noventa (1990) diseminó a todo el mundo una teoría psicopedagógica para ser vinculada a los procesos de reforma educativa. Profesores y profesoras, teóricos y teóricas e inclusive, ideólogos e ideólogas, han considerado al constructivismo como una expresión básica de la filosofía de la educación ecléctica que ha retomado parte de la escuela soviética y la ontogénesis de la psicología genética. A pesar de tanta discusión y reconocer que lleva implícito aspectos filosóficos, es importante

enfatar que su mayor proyección se encuentra en el ámbito de la escolaridad y cuya función se enmarca en el principio de la atención a la diversidad.

En este sentido, la atención a la diversidad es el principio didáctico por excelencia del constructivismo, pues hace alusión que el alumno o alumna construye sus aprendizajes de acuerdo a su propio ritmo; lo que indica un llamamiento al profesorado para asumir un papel diferente en el desarrollo del proceso didáctico. Esta labor –desde ya innovadora– genera en primer lugar controversias en los y las docentes, ya que implica una reestructuración de su función de enseñante y, en segundo lugar, garantizaría dos situaciones básicas en el proceso de construir el conocimiento: a) partir de la vida del alumno o alumna; b) relacionar su cultura experiencial con los contenidos disciplinares y; c) experimentar en la realidad.

Cesar Coll (España, 1993) apunta que esta teoría lleva sus implicaciones en el proceso de enseñar y de aprender. Por un lado, el profesor o profesora debe garantizar el trabajo individual y colectivo para que el alumnado pueda construir socialmente su aprendizaje y, por el otro, el alumno o alumna debe asumir un papel activo y constructor, desarrollando su individualidad y su espíritu creador.

El constructivismo parte de una serie de elementos psicopedagógicos que se articulan en torno a la actividad intelectual y que implica una construcción social e individual del conocimiento. Lógicamente se trata del estado inicial de los alumnos y alumnas, los esquemas de conocimiento y la significatividad en el aprendizaje. C. Coll se refiere al estado inicial como la confluencia de la disposición para llevar a cabo el aprendizaje, la disposición de determinadas capacidades y los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.

La disposición para el aprendizaje se caracteriza mediante el grado de equilibrio personal de la alumna o alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores, su capacidad de asumir retos, entre otros, y que son necesarios para el desarrollo del conocimiento. Según el autor, la disposición está compuesta por aspectos emocionales que afectan positiva o negativamente el proceso didáctico. El maestro o la maestra, por su parte, debe disponer de tiempo y voluntad para conocer estos rasgos y así encaminar la actividad docente hacia la construcción del conocimiento.

Las capacidades son clave para enrumbar el proceso didáctico hacia esa construcción; sin embargo, lo que el alumno o alumna ya sabe y toda su historia está implicada en el aprovechamiento de la acción tutorial y el nivel de desarrollo alcanzado.

Los conocimientos previos al igual que las capacidades, abarcan conocimientos e informaciones sobre el contenido o de otros conocimientos que se relacionan con el nuevo contenido a desarrollar. *“Cuando el alumno se enfrenta con un nuevo contenido por aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas”*²⁰.

²⁰ Cfr. Cesar Coll. El constructivismo en el aula. Editorial Graó. España, 1993, pág. 50.

Los esquemas de conocimiento son representaciones que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Esto significa que estos esquemas son producto del contacto directo del alumno o alumna con la realidad a lo largo de su vida. Este contacto se da por diversos medios, los cuales han influido en mayor o menor grado y, en esa medida, determina la organización de la información que posee el alumnado, producto de su experiencia personal.

No todos los alumnos y alumnas poseen conocimientos con el mismo valor. Algunos poseen ideas más adecuadas a la realidad que otros u otras y, esto es porque, su historia ha impactado de diferente manera. Sin embargo, independiente del caso que sea, el profesor o profesora debe partir de estas representaciones para que el proceso de aprendizaje se convierta en una actividad significativa.

El aprendizaje significativo implica un nivel de importancia que se traduce en interiorizaciones para el alumno o alumna. Este enclave es un resultado de la acción docente, pues su misión no sólo consistirá en conocer el estado inicial o los esquemas de conocimientos; debe ante todo, garantizar la significatividad en el aprendizaje que, según *G. I. Shkolnik* (URSS, 1969) implica la conexión del nuevo material a las estructuras de los alumnos y alumnas; esto quiere decir que el éxito en la enseñanza educativa *“depende, en gran medida, del grado de significación que esas referencias tengan para el alumno, de la habilidad para ligarlas al nuevo material, a sus ideas directrices, y del enraizamiento inteligente de estas ideas en la práctica moral positiva de los escolares”*²¹.

El aprendizaje significativo es determinante en el proceso de construir conocimiento; por lo que el clima relacional influye en la autoestima y el autoconcepto. El tipo de intercambios, las valoraciones que se hacen de las opiniones y, principalmente, el tipo de valoración final de los aprendizajes serán piezas cruciales en la construcción positiva de la autoestima. Solamente así se puede esperar la generación del interés del alumno o alumna, su actuación y emocionalidad. Desde esta óptica, la motivación está ligada a la significatividad, pues para lograrla, el profesor o profesora debe encontrar la vía por donde se conecte el nuevo material con las experiencias e historia previa del alumno o alumna, mediante un nexo que resulte evidentemente para ellos.

Estos principios son los que explican el sentido del constructivismo y, en esa medida, puede manifestarse que, siendo una teoría psicopedagógica no tan reciente, aunque su eclecticismo si lo sea, haya trascendido a la participación activa del alumno o alumna en el proceso de construir conocimientos.

El constructivismo, posee dos manifestaciones. *“Por un lado constituye una tendencia ideológica artística que surge después de la primera guerra mundial... por otro lado... se encuentra el constructivismo que surge con las ideas estructuralistas de Jean Piaget (1896-1980)”*²² Por lo que es importante examinar a sus principales representantes que, sin

²¹ Cfr. T. E. Konnikova. Metodología de la labor educativa. Editorial Grijalbo. México D. F. 1969. Pág. 189.

²² Cfr. Picardo Joao, Oscar. Realidades Educativas: teoría y praxis contemporánea. Editorial Universitaria, El Salvador. 2000, pág. 113 y 114.

saberlo, forman parte de este movimiento educativo. Esta tendencia, permitió la comprensión de una nueva fuerza en el proceso didáctico y, ante tal perspectiva, se asume al constructivismo como la teoría psicopedagógica que explica los intentos de renovación pedagógica. Pero hace falta algo más: la teoría constructivista necesitaba de un enfoque que correlacionara la cultura con la sociedad con el propósito de generar una construcción cultural interactuante de los sujetos y determinar el desarrollo como la expresión entre aprendizaje y apropiación. Dentro de esta visión se ubica a *Vygotsky, Luria, Leontiev*.

Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM)

El Coeficiente de Unidades de Mérito, es el resultado de una operación matemática que articula el esfuerzo académico personal del estudiante con el tiempo real programado de la asignatura; en la Ley de Educación Superior salvadoreña (Art. 6) se define lo siguiente: “Unidad de mérito es la calificación final de cada materia, multiplicada por sus unidades valorativas. Coeficiente de unidades de mérito es el cociente resultante de dividir el total de unidades de mérito ganadas, entre el total de unidades valorativas de las asignaturas cursadas y aprobadas” (La Unidad Valorativa es el equivalente al “crédito académico” y cada UV es igual a un mínimo de veinte horas de trabajo del estudiante atendidos por un docente).

Conductismo

El conductismo es un movimiento en la psicología que avoca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación al ambiente (estímulo). El conductismo se desarrolla en los principios del siglo XX por el psicólogo americano John B. Watson. En ese entonces la psicología era considerada predominantemente como el estudio de las experiencias internas o sentimientos a través de métodos subjetivos o introspectivos. Watson no negaba la existencia de experiencias internas o emociones, pero insistía que estas experiencias no podían ser estudiadas porque eran imposibles de observar.

A mediados del siglo XX otro psicólogo americano B. F. Skinner desarrollo una posición conocida como Conductismo Radical o Conductismo Base. Él estaba de acuerdo con la opinión de Watson de que la psicología es el estudio de conductas observables en individuos interactuando con el ambiente. Aunque sostenía que los procesos internos, como los sentimientos, debían de ser estudiados también a través de los procesos científicos usuales, con un énfasis en particular en los experimentos controlados utilizando animales y humanos.

Thorndike, otro psicólogo norteamericano da un gran impulso a la experimentación animal. Sus investigaciones con los animales, llevadas a cabo a fines del siglo XIX, fueron realizadas con aparatos como el laberinto en forma de T y la jaula. En el laberinto el animal, después de haber recorrido las patas de tantas T, se halla ante lugares de opción y tiene que aprender cuál de las dos direcciones es la adecuada. En cambio lo que se exige al

animal encerrado en la jaula es aprender que para salir de la misma y encontrar comida es preciso mover una manecilla. Observando a los gatos empeñados en esta última operación, Thorndike llegó a la conclusión de que su aprendizaje se verificaba gradualmente, a través de una serie de ensayos y errores que llevaba a la consolidación de las reacciones del organismo que habían sido recompensadas (ley del efecto).

La pedagogía es muy compleja y se dice que cada docente y cada escuela es un mundo aparte con sus propias creencias basadas en sus estrategias de enseñanza diaria. La posición más común tomada por los directores de las escuelas tanto como por los docentes es la que describiremos a continuación, conocida como "La Educación Tradicional", y que se basa fuertemente en la teoría conductista.

Un docente de la educación tradicional cree en lo siguiente: a.- Todo estudiante necesita ser calificado con notas, estrellitas, y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares; b.- cada estudiante debe ser calificado en base a los estándares de aprendizaje, que la profesora o profesor traza para todos los estudiantes por igual; y d.- el currículo debe estar organizado por materias de una manera cuidadosamente y en secuencia y detallado.

Los docentes que aceptan la perspectiva conductista asumen que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido. Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los maestros deben de proveer a los estudiantes con un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

Las conductas no deseadas de los estudiantes en el aula pueden ser modificadas utilizando los principios básicos de modificación de conducta.

Las siguientes son técnicas aplicadas en la educación tradicional para eliminar conductas no deseadas en los estudiantes: 1.- Refuerzo de las conductas deseadas, que de esta manera competirá con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo; 2.- debilitar las conductas no deseadas eliminando los refuerzos de estas; 3.- la técnica de la "saturación" que implica envolver a un individuo en la misma conducta no deseada, de manera repetitiva hasta que el individuo se sienta hastiado del comportamiento; 4.- cambiando la condición del estímulo que produce la conducta no deseada, influenciando al individuo a tomar otra respuesta a dicho estímulo; y 5.- usando castigos para debilitar la conducta no deseada.

Muchos críticos afirman que el Conductismo "sobre simplifica" la conducta humana y que ve al hombre como una automatización en vez de una criatura con propósito y voluntad. A pesar de la opinión de estos críticos, el conductismo ha tenido gran impacto en la psicología. Ha impulsado la experimentación científica y el uso de procedimientos estadísticos.

Su más importante logro es el que ha logrado cambiar el propósito principal de la psicología hacia la solución de verdaderas problemáticas relacionadas con la conducta

humana. Como el aprendizaje es una forma de modificación de conducta, los procedimientos de modificación de conducta desarrollados por los conductistas han probados ser de gran utilidad para muchos maestros y escuelas durante las últimas generaciones.

Aunque en desacuerdo con gran parte de la influencia del conductismo en la educación, por la forma de ver a los estudiantes como individuos vacíos que adquieren conductas y que las que no son deseadas pueden ser reemplazadas o eliminadas, hay que admitir la gran influencia del conductismo en la educación tradicional y la gran influencia que seguirá manteniendo sobre esta.

Conocimiento (datos e información)

(Ver epistemología) Existen múltiples corrientes filosóficas que abordan el tópico del conocimiento desde la perspectiva epistemológica; asimismo, existen múltiples teorías psicológicas para describir la topografía teórica de la administración cerebral de los conocimientos; inclusive, en la actualidad se ha discutido sobre tres conceptos básicos interrelacionados: 1.- Los datos como realidades extrínsecas al sujeto, que son percibidas y capturadas por los sentidos; 2.- la información como proceso de entendimiento y acumulación de datos, administrándola en su cerebro y reorganizándola mentalmente según sus intereses; y 3.- el conocimiento como el acervo de información utilizado en el proceso de la toma de decisiones (ver taxonomía de Bloom).

Un dato es un conjunto discreto, de factores objetivos sobre un hecho real. Dentro de un contexto determinado, el concepto de dato es definido como un registro. Un dato no dice nada sobre el porqué de las cosas, y por sí mismo tiene poca o ninguna relevancia o propósito.

Como han hecho muchos investigadores que han estudiado el concepto de información, se puede describir como un mensaje, normalmente bajo la forma específica (mental, física, documental, audible o visible). Como cualquier mensaje, tiene un emisor y un receptor. La información es capaz de cambiar la forma en que el receptor percibe algo, es capaz de impactar sobre sus juicios de valor y comportamientos. Tiene que informar; son datos que marcan la diferencia. La palabra “informar” significa originalmente “dar forma a “ y la información es capaz de formar a la persona que la consigue, proporcionando ciertas diferencias en su interior o exterior. Por lo tanto, estrictamente hablando, es el receptor, y no el emisor, el que decide si el mensaje que ha recibido es realmente información, es decir, si realmente le informa.

La mayoría de la gente tiene la sensación intuitiva de que el conocimiento es algo más amplio, más profundo y más rico que los datos y la información. Para Davenport y Prusak (1999) el conocimiento es una mezcla de experiencias, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores. El conocimiento se deriva de la información, así como la información se deriva de los datos. Para que la

información se convierte en conocimiento, las personas debe hacer prácticamente todo el trabajo. Esta transformación se produce gracias a: a.- Comparación; b.- Consecuencias; c.- Conexiones; y d.- Conversación.

Conocimiento también es una forma de capacidad intelectual, de habilidades, destrezas y competencias que se puede medir a través de métodos cualitativos, cuantitativos y psicométricos; en no pocos casos, se asocia el tema de conocimiento al de inteligencia (ver Inteligencias múltiples) como capacidad de aprendizaje, como capacidad de adaptarse al entorno o como respuesta adecuada a un estímulo.

Contenidos formativos

Conjunto de aspectos teóricos y prácticos que componen un curso; son asequibles, completos, atractivos, estimuladores y facilitadores del acceso a otras fuentes complementarias de información.

Crédito (académico)

El “crédito” académico es el valor asignado al tiempo y contenidos de una asignatura, generalmente, en carreras del nivel terciario o universitario; este valor varía de país en país; por ejemplo, en España, según el real Decreto 779/1998, se define en los siguientes términos: “Unidad de valoración de las enseñanzas, corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas.”

Curriculum

Cuando se reflexiona sobre Curriculum, tradicionalmente y ya desde el siglo XVII, nos referimos al conjunto de disciplinas de estudio, y a los factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación.

Los progresos de la psicopedagogía, de la teoría de la información y de la comunicación, le aportaron, últimamente al curriculum un talante de “intencionalidad”; no obstante, las tensiones políticas y económicas, el desarrollo del progreso, y la evolución científica ha cuestionado seriamente a los sistemas educativos con la gran pregunta: ¿qué puede hacer la educación por el país?.

A nivel endógeno los propios sistemas se preguntan: ¿qué se debe enseñar?, ¿a quién se debe enseñar?, ¿para qué se debe enseñar?, ¿cuándo y cómo se debe enseñar?, preguntas, obviamente que trastocan las aristas del curriculum.

Pero ante todo ¿qué es el currículum?, veamos algunas definiciones²³:

Curriculum es la suma total de todas las experiencias planeadas del aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la comunidad, ya sean naturales o hechos por el hombre, en ese aprendizaje.

Entendemos por currículum el conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así que planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, mobiliario escolar, ambiente y relación profesor alumno constituyen elementos de ese conjunto.

Curriculum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.

Curriculum es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar a la niñez y a la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo.

Curriculum es un plan para el aprendizaje. Por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo.

Curriculum es el plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno.

Las diversas definiciones coinciden en el propósito de lograr algo en relación con las personas involucradas en el proceso educativo; el “quién” del proceso, es pues, el centro de atención; también coinciden o conceden importancia a los “recursos” aprovechables.

Pero al hablar del Currículum nos enfrentamos a una posible dicotomía, que de hecho debería constituirse en unidad, las visiones: de “Proceso” y de “Producto”. La primera acepción indica permanencia estructural, mientras que la segunda un resultado provisional; no obstante las dos visiones son importantes: deben haber logros fragmentados por grados, y logros globales por etapas.

Vale la pena acotar, que tanto en el diseño como en la administración del currículum existen 5 factores que le condicionan o deben condicionar, ellos son: a) social; b) histórico; c) económico; d) filosófico; y e) científico. Asimismo, los enfoques curriculares deben partir de tres condiciones sustanciales e indelegables: a) Visión Antropológica; b) Visión de Ciudadano; y c) Teoría Epistemológica del Aprendizaje

El ciclo Curricular está compuesto por seis aspectos: 1) Análisis global de condiciones y factores exógenos; 2) Análisis de enfoques psicopedagógicos; 3) Diseño curricular; 4) Implementación curricular; 5) Evaluación (integral); y 6) Reajuste curricular.

²³ Cfr. Franco de Machado, Clara; Pensar y Actuar, Un Enfoque Curricular para la Educación Integral; Ed. Magisterio, Colombia 1998. Pág. 19.

La estructura de un curriculum se define por las relaciones entre los elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc.), en este contexto, existen múltiples posibilidades para establecer estas relaciones, sobre todo, tomando en cuenta los siguientes criterios: a) alcance del curriculum (amplitud y profundidad de contenidos de aprendizajes); b) secuencia (orden de tratamiento de contenidos); c) continuidad (despliegue y enlace); y d) integración (relación entre diversos aprendizajes).

Tomando en cuenta lo anterior, se encuentran los siguientes tipos de Curriculum: 1) Organizados por materias o disciplinas; 2) Organizado por grandes temas; y 3) Centrado en el estudiante. A pesar de estas modalidades distintas, las teorías actuales indican que el proceso curricular debe ser “abierto, dinámico y participativo”, por múltiples razones, entre ellas: la caducidad y vertiginosidad de los conocimientos, y la heterogeneidad grupal y social.

Finalmente se plantea un listado de tópicos que podrían conformar el *corpus* curricular a nivel de agenda: a) Los fundamentos curriculares: documento base para el sustento de todo el Curriculum; b) Objetivos: como formulación de lo que se desea lograr en el educando a través de las experiencias de aprendizaje, y con fundamento en las necesidades, problemas y expectativas de la sociedad; c) Principios: a modo de plataformas programáticas que provienen de visiones filosóficas, de teorías psicopedagógicas y de otras teorías sobre la persona, la educación, la docencia, la sociedad, las relaciones sociales, la ética, etc.; d) Enfoques: particularmente desde las perspectivas psicopedagógica, antropológica, psicológica; e) Marco político, social, legal y educativo: realidad del país, región, y étnica. f) Teoría pedagógica: aquí se define que la elaboración intelectual que articula y desarrolla el conjunto de ideas se orienta a la “acción razonada y fundamentada”, con un sistema analítico, propositivo y coherente a través de intervenciones pedagógicas, considerando las variables históricas y la asimilación de las ideas como signos del tiempo; en tal sentido “las teorías educativa y pedagógica constituyen un proceso de construcción social, con dimensión histórica y de carácter científico que se basa en los avances globales de la humanidad, inciden en un contexto determinado, se proyectan y son siempre perfectibles”; g) Fuentes: *Fuente Filosófica*, la cual se describe a partir de la idea de ser humano, como sujeto integral, histórico, social y teleológico; en este sentido la persona es el fin de la sociedad y la educación el motor de la transformación social. *Fuente Epistemológica*, parte de la idea de conocimiento como un proceso dialéctico de relación intransferible entre el sujeto y el objeto, con mediaciones psicológicas, socioeconómicas y culturales; desde esta perspectiva se define que el conocimiento es construido por el sujeto, y no puede ser transferido por otros, posee un talante personal y social debido a la dimensión histórica, y es perfectible e inacabado. La *Fuente Psicológica* aporta las ideas de interrelación experiencia educativa – desarrollo evolutivo, concepción de subtenión dinámica de experiencias, y reconstrucción mental de ideas y experiencias, de donde emerge la concepción de protagonismo de quien aprende, promoción de aprendizajes significativos y pertinentes, recuperación de experiencias, y actividad y trabajo del educando. La *Fuente Sociológica* parte de la consideración de diferencias y semejanzas sociales en el proceso educativo pedagógico, de la contribución desde la educación al desarrollo con equidad social, de la interpretación de los datos sociales para incorporarlos al proceso educativo, y de la dinámica social y sus variables como recurso sustantivo para el aprendizaje, entre otros. Así mismo se acuña la idea de fortalecer el desarrollo de la identidad nacional. La

Fuente Biológica considera la dimensión orgánica e interrelacionada de la naturaleza, también la armonía entre el desarrollo intelectual y el desarrollo físico, y la sostenibilidad armónica del entorno ambiental en función del desarrollo humano racional; h) Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: como tendencia actual; i) Principios generales: por ejemplo, Integralidad (ser humano integral e interdependiente), Protagonismo (centrado en el educando), Experiencia, Actividad y Trabajo (ejes del conocimiento), Flexibilidad, Relevancia y Pertinencia (adaptación en la vida), Interdisciplinariedad (integración del conocimiento), Integración y Participación (relación social), Compromiso Social (contexto y entorno) y Gradualidad, Continuidad y Articulación (proceso o devenir; j) Operacionalización de la teoría curricular: cuyas características son: la reducción de la intermediación, la aplicación experimental y la evaluación continua; se establecen los actores del currículum (educandos, maestros, cuerpo directivo, técnicos, padres de familia, comunidad educativa y comunidad ampliada); k) Componentes: Macrocurricular (sistema educativo y sociedad), Mesocurricular (niveles y áreas) y Microcurricular (aula); l) Organización curricular de los niveles y modalidades del sistema educativo; m) Ejes transversales: elementos que le dan al currículo una dimensión holística e integral, buscando la sostenibilidad tanto del proyecto educativo como de su relación con los fenómenos sociales; los contenidos de estos ejes reflejan las aspiraciones de los proyectos sociales, históricos y políticos.

Curriculum (etimología)

La palabra “*curriculum*” es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que significa carrera, aludiendo a una pista de atletismo circular u ovoide; en el latín clásico se utiliza la expresión *curriculum vitae o curriculum vivendi*, haciendo referencia a una carrera de la vida, considerando el término *currere* = caminar. Históricamente, hacia el siglo XVI la Congregación de Jesús (jesuitas) utilizaron el término *disciplina* para describir cursos académicos, aludiendo así a un orden estructural más que secuencial; asimismo, utilizaron la expresión *ratio studiorum* para referirse al esquema global de los estudios, y *syllabus* para referirse a una tabla de secuencias de cursos. Desde esta perspectiva, el curriculum puede interpretarse como la asimilación estructural y secuencial.

En algunos casos, ciertos autores utilizan la “declinación” latina de la palabra Curriculum (que es neutra “*um*”) para referirse al plural que en latín es “Curricula” (los y las) o bien “Curriculo” para referirse a otros casos gramaticales (dativo o ablativo).

Curriculum oculto

El curriculum oculto es una expresión que hace alusión a la contraposición del curriculum formal o real; en efecto, más allá de las normativas oficiales existe una realidad escolar, prácticas curriculares, vivencias que condicionan significativamente las prácticas educativas.

La expresión “curriculum oculto” comenzó a difundirse a principios de los ochenta con la obra “La vida en las aulas” de Philip W. Jackson (publicada en 1968 en Estados Unidos y editada al español en 1975); dicho autor plantea sutilmente una hipótesis metodológica-conceptual sobre las rupturas entre las teorías curriculares y los procesos colaterales en los espacios áulicos, haciendo referencia a lo cotidiano, rutinario y temporal.

D

DACUM

DACUM es un método de análisis ocupacional que toma sus siglas del inglés: *Developing A CURriculum*. Permite determinar las funciones, perfiles y tareas que realizan los trabajadores o técnicos en un área ocupacional determinada. Para implementar el DACUM, se conforma un panel o taller de 8 a 12 personas, cuya característica fundamental es que son expertos en el trabajo a analizar. Mediante la facilitación de dos moderadores llegan a establecer las “funciones”, “tareas”, “conocimientos”, “habilidades” y otros elementos del trabajo que desempeñan.

El método, permite identificar tareas y funciones (unidades de competencia y competencias), con la participación de todos los sectores vinculados con la tarea a analizar, lo cual garantiza que el resultado responda a la relación social: centros colaboradores – empresas – universidades – ONG’s.

Los principios fundamentales del método son: a.- los trabajadores o técnicos expertos están mejor capacitados para describir y definir su trabajo, mejor que cualquier otra persona; cualquier trabajo puede ser efectivo y suficientemente descrito en términos de las tareas (unidades de competencia) que los trabajadores exitosos efectúan en dicha ocupación; todas las tareas (unidades de competencia) tienen relación directa en los conocimientos y actitudes que los trabajadores deben tener para efectuar esas tareas correctamente.

Los miembros del panel deben tener las características siguientes: a.- competencia técnica; b.- estar trabajando a tiempo completo; c.- tener representatividad ocupacional; d.- habilidad de comunicación; e.- estar libre de prejuicios; f.- voluntad para cooperar.

Las reglas que rigen el panel debe ser: 1.- cada miembro participa en forma igualitaria; 2.- libertad para expresar las ideas; 3.- ayudarse con las ideas de otros; 4.- proveer sugerencias constructivas más que críticas negativas; 5.- todas las declaraciones de tareas son cuidadosamente consideradas; 6.- no usar ninguna referencia; 7.- los observadores no pueden participar; y 8.- todas las declaraciones de tareas deben comenzar con un verbo de acción y reflejar un rendimiento observable.

Durante el desarrollo del DACUM se cristalizan varias etapas; primero la lluvia de ideas; segundo, la identificación de funciones (áreas de competencia) y tareas (unidades de competencia); tercero, la jerarquización de las funciones; cuarto las posibles subdivisiones; y quinto, el ordenamiento de funciones y tareas para descubrir estándares de calidad. Para el caso observado, el Grupo o Panel de expertos era de muy bajo nivel, por lo que las 75

funciones aportadas fueron muy tradicionales, lo que exigió un trabajo sugestivo, por parte de los moderadores, para dirigir el perfil a un modelo más coherente y que responda a las exigencias de las tendencias educativas actuales; así mismo, el perfil logrado, en un primer momento, no se diferenciaba sustancialmente de otro perfil docente de cualquier nivel educativo, es decir no se bosquejó un perfil docente de Educación Media Técnica, al margen de que posteriormente estuviera planificado elaborar perfiles por especialidades.

Decroly, Ovide

(Bélgica, 1871-1932). El método planteado por Decroly revolucionó la pedagogía de los movimientos de Educación Nueva, pues estaba basado en la globalización como abordaje de la realidad y de innovación de la práctica educativa. Sin embargo, esta innovación no acaeció de forma automática; pues Decroly fue un estudioso y, específicamente, los cambios que pretendió y que realizó en su Instituto a partir de 1901, procedieron de una larga trayectoria en experimentaciones pedagógicas. En 1907, se fundó *I'École de I'Ermitage*, cuyas ideas pedagógicas se extendieron a casi todo el mundo y, lo interesante de estas ideas, radica en haber situado el interés como motor del aprendizaje.

El método global planteado por Decroly, influenciado por Claparède, consiste en la observación del niño o niña real, cuyo desarrollo se debe a la experimentación. J. Trilla, ubica que los principios pedagógicos tienen como finalidad verificar, en la práctica, sus teorías y, en este sentido, es importante clarificar que tal experimentación venía dada a partir del respeto a los intereses personales y sociales del alumno o alumna.

En *I'École de I'Ermitage*, planteó y llevó a la práctica diversas estrategias para que el alumnado aprendiera bajo un modelo o procedimiento previamente definido; pero sobre todo, dichos procedimientos son definidos por los estudiantes y espontáneamente. “...*la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana*”. En este sentido, el valor educativo de este sistema pedagógico radica en los centros de interés que incluye las necesidades naturales del niño o niña.

Estos centros de interés son, en definitiva, el programa escolar de todo sistema educativo, desde parvularia hasta bachillerato. “*La vida natural y social es para Decroly, la educadora por excelencia*”. Este principio es la base de los programas escolar y, por ende, de la actividad docente educativa.

La globalización es aquella actividad mental en el niño o niña que inicia con el conocimiento global de los objetos y los conceptos...”*La posibilidad que en el fenómeno global se produzca un análisis, viene determinada por el interés del sujeto en hacerlo. Este análisis es siempre posterior y, en muchos casos, será inconsciente. Justamente en la enseñanza puede incidirse en este análisis, que permite llegar a los elementos más simples y también a los conceptos más abstractos, siempre que se aproveche el interés del niño*”. “*En resumen, la actividad mental, inicialmente global y poco precisa, llega por el análisis consciente a convertirse en un esquema elaborado y preciso*”.

Déficit Atencional

(Ver también Hiperquinesis; ver Fármacos y Educación) El Déficit Atencional conocido por las siglas TDA, ADD (por sus siglas en inglés *Attention Deficit Disorder*), SDA (como Síndrome) ADHD (con hiperactividad), es un trastorno que afecta la capacidad del individuo para prestar atención. Los que lo padecen presentan dificultad para concentrarse y a veces para controlar su conducta. Algunos sujetos no pueden estar sentados por largos períodos de tiempo sin sentirse inquietos e impacientes y se los considera hiperactivos. Otros que tienen déficit de atención son exactamente lo contrario aunque también tienen dificultad para prestar atención, no son considerados hiperactivos, pero demoran más para hacer las cosas.

Se produce por un defecto en la calidad y/o cantidad de los neurotransmisores dopaminérgicos, que son los que intervienen en las conexiones cortas intracerebrales (coordinación entre distintas funciones encefálicas). Según otros textos, el SDA o TDA, es un trastorno de la conducta caracterizado por una hiperactividad motora constante y desordenada. Hay falta de atención e impulsividad. Los síntomas se asocian frecuentemente a dificultades en el aprendizaje escolar y a problemas de adaptación²⁴.

Este trastorno afecta a un tres o cuatro por ciento de la población infantil escolar y se traduce en un bajo rendimiento, grandes dificultades para prestar atención en clases, desconcentración al leer y al hacer las tareas. Motivo por el cual la etapa escolar se vuelve un verdadero calvario, por lo que muchos de ellos terminan sus estudios a una edad bastante tardía.

Lo sorprendente es que si bien sólo el tres o cuatro por ciento de la población infantil presenta SDA o TDA, cada vez más niños y niñas son rotulados con el síndrome. En él caben todos aquellos que presentan algún trastorno de tipo conductual o mal rendimiento escolar. Lo más grave aún es que muchos de estos diagnósticos son errados (alrededor del cincuenta por ciento de los diagnósticos en menores de doce años). En realidad sólo el cinco o diez por ciento de la población presenta el SDA o TDA; y lo peor, es que con facilidad, muchos de estos niños y niñas son tratados con Ritalina, generando una fármaco-dependencia sin justificación.

Los especialistas coinciden en señalar que el diagnóstico de un posible SDA o TDA debe ser realizado por un neuropediatra o un neuropsiquiatra infantil con experiencia, quien debe recoger antecedentes tales como historia familiar y personal y datos conductuales tanto en

²⁴ Nota: "Brillante pero perezoso" era el título que rodeó la etapa escolar de Albert Einstein. Si, ese genio poseedor de un Nóbel era considerado un problema. Habló tarde y su vida en el colegio no era del todo exitosa. A pesar de ser distraído y llevar a sus espaldas los estigmas propios de los niños que sufren déficit atencional, Einstein fue un genio. Este caso demuestra que no todo está perdido cuando uno de nuestros hijos o hijas es diagnosticado SDA. Apoyo, esfuerzo mutuo, mucha paciencia y comprensión es clave para alcanzar las metas con ánimo y superar la baja autoestima, típica de estos casos.

casa como en el colegio. Además se recomienda un examen físico y neurológico, pruebas fundamentales para descartar un compromiso orgánico que fácilmente puede ser confundido con el SDA o TDA.

Los especialistas señalan que la sobredimensión del problema se debe a un mal diagnóstico, ya que es fácil confundir el síndrome con algún problema emocional tal como la ansiedad o depresión. Es más, incluso las mismas exigencias de colegios que no aceptan a niños o niñas inquietos gatillan problemas que suelen confundirse con el SDA.

Delors, Jacques

Economista de profesión, ingresa en la Banca de París como asesor de planificación, asuntos sociales y culturales. En este tiempo también se dedicó a la docencia. A finales de la década de los años sesenta inicia su trayectoria política bajo la dirección del Primer Ministro Jacques Chaban-Delmas. En 1974 se alista en las filas del Partido Socialista francés y cinco años después es elegido eurodiputado. Bajo la presidencia de Mitterrand encabezó el Ministerio de Economía y Finanzas. En 1985 es elegido presidente de la Comisión Europea. Desde este cargo ha emprendido una labor fundamental para culminar con éxito el proyecto de la Unión Europea. Fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias en el apartado de Cooperación Internacional. En 1995 se produjo la retirada de su cargo.

A nivel educativo, se le reconoce como presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI que aportó el informe “La Educación encierra un tesoro”, el cual establece un nuevo paradigma educativo sustentado en el aprender a ser, a convivir, a saber y a hacer. A continuación los párrafos emblemáticos de dicho informe:

“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender. Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de

los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.

Lo primero, aprender a conocer. Pero, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si los estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Este era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también, por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Se cita, sin ser exhaustivo, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.”

Desafíos de la educación en el nuevo milenio 2000

El Ministerio de Educación diseñó el programa de desarrollo educativo "Desafíos de la educación en el nuevo milenio", "Reforma Educativa en Marcha (2000-2005)", el cual es parte del programa de gobierno "La Nueva Alianza", propuesto por el presidente de la república de El Salvador, a esa fecha, Lic. Francisco Flores, en continuidad con el Plan Decenal 1995 - 2005.

La Nueva Alianza tiene el propósito de contribuir al progreso de las comunidades, impulsando acciones en cuatro áreas estratégicas orientadas a lo siguiente: a.- Generación

de oportunidades para progresar; b.- ampliación del acceso efectivo a servicios básicos; c.- fortalecimiento de la participación social y la descentralización; y d.- fomento del desarrollo personal y la integración social.

El conjunto de programas institucionales del sector educación se inscribe en la primera de las cuatro áreas estratégicas porque en el mediano plazo es la educación el factor clave de éxito para generar más y mejores oportunidades de progreso; sin embargo, los programas educativos cruzan transversalmente el resto de áreas. La educación básica, particularmente, se considera como la oportunidad fundamental a la cual deben tener acceso todos los niños y niñas del país. Asimismo, la educación formal, no formal e informal es un mecanismo esencial para el desarrollo personal y social. Por otra parte, a través de los programas educativos y el desarrollo de la administración escolar local, se fomenta la participación social tanto dentro de la escuela como entre los actores educativos y el resto de agentes locales: las ONG, los empresarios, los sectores religiosos, las municipalidades, etc. Los programas educativos permiten concretar los esfuerzos y logros de la nueva alianza: constituyen un mecanismo para el progreso de cada una de las personas y de la sociedad en general.

“Existe una relación directa y proporcional entre la educación de la persona, comenzando por la escuela elemental, y las oportunidades del desarrollo individual y colectivo. Pero no basta la igualdad de oportunidades, hay que darle oportunidad a la igualdad... Debemos asumir, desde hoy, el reto de que algún día ni una sola niña o niño se quede sin el bien inaplazable de la escolaridad. La educación es el único medio capaz de generar ciudadanos más libres y honestos, y también el único sistema sostenible de compensación de las desigualdades sociales...Reconocemos los avances de la Reforma Educativa, y a este proceso nos incorporamos enfrentando, por nuestra parte, el reto de la calidad” (Presidente Francisco Flores, Discurso de Toma de Posesión, San Salvador, 1 de junio de 1999).

El plan contiene las propuestas educativas para enfrentar con éxito los principales requerimientos de los cambios de la sociedad salvadoreña y de su entorno internacional en el nuevo milenio. La nueva era exige efectividad y logros concretos en el ámbito del conocimiento y la adquisición de destrezas y habilidades para afrontar con éxito la organización productiva, las formas novedosas de gestión y participación y la convivencia social.

El plan presenta un nuevo concepto de la educación, de la formación y la capacitación, en donde la innovación es un requerimiento permanente. Innovar implica la creación de pautas que permitan el fluir de la imaginación y creatividad de los individuos, las empresas y la sociedad en su conjunto para facilitar su inserción y adaptación proactiva en el cambio. El aprendizaje se convierte en un proceso continuo y sistemático, siempre renovado y en transformación, que desarrolla capacidades para potenciar el desempeño de los individuos en el campo de la productividad y la competitividad, en la realización tanto personal como familiar y en la convivencia social, en donde tienen lugar los esfuerzos reales para mejorar el nivel de vida de la población y la elevación del bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

Pero la educación es también un ejercicio vital, integral: cabeza, corazón y cuerpo. En esta perspectiva los niños y niñas, que son el futuro, son también el presente fundamental, el compromiso actual indelegable, porque, al decir de Gabriela Mistral, es ahora que ellos están haciendo sus huesos, su sangre y ensayando sus sentidos. El resultado esperado del proceso educativo es crear los conocimientos, las habilidades y capacidades en el y la niño(a) y el joven para aprender a aprender en las áreas en que ensayan sus sentidos, para conocer, desarrollar y aprender a cuidar su cuerpo, proceso que le conducirá hacia el logro del bien propio y el de los demás.

Considerando los significativos cambios asociados a los terremotos de enero y febrero de 2001, los principales aportes educativos desde este plan al sistema educativo fueron: establecimiento de proyectos educativos institucionales, programa Escuela 10, sustitución de los supervisores educativos por asesores pedagógicos, establecimiento de Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA), establecimiento de Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) para nuevos docentes, entre otros.

Desarrollo profesional docente

Tomando como referencia las tesis de Imbernón, se ofrece un acercamiento al concepto de desarrollo profesional docente como *un intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión*. Este concepto incluye un diagnóstico procesual de las necesidades actuales y futuras del profesorado como miembro de un colectivo profesional, y el desarrollo de políticas, programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades profesionales.

Ahora bien, la actividad profesional del docente tiene lugar en los centros educativos como institución. Y es la institución la que debe asumir la responsabilidad del servicio educativo que ofrece a la comunidad en la que se encuentra inmersa. Por tanto, el desarrollo profesional no puede desvincularse del desarrollo institucional (o del colectivo que trabaja en un centro educativo). Esto implica que el desarrollo profesional debe incluir a los equipos de gestión, al personal no docente, y al colectivo docente bajo la perspectiva de equipo. Lo explica muy bien Stenhouse (1987) al afirmar que sin los esfuerzos del docente jamás se logrará la mejora de las escuelas, pero que los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. Se indica de este modo que la formación docente, entendida desde una perspectiva personal y aislada puede promover experiencias de innovación en la práctica profesional de algunos docentes, pero nunca servirá para la innovación institucional ni la innovación en las prácticas colectivas de los profesionales de una institución. Incluso, cabría considerar las acciones oportunas hacia los miembros de la comunidad educativa (entorno), principalmente aquellas personas que asumen la representación de la comunidad educativa.

Hablar de desarrollo profesional más allá de la formación significa, no sólo el reconocimiento del carácter profesional del ejercicio docente, sino tomar en consideración la existencia de un espacio donde se ejerce la profesión. Este espacio comprende el propio

centro (institución), el entorno (comunidad) y el contexto (marco y condicionantes). Y, de acuerdo a este enfoque, implica reconocer, también, que los docentes se constituyen en verdaderos agentes sociales, que además de planificadores y gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, intervienen también en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

En consonancia con lo expuesto, el desarrollo profesional docente debería contemplar, en pensamiento de Imbernón, cinco grandes ejes de actuación:

a.- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, mediante el análisis de la realidad, comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. Y, derivado de aquí, la capacidad de los docentes de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa colectiva. Se trata de docentes reflexivos e investigadores sobre su propia práctica.

b.- El intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado (en el contexto de un clima y cultura adecuados).

c.- La unión de la formación a un proyecto de trabajo, con incidencia en el ámbito de trabajo, es decir en su praxis y en el propio centro.

d.- La formación como un agente crítico, tanto en las prácticas laborales (jerarquías, sexismo, proletarización, aislamiento, individualismo, etc.), como en las prácticas sociales (exclusión, marginación, intolerancia, etc)

e.- El desarrollo institucional (desarrollo del centro educativo), mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia profesional aislada a la innovación institucional. Se trata de potenciar la formación en el lugar de trabajo (el centro) y con los docentes del propio centro. Esta formación supone una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.

En la formación como factor de desarrollo profesional interactúan múltiples indicadores como son: la cultura de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado, la formación inicial, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional.

Formación en centros educativos (como enfoque de desarrollo profesional docente): la formación centrada en la institución educativa tiene sus orígenes en el movimiento llamado “Desarrollo curricular basado en la escuela”. También se le han dado otras denominaciones, como revisión basada en la escuela, formación basada en la práctica profesional, autoevaluación institucional, etc.

Siguiendo la definición de sus primeros años “la formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las

necesidades definidas en la escuela”. Se trata, por tanto de concebir el centro educativo como el lugar de capacitación prioritario.

Sin embargo, la formación centrada en la escuela ha llegado a ser algo más que un espacio para la capacitación: se ha convertido en un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la capacitación.

El contenido de esta acción formativa se basa en la colaboración entre iguales y en una serie de presupuestos fundamentales (Imbernón, 1996):

- 1.- Se considera el centro educativo como foco del proceso “acción-reflexión-acción”, como unidad básica del cambio e innovación. No es lo mismo que en el centro educativo se dé una innovación a que el propio centro sea el sujeto de cambio.
- 2.- La posibilidad de los centros de la reconstrucción de la cultura académica como objetivo, no sólo terminal sino también de proceso, ya que el centro ha de aprender a modificar la propia realidad cultural de las escuelas.
- 3.- La necesidad de apostar por nuevos valores. Frente a la dependencia y la independencia, se propone la autonomía y la interdependencia; frente a la defensa profesional, la apertura profesional; frente a la atomización y el aislamiento, la comunicación; frente a la privacidad del acto educativo, proponer la publicidad de éste; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa.
- 4.- La necesidad de la colaboración no como una estrategia de gestión sino como una herramienta cargada de valores e ideología que se han de confrontar.
- 5.- La concepción de que la formación no es una tecnología que pueda enseñarse, sino un proceso de participación, implicación, apropiación y pertenencia.
- 6.- El partir del respeto y del reconocimiento del poder y capacidad del profesorado para diseñar, gestionar y evaluar la formación.

Según Elliott (1990) “en esta perspectiva de la formación permanente del profesorado centrada en la escuela, la mejora de la práctica profesional se basa, en último término, en la autocomprensión de los profesores sobre sus papeles y tareas en cuanto tales y no en la requerida desde un punto de vista objetivo por un sistema impersonal”

Desde este enfoque, la capacitación se entiende como un proceso de autodeterminación basado en el diálogo, a medida que se implanta un tipo de comprensión compartida por los participantes, sobre las tareas profesionales y los medios para mejorarlas y no como en otros enfoques que se capacita sobre roles y funciones que se mejoran a través de normas y reglas técnicas.

Sin embargo, la formación en centros contempla su máxima aplicabilidad desde la perspectiva cultural de las organizaciones educativas. Conviene tener presente que los centros educativos como organizaciones presentan aspectos multidimensionales: se

establecen relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, se dan creencias y supuestos, se generan una serie de procesos organizativos y procesos de construcción social y de interacción constantes, se establecen componentes y valores políticos, no hay objetivos claros sino que se está en presencia de una gran ambigüedad de metas, y la estructura organizativa no siempre es estable y sólida sino que se presenta como un acoplamiento débil (Weick, 1976). Por ello, fundamentalmente, los centros educativos han de ser analizados en el contexto de su cultura organizativa y profesional.

La formación en centros permite este análisis, en cuanto significa realizar una capacitación desde dentro. Es la interiorización del proceso de capacitación, con una mayor descentralización y con un control autónomo de la capacitación por el propio colectivo. Ahora bien, esta capacitación desde dentro supone también una cultura en el centro de constante indagación colaborativa y unos mínimos acuerdos para el desarrollo colectivo de la organización (Imbernón 1996).

A fin de que estos propósitos se conviertan en una realidad y que cada vez sean más numerosos los docentes con este espíritu innovador, el centro educativo necesita generar una actitud investigadora, de autocontrol, de intercambio de ideas, experiencias, propuestas, proyectos, materiales, etc.

Para ello hay que crear mecanismos de participación colectiva en que la investigación y el intercambio asuman el objetivo principal (apoyo colectivo, base de datos, encuentros, diseminación a través de las nuevas tecnologías...). Las experiencias innovadoras y los proyectos de innovación si no se acompañan de la discusión, el trabajo en común, la divulgación entre colegas, etc., pueden parecer islotes en medio de un océano de indiferencia.

Sin embargo, para que este modelo tenga cabida hay que superar, por un lado, el tradicional funcionamiento “celularista” de los centros (individualismo, privacidad, aislamiento) y, por otro, la concepción de la capacitación como un ejercicio individual, aislado. Como dice Imbernón (1996) “la capacitación ya no debería ser una actividad aislada sino predominantemente colectiva y contextualizada y, por tanto, no puede emprenderse en los centros desde una cultura basada en el aislamiento. Por ello son necesarios los proyectos comunes y la indagación colaborativa. Proyectos que sean capaces de generar una nueva cultura de la organización y de crear las bases de lo que se ha dado en llamar cultura colaborativa”.

Deserción escolar

La deserción escolar es el acto deliberado o forzado mediante el cual un niño (a) deja su aula o centro escolar; este abandono tiene a la base múltiples causas, entre ellos: bajos ingresos económicos, pobreza, difícil acceso a la escuela o largas distancia entre las comunidades y las escuelas, ruralidad, embarazo precoz, trabajo infantil, violencia, delincuencia, guerras, entre otros.

La deserción escolar es uno de los principales fenómenos críticos de los sistemas educativos que se despliega y amplía al inicio del siglo XXI; en la actualidad, nueve de

cada diez niños y niñas latinoamericanos tienen acceso a la educación primaria. No obstante esta elevada cobertura del ciclo básico y la expansión que ha registrado en muchos países la matrícula en el ciclo secundario, todavía se observan en la región niveles educacionales muy bajos, tanto en relación con los patrones mundiales como con las exigencias que impone la globalización. Junto con los avances registrados en la década pasada en procura de la universalización del acceso a la educación primaria y a una mayor retención de los y las niños(as) y adolescentes en la escuela, América Latina presenta hoy tasas de deserción escolar temprana muy elevadas. Los principales desafíos para avanzar de lleno hacia el logro de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” y para el cumplimiento de las metas en el año 2015, son evitar que los y las niños (as) abandonen la escuela antes de terminar el ciclo básico y disminuir lo más posible la deserción en el ciclo medio.

Dewey, John

(Estados Unidos, 1859-1952). Es el máximo teórico de la escuela activa y progresista, del *learning by doing* (aprender haciendo). Su orientación fue más que un sistema pedagógico; implicó toda una concepción de vida en Estados Unidos y una práctica de valores circunscrita en estos términos. En 1897, en su gran obra “*Mi Credo Pedagógico*” pretendió clarificar la nueva finalidad de la escuela, cuya base es la moral: fin social, fuerza social, interés social... “*La escuela es antes que todo una institución social..., vida social simplificada. La educación es el método fundamental del progreso y de la acción social. La escuela es el instrumento esencial y más eficaz de progreso y de reforma social*”.

El contexto en que se desarrolla la idea pedagógica de J. Dewey radica en el traspaso de la sociedad agrícola a la sociedad industrial y, es precisamente esta condición, donde ubica todo el proceso pedagógico, que más tarde sería una auténtica vida democrática, tal como la concebía el autor. Su énfasis en esta concepción, lo llevó a plantear que la escuela implica acción, trabajo y fatiga en la que tiene lugar la actividad educativa, que desde ya, debe ser actividad técnica y que se extiende hasta la comprensión de una fábrica. En este sentido, creó un sistema educativo, vinculado a las experiencias concretas del trabajo.

Influenciado por la filosofía de Charles Peirse (1839-1914) y William James (1842-1910), logró definir en muchas de sus obras, la concepción del pragmatismo educativo. Sus obras más relevantes “*La escuela y la sociedad*” (1899), “*La escuela y el niño*” (1902), “*La escuela del futuro*” (1915), “*Cómo pensamos nosotros*” (1910), “*El interés y la coerción*” (1913), critican fuertemente a la vieja escuela por desconocer al niño o niña, por la indiferencia hacia sus intereses, por su alejamiento de la vida, la ineficiencia del proceso de enseñanza, etcétera. “*Cuando criticaba los vicios de la escuela concentraba su atención en una serie de problemas pedagógicos importantes: vinculación de la escuela a la vida, desarrollo de la actividad de los y las niños(as) en el proceso del estudio, la enseñanza educacional, entre otros*”.

La verdadera educación –escribía Dewey– consiste en un proceso de adaptación del individuo, una reorganización de la experiencia. El aprendizaje, según él, no es ningún objetivo, sino el resultado y el premio por la acción con el objeto. Siguiendo la concepción

educativa de Rousseau, planteó que el contenido de la asignatura lo determina el niño o niña y, por tanto, la enseñanza tiene como objetivo colocar sus intereses y sus necesidades como base del acto de educar. En este sentido, la asimilación de los conocimientos queda superpuesta por la acción más que por el conocimiento acumulado por la humanidad.

El principio básico del pragmatismo es el aprender haciendo, en el que se cumple: sentir una necesidad; análisis de la dificultad; proposición de soluciones alternativas; experimentación mental hasta seleccionar una, y puesta en práctica de la solución propuesta. Básicamente el aprender haciendo tiene como finalidad utilizar íntegramente las capacidades de las personas para que puedan ser incorporadas a la vida social; o sea, cuando el alumno o alumna genera una acción con el único propósito de dar respuestas a sus problemas, entonces puede operar el aprender haciendo y, se cumple, con la noción de hacer realidad el pensamiento pragmático.

Aunque situó con sabiduría el lugar de la teoría pragmática en la vida escolar de los Estados Unidos, dispuso de ciertas ideas para salvar al país de la división de clases. Para ello, escribió otra obra cuyo contenido estaba planteado en la conciliación. La obra, donde sintetizó tal concepción la llamó “*Paz de clases*”, en la que figura la idea que la escuela de los hijos e hijas de los y las pobres deben cambiar el contenido y los métodos de enseñanza. Rechaza la necesidad de tener cualquier objetivo general y externo de la educación y, por tanto, debe ser concebida como crecimiento y no estar subordinado a ningún propósito.

Louis Not (2000) argumenta que Dewey ubica los actos de la vida cotidiana en el origen del desarrollo cognoscitivo y por ende pide una escuela que reproduzca, en cuanto sea posible, las condiciones de vida tal como son el medio concreto del niño o niña. Las etapas para la resolución de problemas transcurre por varias fases: la primera corresponde a la experiencia cotidiana, donde el medio ejerce su acción y el individuo reacciona para adaptarse. La segunda fase está referida por la interrupción de la actividad y la toma de conciencia de estas dificultades; la tercera es una inspección de los datos de que dispone y sobre todo de las experiencias pasadas; el cuarto es la formulación de la hipótesis y; el cinco, corresponde a la puesta a prueba de los hechos a partir de la hipótesis planteada.

Estas fases forman parte de un interesante proyecto y, es determinante plantear que este sistema, representa en la actualidad como la pedagogía que mayor ha explicado la realidad escolar, a partir de las experiencias renovadas de las últimas décadas.

Diagnóstico UCA-Harvard-FEPADE

El “Diagnóstico del sistema de desarrollo de recursos humanos de El Salvador” fue realizado por el *Harvard Institute for International Development* (HIID), con la colaboración de la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE) y la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), con el financiamiento de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID); el proyecto fue coordinado por Fernando Reimers, especialista en políticas educativas del HIID, con el apoyo de veintisiete investigadores, y con algunas colaboraciones específicas, como la del

MINED (como cuarto socio); también la Oficina de Educación de la Misión de AID invitó a representantes de instituciones interesadas en la educación, con amplitud de criterio, a conformar un Grupo Gestor; la licitación para este diagnóstico la convocó la Misión de AID en El Salvador, en el primer semestre de 1993, y se trabajó intensamente entre Septiembre y Diciembre, culminándose a inicios de 1994.

El documento final –publicado por UCA Editores bajo el título “La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI, desafíos y oportunidades” (1995), cuenta con una Introducción y diez capítulos, que a continuación se sintetizarán.

En la introducción se plantean algunos factores determinantes en el proceso del estudio; a partir de seis “participantes claves” que tienen nombre y apellido junto a responsabilidades. 1) El Ministerio de Educación representado por la ministra Lic. Cecilia Gallardo de Cano, considera los temas de pertinencia para el momento histórico, la amplia participación y el acercamiento relevante a la realidad. 2) La Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” representada por el jefe del departamento de educación Lic. José Luis Guzmán, señala la importancia de “lograr un producto (informe final) y un proceso (promover la participación y el diálogo a distintos niveles, en un nuevo contexto de consolidación de la paz); así mismo describe minuciosamente el proceso de la investigación. 3) La Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE) representada por el Ing. Edgardo Suárez, Director Ejecutivo, señala que el “diagnóstico fue dejando de ser un trabajo aislado de expertos y pasó a ser un proceso de reflexión pluralista y, en cierta forma, la solera de la reforma educativa”. 4) La Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES) representada por la Lic. Sandra Vásquez de Barraza, plantea el tema del entorno, el aprendizaje de la experiencia investigativa, y las perspectivas y requerimientos sobre la implementación de sugerencias y la potencialización de los resultados. 5) La Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos representada por Henry Reynolds, de la Oficina de Educación, propone la reflexión sobre la participación y la necesidad de análisis e información concreta, así mismo amplía sobre el comité asesor constituido por más de veinticinco instituciones. Y 6) El Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID) representado por Fernando Reimers, explana la importancia de la participación y la metodología recomendada por el HIID, bajo los siguientes presupuestos: inclusión de grupos para el cambio educativo, utilización del enfoque participativo y, visión compartida de los problemas educativos.

Didáctica

Según los planteamientos teóricos contemporáneos, la didáctica capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello es necesario contar con un bagaje de recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar –y aprender- y sobre los materiales o recursos que mediatizan la función educativa.

Desde esta perspectiva, la didáctica aporta al docente al menos cuatro grandes lineamientos: a) elementos históricos sobre experiencias metodológicas utilizadas desde cada corriente o teoría (cultura docente); b) un enfoque investigativo para que el docente

tenga facultades para obtener información desde el aula (investigación educativa); c) una reflexión sobre la importancia de los recursos y ambientes de aprendizaje como factores didácticos (materiales y tecnologías); y d) la programación y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (planificación).

Didáctica (como técnica para el aprendizaje)

En la realidad educativa latinoamericana la didáctica como técnica para aprender ha tenido trascendencia y la ha ubicado como disciplina que explica cómo el estudiante puede desarrollar su intelecto, sus sentimientos y las habilidades de tipo motrices. La didáctica se definió como un estudio riguroso que implica al docente estrategias para abordar el conocimiento, haciendo que éste sea cada vez más fácil de comprender. Pero esta comprensión es su fin último: la creencia que en las aulas los procesos académicos deben ser facilitados mediante el encuentro de técnicas orientadas para el aprendizaje y no para la enseñanza.

Así pues, la didáctica reconoció el método didáctico como el abordaje único que debe utilizar el profesorado para cristalizar el proceso de desarrollo del alumno y alumna. Luis A. DeMattos e I. Nerici le apostaron a esta concepción y, si bien, fue muy expandida durante los años de 1965 hasta a finales de 1980, no pudo ubicarse como concepción independiente de los demás paradigmas existentes en los procesos didácticos. Más bien, su orientación fue una especificancia del conductismo en el aula; su debilidad como concepción no fue por haberse asemejado a los procesos conductistas; sino por haber carecido de identidad propia y de cómo abordar el conocimiento vinculado con la realidad que se estudia.

A pesar de ello, ofreció grandes posibilidades de desarrollo del profesorado, pues la técnica de aprendizaje era, desde este ángulo, algo muy distinto y orientativo del proceso educativo que se perfilaba en este entonces. Una didáctica vinculada al aprendizaje, cuya razón de ser es el alumno y alumna, forma parte, por un lado, de una visión humanista capaz de vitalizar el reconocimiento de los valores que configuran la acción del hombre y de la mujer. Por el otro, conseguir que el estudiantado aprenda de forma eficiente y desarrolle su excelencia académica ante todo.

Gentile (1920) consideró a la didáctica como expresión de los métodos para enseñar; de ahí que se dedujo el significado dominante del proceso didáctico; proceso orientado a la búsqueda de métodos apropiados que faciliten los aprendizajes. La insistencia sobre la especificidad de la didáctica como ciencia metodológica y técnica para el aprendizaje; razón por la cual subyacen procesos sistemáticos, cuyo interés es el metodológico con una supremacía en las técnicas modernas para enseñar y aprender.

La didáctica vista como la multiplicidad de técnicas implica someter la acción docente hacia el conjunto de recursos técnicos –tal como lo plantea I. Nerici- que tienen como propósito dirigir el aprendizaje del estudiante, de modo que permita alcanzar los objetivos educativos. Este alcance, se manifiesta cuando el alumno ha logrado una maduración en el

que desarrolle capacidades para conocer la realidad. El argumento de Nérici es un argumento que legitima la concepción tecnológica del currículum y, de esta forma, normativiza la autoridad del docente. Todo obedece a aspectos normativizados; no es posible realizar ensayos –tal como lo precisa Nérici- pues esto generaría pérdida de tiempo y, el arte de enseñar, solo quedaría como un simple arte sin propósitos orientativos para las grandes mayorías.

Didáctica (como teoría general de la enseñanza)

Tuvo lugar en los procesos revolucionarios de Octubre de 1917 (Rusia). El sentido de cambio en educación planteado por la naciente sociedad, generó la constitución de los procesos politécnicos de la enseñanza vinculados con la ley de enseñanza de la relación entre la escuela y la vida y de la correlación entre educación y trabajo. Los cimientos de la didáctica como teoría es la imposibilidad de desligar el acto de enseñar con los procesos de instrucción y educación en la clase. Tomashewski (Alemania, 1969) indicó que la didáctica implica ver estos dos procesos –instrucción y educación- como acciones unitarias, en el que se revela conceptos que se entrelazan y han venido desarrollándose históricamente. Según Romme (1957) la instrucción ilustra el intelecto y la educación desarrolla el carácter. Además mostró que la instrucción sin la educación crea capacidades y orgullo; talento y jactancia, y que la educación sin instrucción puede solamente crear costumbres y conducir a toda clase de prejuicios, tomando incluso su propia ignorancia por bondad.

Esto revela el sentido de ambos procesos, los cuales, siendo objetos de estudio de la didáctica, deben ser comprendidos secuencialmente y, la institución educativa, debe asegurar acciones concretas en el devenir de la formación del estudiante. L. Tolstoi (1862) manifestó que *“hay muchas palabras que no tienen una definición precisa, que se sustituyen unas por otras, pero que son indispensables para la transmisión de las ideas; tales son las palabras: educación, instrucción e incluso enseñanza”*²⁵.

Aunque sean dos procesos que poseen su propia identidad (instrucción y educación); obviamente es preferible definirlos, de acuerdo a esta perspectiva, con el afán de su comprensión y cómo se manifiesta cada uno de ellos:

1. En la instrucción los alumnos y alumnas adquieren el conocimiento y el saber necesario para conocer correctamente la realidad y transformarla. Esto implica, que con el proceso de instrucción, el conocimiento forma una unidad con el desarrollo de hábitos y destrezas; por lo que cada centro escolar debe fomentar la puesta en práctica de las capacidades y el desarrollo de las habilidades y la destreza en el proceso didáctico. Para ello, el profesorado debe adquirir el concepto más claro posible sobre la esencia y el proceso de la cognición humana.
2. En educación se centra la atención en la formación de la personalidad del alumnado, en los elementos propulsores de estas realizaciones, en las particularidades psíquicas

²⁵ Cfr. V. Gmurman –F. Korolev. Fundamentos Generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1967. Pág. 111.

especiales que estimulan las actuaciones del estudiante, las impulsan y dirigen, y las que dominan los contenidos y metas decisivas de su actuación.

Tomaszewski propició estos elementos claves para crear en una didáctica que cambiara los procesos positivistas de cómo concebirla. Fue así que planteó que es una disciplina particular de la pedagogía que investiga “*las leyes del proceso unitario de la instrucción y la educación en la clase*”²⁶. En esta concepción, la didáctica no queda restringida a una simple aplicación de la técnica de enseñar, tal como fue tipificada por I. Nerici y L. Albes DeMattos. La didáctica es un sentido de investigación de las leyes del proceso de enseñanza, sus principios, objetivos, organización del trabajo docente –educativo, los métodos y medios, y el proceso evaluativo de toda la acción didáctica.

La didáctica como teoría de la enseñanza propicia elementos determinantes para la comprensión del proceso docente –educativo. Los aprendizajes están adheridos a la unicidad de educación e instrucción. Lo que equivale a decir que el aprendizaje incluye conocimientos, habilidades, destrezas y, al mismo tiempo, se desarrollan sentimientos, convicciones, voluntad y el carácter.

Este sentido de aprendizaje implica formación integral y ha permitido enfatizar en una enseñanza organizada de este trabajo. La enseñanza, por tanto, es un proceso que está determinada por las demandas de la sociedad y, además, por las leyes del desarrollo de la persona. Así pues, el aprendizaje no es una reproducción mecánica de la propia práctica social de las personas adultas; implica una actividad consciente en el que el trabajo de la iniciativa y de la creatividad representan la esencia del proceso pedagógico.

Siguiendo la línea de Gmurman y Korolev (URSS, 1967), la didáctica debe esclarecer una enseñanza cuya razón de ser sea el desarrollo de una educación que implique la formación de cualidades de la personalidad y el desarrollo intelectual. La enseñanza es un medio de la educación orientada a generar autoeducación, que es, a fin de cuentas, el empeño consciente de ser mejor, de lograr un determinado nivel. A partir de este proceso de autoeducación, los hombres y mujeres desarrollan su voluntad de educarse constantemente. Pero este proceso empuja a fundamentar la acción de autoinstrucción, la cual sirve generalmente de autoeducación. Esto es un proceso consciente y, de esta manera, la didáctica especificada en este andamiaje, no sólo está comprometida con el desarrollo cognitivo y de la personalidad; implica además una acción investigativa de los principios y leyes de la enseñanza. El profesorado debe estar comprometido con esta misión y aplicarla en la práctica educativa, la cual es el cimiento de los cambios en educación.

Didáctica (como visión artística)

Esta visión tiene su respaldo en los primeros planteamientos que se hicieron sobre didáctica. Cabe destacar, en esta forma de entenderla, los aportes de J. A. Comenio (1613) en el que situaba una enseñanza en función de los intereses de toda una comunidad. Durante el período del humanismo, cuando fue proclamado el derecho de la persona a

²⁶ Cfr. Tomaszewski, K. *Didáctica General*. Editorial Grijalbo. México D. F., 1966, Pág. 23.

disfrutar de las alegrías de la vida, los pedagogos subrayaron *“la necesidad de tener en cuenta los intereses de los niños y exigieron que la enseñanza fuera atractiva”*²⁷.

J. A. Comenio, en su lucha contra la escolástica y el ascetismo medieval, dedicó atención al interés en los procesos de enseñanza. Pero este interés debía estar ligado a un arte, a una maravilla, al poder de la imaginación. Por esto, fue que manifestó que didáctica es el artificio universal de enseñar todo a todos, en el que lo sistemático y lo agradable representaría características indiscutible del proceso de enseñanza.

Con ello, Comenio se refirió a: 1) la enseñanza como un arte; 2) la enseñanza como democracia. *“... Exigía que la enseñanza fuera interesante, al objeto de despertar en los niños la sed de saber y la aplicación en el estudio; para resolver esta tarea consideraba de gran importancia los metodos racionales de enseñanza, de acuerdo con la edad”*²⁸.

Esto tuvo un legado propio: la enseñanza es un arte, pero este arte debe ser democrático y ligado al interés de los sujetos. Estos elementos alcanzaron preponderancia en la pintura y la poesía y fueron, ante todo, instrumentos o medios para garantizar el dominio profundo de las habilidades prácticas o motrices. *“Es un arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con la estética, poética y de forma bella”*²⁹.

La adhesión didáctica –arte indica nuevos horizontes para el cambio educativo. Las artes como la poesía y la pintura deben estar presente en cualquier proceso educacional. Medina y Mata expresan que el docente debe aprender del pintor su dominio profundo del dibujo y del color; lo que equivale a decir, que la docencia el arte del dibujo y del color como combinación y gusto por lo bello, son ante todo habilidades que engrandecen la acción de la enseñanza. Pero esto no es solo una realidad como habilidades ineludibles de la docencia, lo imperativo aflora en esta visión didáctica, pues amar el arte desde este ángulo, implica vivir y rehacer la historia de las aulas y poner ante todo la creatividad en la interacción que se manifiesta y la estética como un modo específico del ser humano de vivir en su camino de mejora integral.

Los pedagogos que han intervenido en este tipo de propuesta (Gage, 1978; Eisner, 1995 y; Woods, 1996) han destacado que la creatividad no necesita de leyes o normas y que su peculiaridad se enfrenta a la peculiaridad aulica, la cual es una realidad que tiene un modo de comportamiento específico y que también debe abordarse de la misma manera específica.

*“El saber didáctico ... implica al profesorado ... un esfuerzo en conectar su trabajo con los grandes desafíos de los seres humanos y plantea su enseñanza como una tarea siempre inacabada, pero orientada por la fecundidad de la estética creadora, el buen gusto y el esfuerzo continuo por alumbrar mejor obra posible, la práctica más gratificante y el deleite poético”*³⁰.

²⁷ Cfr. Schukina, G. I. Los intereses cognoscitivos en los escolares. Editorial Grijalbo. México D. F. 1965. Pág. 45.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Cfr. Medina –Mata. Didáctica General. Editorial Prentice Hall. 2002. Pág. 9

³⁰ Ibid. Pág. 10.

Surge pues un sentido de la enseñanza. La observación se entreje en una acción por conocer lo bello; pero al mismo tiempo, por la continua de la mejora de la práctica educativa a partir del desarrollo de la intelección, de los valores humanos y de la asunción de la creatividad. Eisner, no quedándose en que la enseñanza necesita creatividad, expresó que la enseñanza para ser transformada debe serlo a partir de una creatividad que debe desarrollarse en todos y todas y de un compromiso por la creación mediante la reflexión constante.

Didáctica (como visión comunicativa)

El acto comunicativo es un acto de desarrollo de la autonomía; acción orientada al conocimiento de determinadas asignaturas, el uso de los medios didácticos y su adecuación a la realidad del alumnado. Para el logro de ello, resulta necesario conocer de –manera evolutiva- el contexto sociocultural en el que tiene lugar la acción educativa. Precisamente, este conocimiento del contexto empuja a esta visión a fecundar valores desarrollados en el proceso de enseñanza–aprendizaje, de modo que permita al alumnado enfrentarse a esa realidad social con acciones concretas de desarrollo de la ética.

La visión comunicativa de la didáctica descansa en un proceso interactivo, en el que la formación integral del estudiante es el objetivo primario para responder de manera seria a los problemas de la comunidad. *“La comunicación del grupo en un clima de plurirrelaciones y demandas es la base de la transformación formativa, entre la acción creativa y el pensamiento renovador”*³¹.

Esta visión se preocupa por la calidad expresiva y formativa del alumnado; en el papel creador de docentes y estudiantes y en el mantenimiento de valores dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje. La reciprocidad entre docentes y estudiantes requiere un lenguaje clarificador y estructurado; abierto a las múltiples expectativas e intereses de los participantes, valorando la interacción entre la expresión oral, en sus numerosos matices y tonalidades, y la novedad, centrada en los gestos y el dominio del espacio.

Apoyada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, la didáctica sienta sus bases en la generación de nuevos cimientos para el desarrollo de intelecciones en el que las personas que se forman alcanzan un nivel cognitivo considerable y valores auténticamente humanos, desarrollados en ambientes caracterizados de la misma manera. La acción docente a la vez que es comunicativa, ética y humana, en el que el saber de cada alumno y alumna importa.

Los aportes de la hermenéutica han vitalizado esta visión didáctica. La interpretación sobre determinados hechos a partir de una observación auténtica, ha permitido que la comunicación no sea una falacia y adquiera un extraordinario papel al insertarse como un medio de educación. Lusted (1986) haciendo referencia a la producción del saber, planteó que éste no es una realidad sino se ubica en el tapete del diálogo: *“El saber no se produce en las intenciones de quienes creen tenerlo, sea por escrito o de palabra. Se produce en el*

³¹ Op Cit. Medina –Mata, pág. 24.

proceso de interacción, entre escritor y lector en el momento de la lectura, y entre maestro y aprendiz, sino lo que se entiende”³².

Pero Paulo Freire, fue más allá de lo que Lusted señalaba. Además de ubicar el diálogo como expresión para la generación de aprendizaje, manifestó que los profesionales tienen la obligación de evaluar su discurso, porque está claro que el aprendizaje es el resultado de un acto comunicativo. *“Los intelectuales deberíamos examinar la naturaleza de nuestro propio idioma. El reto al que se enfrentan los educadores liberadores consiste en transformar el habla abstracta que heredamos de nuestra formación en la academia burguesa. Esto exige cierto valor para reinventar nuestra expresión sin dejar de ser rigurosos y críticos...”*³³.

La comunicación como vía para el aprendizaje, es al mismo tiempo el camino para la consecución de la liberación de las cuestiones que nos atan. El conocimiento y la reflexión son procesos de ese acto de comunicación que, debe interpretar ideológicamente los modos de enseñanza –aprendizaje, pero debe generar procesos en el que el estudiantado valore la expresión oral como vía para su desarrollo. Es un indicativo referirse a la reciprocidad entre docente y alumnos. Es interesante conocer que los procesos de construcción del saber se encuentran en las relaciones recíprocas (docente –discente, cultura y actividades, finalidad y medios didácticos, didáctica y escuela innovadora) que, en términos de la comunicación debe considerar los símbolos que emplean los participantes, y la valoración que de los mismo realizan todos y cada uno de los implicados, en la interpretación de las diversas percepciones.

Didáctica (enfoque científico tecnológico)

Hace referencia a la consolidación de los saberes en torno a problemas y aspectos esenciales de los seres humanos y su realidad, profundizando en las causas y descubriendo los efectos de la misma.

Las determinaciones del enfoque científico en la realidad de los Estados Unidos han reflejado grandes avances en los procesos curriculares, a tal grado que les ha permitido consolidar el acto de enseñar en función de las demostraciones científicas. La ciencia es lo primario y los sujetos deben alcanzar el conocimiento de determinadas científicas con las cuales se pretende comprender y mejorar los procesos sociales y desarrollar inteligentemente el proceso didáctico.

R. Tyler (1965) consolidó una didáctica y un currículum tecnológico, con base a la realidad de los expertos y el conocimiento que emanaba de ellos. Era importante –entonces- definir una didáctica en función de los objetivos y, un proceso educacional explicado a partir de la psicología conductista. Se trataba entonces de una didáctica por objetivos vinculada a la relación medios –fines y transformada a partir de la operacionalización de objetivos de aprendizaje. La visión tecnológica de la didáctica es un referente a la mejora y

³² Cfr. Gore, J. M. Controversias entre las pedagogías. Editorial Morata. España, 1996, Pág. 60.

³³ Ibid. Pág. 61.

sistematización de la realidad, en el que los términos eficacia y eficiencia sirven de parámetros para determinar la contundencia de los objetivos operacionales.

Como la ciencia requiere de demostraciones u observaciones, la enseñanza debe precisar objetivos observacionales para garantizar su cumplimiento a través de un acto evaluativo. La didáctica se comprende como tecnología aplicada y como perspectiva para la toma de decisiones. Didáctica orientada a demostrar que la realidad debe someterse a determinados conceptos; por lo que es necesario enfatizar en el cumplimiento de objetivos y en la escogitación de instrumentos diversos para evaluar el desarrollo intelectual del estudiantado.

La didáctica tecnológica adquiere dos modalidades. La primera orientada a la correlación presagio –producto *“considerado como el conjunto de ideas, destrezas, capacidades y competencias generalizadas que se estiman deseables para desempeñar con éxito la tarea de enseñanza”*³⁴. En segundo lugar, se destaca el significado de la vocación docente, que implica dominio de aspectos básicos que el docente debe tomar en cuenta para desarrollar un proceso didáctico auténtico. Las cualidades del docente son definidas en un perfil ubicado en programas de formación inicial. El docente debe alcanzar este perfil para desarrollar todas sus capacidades necesarias al respecto. La enseñanza –por su parte- le apuesta a la empatía, la creatividad, la solidaridad, el compromiso y el intelecto, como rasgos esenciales que deben ser alcanzados por el estudiante.

El proceso –producto se desarrolla en procesos de investigación educativa, en el que para implementarlos, es necesario capacitar al profesorado para que sea mas eficaz en su desempeño. Proceso –producto es la nueva especificación de la didáctica como tecnología de la enseñanza, en la que la observación y el análisis son determinaciones para la comprensión y mejora de la práctica educativa.

La configuración de la enseñanza desde esta óptica está fundada en cuatro cuestiones claves: 1.- Formulación de objetivos conductuales; 2.- identificación de experiencias en función de los objetivos conductuales; 3.- organización de actividades tendentes al cumplimiento de los objetivos; y 4.- definir estrategias evaluativas con el fin primordial de determinar hasta que punto el alumno y alumna han alcanzado los objetivos.

Obviamente, la especificación de estas cuatro cuestiones ha permitido que la realidad de la práctica educativa se vaya consolidando hasta alcanzar un alto grado de racionalismo educativo.

La perspectiva tecnológica de la didáctica y del currículo, ha sido un enfoque apoyado desde la burocracia que organiza y controla el currículo, ampliamente aceptada por la pedagogía desideologizada y acrítica, e impuesto al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica. El currículo visto como perspectiva tecnológica, incide en el desarrollo de la enseñanza (didáctica) de la misma forma en que son impuestos los programas de estudio al profesorado. La enseñanza es racional y, por tanto, el sentido científico de todo el sistema curricular ha cobrado vida dentro de la administración

³⁴ Op Cit. Medina –Mata, Pág. 76.

educativa y escolar, a tal grado, que se han convertido en esquemas autónomos que plantean un tipo de racionalidad en abstracto, acepción que llega incluso a hacerse equiparable a algo que es científico.

La didáctica es, pues, una disciplina influenciada por el currículum y por el sistema de políticas estatales y educativas. Sistemas concebidos como científicos supeditados a lo que determina la industria. La enseñanza es realidad de industria y normatizada de la misma manera en que se normativiza una empresa comercial e industrial. La perspectiva de Tyler (1973) *“como teoría del currículum... ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los estudios curriculares y en los gestores de la educación. El único discurso hasta hace no mucho tiempo, y todavía arraigado en amplias esferas de la administración educativa, de la inspección, de la formación de profesores, etc.”*³⁵

Según Tyler el currículum debe ser diseñado en forma efectiva en una sociedad, donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias y propositos. Desde la perspectiva Tyleriana, el currículum y la enseñanza, representan formas básicas para el logro de los objetivos de aprendizaje seleccionados y que dan lugar a la creación de experiencias apropiadas y que tengan efectos acumulativos evaluables, de forma que pueda someterse a la supervisión constante para operar en las oportunas reacomodaciones.

Didáctica (enfoque intercultural)

No puede existir una didáctica que no atienda las desigualdades sociales; que disimule su identidad mediante la eficiencia y olvide su humanidad.

Estas consideraciones sirven de base para entender una didáctica que refuerce la construcción social del conocimiento, en el que la racionalización ya no es lo más importante; la apertura al conocimiento se resuelve en la posibilidad de la armonía, en la superación de los dilemas, contradicciones y problemas axiológicos.

Cada grupo posee una etnicidad diferente; una realidad que no se confecciona uniformemente. Los procesos didácticos son realidades diversas y, en esa realidad, la afloración de distintos tipos de interacciones plantean un enmarcamiento que no es posible resolver con procesos técnicos y racionalistas.

Los contextos aulicos son distintos territorios en el que el estudiante se desenvuelve; por lo que ocupa un lugar preponderante la didáctica apoyada en la investigación etnográfica, la cual ante todo no sólo implica descubrir intelecciones entre los sujetos, sino comprender la posibilidad de desarrollo de cada uno de ellos.

LeCompte (1994) indicó que *“el proceso de enseñanza –aprendizaje intercultural es complejo y está orientado al desarrollo integral –humano, actuando como soporte de las nuevas comunidades en un serio y fecundo diálogo, plurilingüístico y de indentidad de*

³⁵ Cfr. Gimeno Sacristán, J. El currículum. Editorial Morata. España, 1998. Pág. 54 y 55.

*cada grupo, esforzándose todos en la construcción de la pluralidad lingüística natural en contextos globalizadores, a la vez que se reconoce la señal de identidad y riqueza multicultural de cada micro comunidad en la escuela plural*³⁶.

El significado distintivo de la didáctica intercultural es la interpretación de esas realidades, y cuando éstas se desconocen no es posible la formación integral, sólo un desarrollo parcializado. Ocupa un sentido importante la reflexión y la colaboración entre los diferentes grupos sociales para asegurar un saber que al mismo tiempo es intercultural.

Reconocer las diferencias entre los grupos de alumnos y alumnas y apostarle a la colaboración, sólo es operable insertándose en esos ambientes a los que son sometidos –por regla general- los grupos sociales dominados. El valor a la vida y a la diferencia merece un reconocimiento hacia la didáctica de los derechos humanos.

La atención a la diversidad es un andamiaje para el conocimiento del ritmo individual. El aprendizaje del y la estudiante es un desarrollo personal, con posibilidades de cada uno. Se aprende no solo situaciones académicas. La apropiación de nuevos valores y la apertura a la comprensión y solidaridad entre los grupos de alumnos son objetos de estudio de la didáctica intercultural y, por tanto, presupone un estudio del contexto socio-cultural y que debe formar parte de investigaciones educativas encaminadas al conocimiento del entorno y de las condiciones que limitan el desarrollo integral de determinados grupos sociales.

Didáctica (enfoque socio – crítico)

La apertura a una didáctica con énfasis en la problematización, implica reconocer su opción política y demostrar el cimiento de la necesidad por el desarrollo democrático de la educación formal y por la apertura de un proyecto crítico cuyo objetivo es la emancipación.

El proceso de democratización en los centros escolares es posible sólo si ésta sabe implicar su órbita educativa a otros agentes del sistema formativo: familia, asociaciones, mundo laboral. *“Para que la didáctica se convierta en un instrumento real de trabajo en la escuela y participe en ese proceso de democratización es necesario que ésta ejerza el pluralismo, el antiautoritarismo y el antidogmatismo*³⁷.

La didáctica crítica parte del principio histórico hermenéutico. *“Educación significa siempre, en efecto, acciones y procesos dotados de sentido y de significado; las instituciones creadas para hacer posible tales acciones y procesos, y por tanto dotadas de sentido en sí mismas, y las teorías y concepciones pedagógicas, son enunciados explícitos de pedagógicos dotados de sentido.”*³⁸ La implicación que trae consigo esta tesis clave es el otorgar de sentido o de orientación a toda actividad educativa. La emancipación no puede plantearse en otro nivel más que en estas acciones con tendencia. Así pues, cuando se emprende cualquier movimiento, ya sea formal o no formal, existe comunicación e

³⁶ Op Cit. Medina –Mata. Pág. 75.

³⁷ Op Cit. Frabboni, Pág. 164.

³⁸ Cfr. Vila –Belda, Joaquín A. Revista de Educación, No. 280. Madrid, 1986. Pág. 49.

interacción. Lo que equivale a decir que son precisamente las interacciones las que desarrollan la praxis didáctica y la correlación entre educación e ideología emancipatoria.

El principio histórico hermenéutico ha sido analizado evolutivamente y, en la actualidad, se considera como aquel que expresa que las interacciones son negociaciones para que la verdad sea un elemento esencial de construcción interactiva y social.

En Alemania (1920), la hermenéutica fue defendible en la Comuna de Hamburgo, pues los estudiantes interactuaban para la reflexión sobre un determinado fenómeno de la realidad. Smidt (1923) construyó un proceso educativo formal en el que la informalidad era su principio rector. Esta informalidad llegó a creer que carecía de sentido y que, por tanto, no era posible una consistencia pedagógica al respecto. Pero los grandes docentes de esta época se equivocaron, pues esta informalidad era una especie de hermenéutica, basada principalmente en el maestro compañero. Precisamente el término compañerismo engendró nuevas visiones de cómo entender los procesos didácticos y, de esta manera, asumir una actividad no definida ni precisada, sino consensuada desde la misma reflexión que la construye.

Así pues, lo histórico –hermenéutico apunta a significados construidos social y contextualmente. En este caso, se trata de una visión que parte de saberes que han sido adquiridos a través de la experiencia pero que son latentes en la producción de conocimientos. La teoría crítica avanza en esta producción y, fundada en la hermenéutica, intenta demostrar al mundo actual que es una sociedad de consumo y que el modelo capitalista genera todo tipo de desigualdades, de alienación y autoritarismo.

J. Habermas (1987) y Marcuse (1990) plantearon que la teoría crítica de los procesos pedagógicos no es otra forma de desarrollar enseñanza y procesos sociales, sino una *“intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo... por supuesto se trata de problematización del conocimiento que, mediante la comunicación se rescata los valores de la ilustración, razón, justicia y libertad”*³⁹. Marcuse enfatizó en la necesidad de generar proyectos en el que toda la población participe y pueda comprometerse con los cambios sociales. En esta línea, es obvio que esta participación de compromiso, puede lograrse con la capacidad de autodeterminación, a través de la cual, las personas se interrelacionan e interpretan sus cuestiones vitales y las configuran en las condiciones sociales y políticas comunes.

S. Kemmis (1988) ahondó sobre el marco ideológico de la teoría crítica. Planteó que la crítica ideológica es el método y principio en el que la autodeterminación ha alcanzado los niveles de la codeterminación y la solidaridad. La crítica ideológica es un método fundado en la unidad de dualismo, donde la investigación –acción se convierte en una especie de cartografía en la que se ilustran las circunstancias políticas y sociales y las posibilidades para abandonar la condición de marginados.

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt empezaron a estudiar la ciencia como ideología e indicaron que el pensamiento de ésta –la de la ciencia- es una manifestación elitista y, por

³⁹Cfr. Ayuste –Flecha y otros. Planteamientos de Pedagogía Crítica. Editorial GRAÓ. España. 1999. Pág. 36.

ello, su carácter neutral es una falacia en los procesos de producir conocimientos. En la enseñanza, este elitismo es una manifestación del ejercicio de la docencia; por esta razón, el discurso se constituye en un insumo necesario para descubrir las pretensiones perseguidas en el seno del proceso didáctico.

Habermas ha estudiado cómo la educación y la pedagogía se han convertido en ideología. Del mismo modo que la ciencia fue concebida como el sentido de la vida y de la emancipación de las falsas ideas sobre los mundos natural y social, la educación adquiere preponderancia sólo a partir de una determinada concepción del mundo; lo que equivale a decir, la imposibilidad de que no se le comprenda como ideología y que está a favor de determinados intereses. La teoría crítica ha tratado de revelar cómo el principio de igualdad de oportunidades a través de la meritocracia permanece ideológicamente lastrado, a pesar de las intenciones de superar las funciones ideológicas de formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas.

“La escolarización en Estados Unidos ha puesto de manifiesto cómo el movimiento de las pruebas de inteligencia ha estado ligado a las expectativas de una sociedad meritocrática que, aspirando a superar un sistema de estratificación social basado en la ubicación de clase en el nacimiento, reemplazó éste por otro igualmente insidioso: sistema en el que las escuelas, más que las clases sociales y las familias, ostentaban el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos sociales”⁴⁰.

Las referencias son claves y ejemplarizantes. La práctica de las pruebas estandarizadas son de exclusividad de un proceso racional que pretende meritocrar al estudiantado y, así, garantizar un proceso de escolarización destinado al triunfo del poder. El fracaso está determinado en virtud de la negación del principio de igualdad de posibilidades. La teoría crítica plantea que el pedagogo debe desenmascarar la falsa creencia de aquellas personas que consiguen posiciones socialmente deseables porque han sido escogidos y seleccionados por el mecanismo imparcial de su éxito en la escuela, y así creer que merecen las recompensas que disfrutan, aunque sea a costa de los demás.

Carr y Kemmis propusieron una especie de investigación emancipadora, donde el profesor sea quien asuma la conducción de acto de investigar. Se trata de la noción del pedagogo investigador; tarea difícil de enrumbar debido al prolongado tiempo que posee el docente desarrollando el proceso didáctico en la escuela y en la universidad. Stenhouse afirmaba que era indispensable descargar al docente y darle más tiempo para planificar e investigar. Por su parte, Kemmis, sugiere una forma de organización de lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente. Insinúa que una actuación profesional crítica puede organizarse cooperativamente para transformar la escolarización de manera que lleve mejor a la práctica los valores educativos.

Pero fue J. Habermas quien propuso una fundamentación sociológica de la emancipación a través de la teoría de la acción comunicativa. Contempla la sociedad como mundo de la vida y sistema. En esta lógica, recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a

⁴⁰ Cfr. Kemmis, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata. España. Pág. 91.

transformar la sociedad. Por eso es que, el pedagogo investigador, asume como principio inherente la acción comunicativa, porque en ese descubrimiento y producción de conocimientos, se explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas.

La aportación de la teoría de la acción comunicativa redefine y transforma la actitud del pedagogo. Actitud fundamentada en convicciones. Es decir, es en el acto comunicativo donde se comprueba la validez de sus emisiones y de sus posturas. *“La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos”*⁴¹.

En virtud de lo especificado por Habermas, la teoría de la acción comunicativa está basada en la intersubjetividad, en el que la persona puede cambiar sus emisiones, a través de la eliminación de sus propios prejuicios y valoraciones preconcebidas, gracias a la información y los instrumentos que le proporcionan los otros participantes que intervienen en el diálogo.

Didáctica (y curriculum)

Los profesionales e investigadores de la educación, en la actualidad, tienen acceso a una cantidad considerable de publicaciones sobre la teoría y la práctica de los enfoques didácticos. Como no se puede poseer una didáctica pura sobre el desarrollo de los procesos académicos, debido a que ellos responden ideológicamente a determinados intereses, es preciso situar su orientación a partir de la mejora de la práctica educativa, tomando como referencia el modelo curricular procesual. Este modelo de currículum es, ante todo, una apuesta al compromiso de los profesionales en ejercicio sobre el cambio educativo. La práctica de los docentes vinculada a esta concepción, está enfatizada al desarrollo de la investigación, tomando como premisa la reflexión en la acción.

Esta premisa es importante para enfatizar que los procesos de mejora se producen cuando el profesional en ejercicio actúa bajo una conciencia colectiva, donde la revisión constante del currículum y de su forma de reproducirse, es una actividad permanente e inconclusa que permite al profesorado y estudiantes en general, comprender las condiciones en que se desarrollan y actuar bajo la correlación cambio y mejora.

La didáctica –que recientemente ha sido legitimada como ciencia de la enseñanza – se ocupa de la formación integral de la persona y como tal, pone en el centro *“la interacción – comunicación entre el sujeto en educación y los objetos de la educación, entendidos como conocimientos, como modelos de comportamiento socio –afectivo y moral. Su labor científica por lo tanto es, poner en comunicación las dimensiones de desarrollo de las diversas etapas evolutivas, es decir, los estadios cognitivos y socio afectivos de la infancia, adolescencia, juventud, etc., con los sistemas simbólicos –culturales difundidos tanto*

⁴¹ Op Cit. Ayuste –Flecha. Pág. 38.

dentro como fuera de la escuela, además de los modelos ético –sociales de la comunidad a la que pertenece... ”⁴².

La didáctica, por tanto, se relaciona con una enseñanza en el que la comunicación es el acto principal y la cultura es su finalidad última. Comunicación se encamina al conocimiento de la cultura y, por ello, es necesario que la didáctica posea un modelo capaz de garantizar que dicha comunicación será evaluada y mejorada, con el afán de alcanzar su perspectiva permanente en la formación del profesorado.

La óptica con la que se configura la práctica educativa obedece a aspectos relacionados con la manera en que la enseñanza se concibe. Obviamente, dicha concepción responde a una historia que ha sido legitimada a través de acciones o formas reproductivas del significado de enseñanza. El modelo procesual del currículum es una manera de concebir la práctica educativa a partir de la investigación –acción, en tanto que los profesionales en ejercicio no sólo facilitan los aprendizajes; están comprometidos a evaluar su práctica y mejorar el mismo proceso didáctico.

El sentido con el que se le atribuye a la didáctica el papel de orientadora de la enseñanza, evidencia, desde este ángulo, cinco aspectos básicos:

- 1.- La didáctica, siendo la teoría de la enseñanza, se ocupa de dos procesos mutuamente relacionados: la instrucción y la educación en la clase.
- 2.- Los procesos de enseñanza no pueden explicarse en la correlación medios –fines. La práctica educativa es insostenible, si se aplica normas o reglas relacionadas con la planificación didáctica.
- 3.- Los procesos de enseñanza se desarrollan en el mismo proceso de la vida, en el que la cultura se traslada –no automáticamente – al mundo de la clase, a través de un proceso reproductivo que tiene que ver con el código invisible de la pedagogía. Se trata de intenciones no manifiestas, no contempladas por el profesor en la clase.
- 4.- La didáctica se apoya en el currículum, porque la práctica educativa no tiene lugar sólo en el espacio del aula. Forma parte de todo un enfoque interdisciplinario, en el que la asimilación de conocimiento no constituye el eje central; interviene en este sentido, la construcción y la producción intelectual, no limitada a la clase, ni especificada a través de tareas académicas.
- 5.- La correlación didáctica –currículum, permite comprender que el acto de enseñar es una mediación cultural, en el que la profesión docente adquiere extraordinario papel cuando se compromete a la investigación, ya no solo por la mejora de la práctica educativa, sino para precisar cada vez mejor, estrategias interesantes para abordar la realidad.

⁴² Cfr. Frabboni, Franco. El libro de la Pedagogía y la Didáctica. I. La educación. Editorial Popular. España. 2001, Pág. 151.

Modelo procesual del currículum y didáctica comunicativa forman una unidad. Por ello, resulta determinante comprender la enseñanza, a partir de sus diversas concepciones, para asegurar que el proceso didáctico, necesita, ante todo, una asunción de la pedagogía problematizadora que, tal como la definió Paulo Freire, pone en relieve la propia problemática de la vida educativa.

Dificultad (en evaluación)

Dos factores inciden en el índice de dificultad de una prueba: a) la prueba es muy difícil; o b) el proceso de enseñanza a fallado; de superarse estos aspectos un 85% de los objetivos fundamentales básicos deben ser contestados por los alumnos. En una evaluación de selección los juicios con referencia normas pueden contar con una dificultad alta, media o baja.

La dificultad de los ítems se determina sólo en parte por el grado de rendimiento alcanzado por el alumno. Pero también la dificultad tiene que ver con el modo de formulación de la pregunta; la dificultad de una pregunta se manipula a través del vocabulario, de la estructura de la oración o de la selección de distractores.

Dimas, Rubén H.

Don Rubén H. Dimas (nació en San Salvador el 23 de marzo de 1898 y murió el 6 de marzo de 1991), realizó sus estudios básicos en el Colegio San Agustín; posteriormente se recibe de maestro en 1913 tras realizar estudios en la Sección Normal de la Escuela Goicochea; inicia sus labores docentes en 1914 en la Escuela “Padre Delgado”.

En 1924 funda el Colegio “García Flamenco”, tras una campaña insigne como orador, en donde fungió como director en diversas etapas de la historia del Colegio. Luego de la caída del Martinato, en 1944 es llamado a la Sub Secretaría de Educación, período en donde cobró vida el Escalafón Magisterial. En 1948 asume la Cartera de Educación por solicitud del Consejo de Gobierno Revolucionario, dejando en su gestión “La Casa del Maestro”, asimismo, funda la Ciudad de los Niños en Santa Ana, la Escuela Normal Rural de Izalco y el Instituto Nacional Central de Señoritas “Don Francisco Morán (1895-1973)”.

Maestro, escritor y orador, se une a la hazaña de fundación; tras sus aportes en 1949 recibe un reconocimiento en “Recuerdo y gratitud de las generaciones por él educadas”; en 1970 es reconocido como uno de los maestros más queridos de la escolaridad capitalina, luego debido a problemas de salud se retira del Colegio. El 7 de diciembre de 2000 es nombrado *postmortem* “Maestro Meritísimo de El Salvador” por la Asamblea Legislativa, junto con Salvador Cañas y Francisco Morán.

Dinámica

La expresión "Dinámica de grupos" se emplea con distintas connotaciones. En primer lugar, puede designar los fenómenos psicosociales que se producen en los grupos humanos y las leyes que los rigen. En este sentido, puede ser entendida como teoría de la interacción humana en los grupos sociales; otra acepción la entiende como un conjunto de métodos y técnicas grupales aplicables a los individuos y a las organizaciones sociales. En este caso es preferible utilizar la expresión "técnicas grupales".

La Dinámica de Grupos (DG) puede ser considerada un producto tardío de las ciencias sociales, especialmente de la psicología social, aunque aparece también estrechamente ligada a la sociología y otras disciplinas. En la actualidad puede considerarse una zona de articulación interdisciplinaria o aún como una (sub)disciplina que se retroalimenta permanentemente de otras, a las cuales, a la vez, nutre con sus desarrollos. En el campo educativo, la DG encuentra una de sus aplicaciones más importantes, habiendo dado lugar a un territorio aún más nuevo: pedagogía de grupos, concepto con el cual se pretende dirigir la atención hacia la cuestión grupal en el aula.

Disciplina

El término de "disciplina", cada vez más, es sustituido a nivel educativo por "Convivencia Escolar"; la acepción de disciplina hace alusión al adoctrinamiento o instrucción de corte conductista, bancario o lancasteriano, mediante la cual los estudiantes respetan normas mecánicamente sin reflexión; asimismo, el término tiene una connotación de violencia, o en el mejor de los casos, de un respeto ciego o de un comportamiento acrítico, austero y cíclico de no trasgresión, propio de lo eclesial o de lo castrense.

También, el concepto, hace alusión a un área o a un conjunto de áreas del saber o ciencia; por ejemplo, las disciplinas económicas (macroeconomía, microeconomía, econometría, etc.).

Discriminación (en evaluación)

Una prueba discrimina cuando los alumnos que la han realizado se diferencian en diversos niveles de rendimiento, análogo a su devenir académico; si no lo hace pierde la eficacia. Un buen ítem discrimina entre los alumnos que poseen la información o la habilidad y los que no.

El modo como se puede comprobar si una pregunta discrimina es el siguiente: 1.- se identifica a un grupo superior; 2.- se identifica a un grupo inferior; 3.- se aplica la prueba a ambos grupos; 4.- se calcula la proporción de respuestas; 5.- se deduce la diferencia entre la proporción, la cual se contrasta, análogamente, con ambos grupos.

Para identificar los grupos inferior y superior, se debe dividir el grupo experimental en tres tercios; aproximadamente el rango de división debe oscilar en el 27% de los alumnos en el tercio superior y 27% en el tercio inferior. La fórmula matemática para la discriminación es: $S - I - ID$ (S= grupo superior. I= grupo inferior. ID= índice de discriminación). Un ID mayor a 0.40 es satisfactorio, y un ID menor de 0.20 debe ser eliminado.

Diseño formativo/curricular

Proceso imprescindible que define y concreta cómo han de ser todos los elementos que configuran una acción formativa. Es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda al profesorado. Los componentes básicos que lo forman son informaciones relativas a “qué” enseñar (contenidos y objetivos), “cuando” enseñar (cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos), “cómo” enseñar (cómo estructura las actividades de enseñanza-aprendizaje), y “qué, cómo y cuándo” evaluar.

Distractor

(Ver ítem) Los distractores son posibilidades de respuesta en el diseño un ítem de selección múltiple en pruebas estandarizadas; generalmente uno de los distractores es correcto y los demás son incorrectos, buscando explorar los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias del estudiante.

Docente

Profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado, también conocido como profesor o maestro. La profesión docente, tradicionalmente se forma en escuelas normales o universidades (ver “formación inicial de docentes”), aunque en algunos países de bajo desarrollo existen bachilleres pedagógicos o profesores empíricos quienes ejercen la docencia sin mayor formación debido a la carencia de recursos; en la actualidad, dicha profesión, ha sufrido un proceso de infravaloración social reflejado en los salarios poco competitivos en comparación con otros sectores profesionales, a pesar de la gran responsabilidad que se tiene.

E

ECAP

Siglas de Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas; se trata de una prueba estandarizada con referencia a criterio, como requisito de graduación para los estudiantes de profesorado que aspiran al ejercicio magisterial; dicha prueba cuenta con un aproximado de cien ítems de selección múltiple, de los cuales un sesenta por ciento pertenecen al área general (didáctica, pedagogía, currículum, educación y sociedad, evaluación, desarrollo profesional, práctica profesional e informática educativa), y un cuarenta por ciento a la especialidad (sea esta: parvularia, especial, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, inglés, lenguaje y literatura, primer y segundo ciclo de educación básica).

Educación

La raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: "EDUCERE", de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: "la educación es desarrollo". La segunda etimología, también del latín- es "EDUCARE", que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: "transmisión de cultura". Tomando la primera acepción, podríamos concluir que educación es el intento de hacer aflorar (hacia fuera) lo que llevamos dentro, un descubrir capacidades⁴³.

El pensador alemán Adolfo Rude por su parte afirma que "educar es dirigir la formación de una personalidad plena de valores para una comunidad plerónica de ellos"; es decir, toma a la educación como "dirección", como lo indica la raíz duc, de ducere: conducir, guiar.

Redden y Ryan, en su obra "Filosofía de la Educación", la definen como "la influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura, por medio de la introducción, la disciplina y el desarrollo armónico de todas las facultades: Físicas, sociales, intelectuales, morales, estéticas y espirituales del ser humano, de acuerdo con la jerarquía esencial de las mismas, para la utilidad individual y social, dirigida hacia la unión del educando con su fin último trascendente".

W. Cunnigham, en su Filosofía de la Educación, da este significado: "La educación es un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales".

⁴³ Nota: Tomado de: Enfoque filosófico de la Educación (Farfán, Kcomt, Leiva, More, Quevedo, Rodríguez)

Educación acelerada

La educación acelerada es una estrategia educativa de carácter transitorio que busca ofertar a niños, niñas y jóvenes con sobreedad, oportunidades de educación que contribuyan a mejorar sus oportunidades y condiciones de vida, evitando o minimizando la deserción escolar. Estos programas tienen como objetivos el fortalecimiento de la calidad y eficiencia educativa de la población escolar del sistema –generalmente en el nivel básico- que se encuentra en situación de sobriedad; asimismo, ofrecen atención que posibilite a los niños/as avanzar en su nivel de escolaridad y desarrollar competencias y actitudes para insertarse al sistema. La educación acelerada tiende a acortar el tiempo de formación tradicional mediante estrategias didácticas y pedagógicas de adecuación curricular basadas en la comprensión de contenidos, o en la generalización de contenidos específicos, buscando que posteriormente el estudiante profundice sobre la base de tareas y estudio, y así acelerando el proceso educativo, sobre todo en niños (as) y jóvenes con extra-edad, logrando nivelarlos. Esta estrategia comenzó a desarrollarse en Brasil con mucho éxito a finales de los ochenta.

Educación a distancia

Educación a distancia, es una forma de educación, refiriéndose al proceso, pero este proceso es realizado a distancia. Por lo que podría definirse como la acción o proceso de educar o ser educado, a través de cualquier medio de comunicación “no presencial” (semi-presencial) o electrónico incluyendo la video-conferencia, la audio-conferencia, internet o envíos vía correo convencional.

En la actualidad, el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones, ha llevado a re-pensar la educación a distancia bajo un modelo “telemático”, utilizando a internet como la herramienta principal de comunicación, ya que la red permite movilizar con facilidad y rapidez textos, audio, video, mensajes, etc.

A continuación se presentan otras definiciones institucionales de educación a distancia: 1.- La combinación de educación y tecnología para llegar a su audiencia a través de grandes distancias es el distintivo del aprendizaje a distancia. Esto viene a ser un medio estratégico para proporcionar entrenamiento, educación y nuevos canales de comunicación para negocios, instituciones educativas, gobierno, y otros públicos y agencias privadas. Con pronósticos de ser uno de los siete mayores desarrollos en el área de la educación en el futuro, la educación a distancia es crucial en nuestra situación geopolítica como un medio para difundir y asimilar la información en una base global.- (Texas A&M University). 2.- Educación a distancia es distribución de educación que no obliga a los estudiantes a estar físicamente presentes en el mismo lugar con el instructor. Históricamente educación a distancia significaba estudiar por correspondencia. Hoy el audio, el video y la tecnología en computación son modos más comunes de envío: (The Distance Learning Resource Network DLRN). 3.- El término educación a distancia representa una variedad de modelos de

educación que tienen en común la separación física de los maestros y algunos o todos los estudiantes (University of Maryland). 4.- A su nivel básico, la educación a distancia se realiza cuando los estudiantes y maestros están separados por la distancia física y la tecnología (voz, video, datos e impresiones) a menudo en combinación con clases cara a cara, es usada como puente para reducir esta barrera (Distance Education at a Glance). 5.- El programa de educación a distancia ha sido concebido como un medio de educación no formal que permite integrar a personas que, por motivos culturales, sociales o económicos no se adaptan o no tienen acceso a los sistemas convencionales de educación. Se orienta a ofrecer opciones de capacitación con demanda en las economías zonales y regionales. (Universidad ORT, Uruguay).

Utilizando las definiciones anteriores se pueden identificar tres criterios para definir educación a distancia; estos son: separación de los maestros y estudiantes, al menos en la mayor parte del proceso; el uso de los medios tecnológicos educativos para unir a maestros y estudiantes; y el uso de comunicación en ambos sentidos entre estudiantes e instructores.

Educación bancaria (educación problematizadora)

Los términos *educación bancaria* y *educación problematizadora* son acuñados a Paulo Freire. La propuesta de Freire es la “Educación Problematizadora” que niega el sistema unidireccional propuesto por la “educación bancaria” ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta.

En esta concepción no se trata ya de entender el proceso educativo como un mero depósito de conocimientos sino que es un acto cognoscente y sirve a la liberación quebrando la contradicción entre educador y educando. Mientras la “Educación Bancaria” desconoce la posibilidad de diálogo, la “Problematizadora” propone una situación gnoseológica claramente dialógica.

Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de “autoridad”: ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión.

El educador no podrá entonces “apropiarse del conocimiento” sino que éste será sólo aquello sobre los cuáles educador y educando reflexionen.

La educación, como práctica de la libertad, implica la negación del hombre aislado del mundo, propiciando la integración.

La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El hombre, siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.

Finalmente, Freire señala que así como la “Educación Bancaria” es meramente asistencial, la “Educación Problematizadora” apunta claramente hacia la liberación y la independencia. Orienta hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, se destruye la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

Educación cívica

En las teorías de análisis multicultural, de semiótica, de ontología y de lógica, se han propuesto diversas interpretaciones sobre el valor del símbolo y sus significantes y significados; desde los remotos tiempos platónicos, en donde se discutieron los conceptos de “ideo”, “logema” y “lekton” como minimalización mental, pasando por las teorías cosmogónicas de los universales irreductibles, por la transición medieval del signo jerárquico al símbolo en donde emerge el *signam signatum*, hasta las teorías contemporáneas semánticas o semiosféricas (Lotman), el tópico de los símbolos siempre ha despertado apasionadas discusiones académicas.

Un símbolo representa metafóricamente o icónicamente una realidad, comunica, informa y remite un mensaje; el símbolo está compuesto por un significante (lingüístico como sucesión inmutable de fonemas que constituye la palabra, icónico por su semejanza o alusión a una realidad, convencional por común acuerdo de las personas, o natural como efecto físico-químico), y por un significado (su representación en nuestra mente).

Ante las circunstancias cívicas educativas (mes cívico, fiestas o fechas cívicas, etc.) los sistemas nacionales de educación están expuestos a una fuerte carga simbólica que hace alusión a las gestas emancipatorias e independentistas; el pabellón nacional, el escudo y el himno evocan una serie de acontecimientos y sucesos que establecieron un punto de partida relativo de la identidad nacional y de la soberanía, delimitando así un territorio y ciertas características o talante que conforman la salvadoreñidad.

Detrás de los símbolos patrios o cívicos hay algo de historia y de mitología que se fusionan en una relación de sentimientos, ideologías, necesidades y aspectos políticos y bélicos (como significante); estos símbolos patrios forman parte de acervo identitario de los ciudadanos, y hoy, adquieren un significado diverso condicionado por las circunstancias globales, posiblemente más reforzado –como resistencia- o más debilitado –por indiferencia-.

Cada uno de los símbolos patrios tiene una relación dialógica diferencial con los ciudadanos; el pabellón o la bandera es el símbolo más popular y utilizado, mientras que el escudo y el himno tienen una vocación más protocolar y solemne. No obstante, cualquiera de ellos asume una condición especial en la medida que el ciudadano se encuentra lejos de su patria, aislado o amenazado, cumpliendo así una función de cohesión o de articulación identitaria entre su realidad y su referencia.

Los actos cívicos tradicionales en los centros escolares no pasan de ser una superficial pantomima de civismo; los y las niños (as) y jóvenes, toman estos actos con mucha ligereza y desprecio, a tal extremo de valorar otros símbolos ajenos más que los propios (sean estos asociados a las pandillas, a ídolos deportivos o artísticos, o a otros países). Este desgajamiento emocional que prioriza los símbolos del mercado por los símbolos patrios, no se va a revertir por más actos cívicos y desfiles, sino por dos posibles factores: a) el quehacer cívico en el hogar; y b) una mayor comprensión histórica –no oficial- de la gesta independentista y su relación con la identidad nacional.

Educación comparada

Si bien el análisis comparativo de los fenómenos educativos se realizó desde tiempos remotos (los relatos de Homero, Tucídides y Platón y las obras de J. A. Comenio, I. G. Herder y A. J. Niemeyer constituyen algunos ejemplos), existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que la educación comparada, como campo de estudio sistemático, tuvo su origen a partir de la publicación de Marc Antoine Jullien, *Bosquejo y observaciones previas a la investigación en Pedagogía Comparada* (París, 1817)⁴⁴. Este investigador fue el primero en señalar algunos objetivos y métodos de investigación y concedió al problema una determinada dirección sociopolítica. Jullien consideró la Pedagogía Comparada como una de las vías más importantes de perfeccionamiento de la teoría y de la práctica de la educación que contribuiría al progreso cultural y general de los pueblos europeos fundamentalmente. Para ello consideraba necesario crear una *comisión internacional-integrada* por representantes de distintas nacionalidades- que por medio de encuestas e informes clasificara y comparara los materiales de las instituciones docentes y los métodos de enseñanza de los países europeos. Además aspiraba a crear un *centro de enseñanza especializada* para preparar pedagogos especialistas y editar una *revista pedagógica* en varios idiomas que publicara las opiniones de los centros científicos más importantes sobre el problema de la instrucción pública. No se puede obviar el particular momento histórico que subyace a esta iniciativa: nos referimos a la etapa de consolidación de los sistemas nacionales de educación en manos del Estado. Las naciones occidentales se fueron consolidando a medida que se fortalecían las relaciones capitalistas y constituyeron conjuntos homogéneos de comunidades históricas, cimentadas a la vez por las relaciones económicas del mercado nacional unificado y, a nivel político, por el Estado-nación⁴⁵.

Estos Estados-naciones-mercados conformaron el espacio histórico necesario para la burguesía ascendente en Francia, Alemania e Inglaterra y posteriormente en los demás países de Europa. Sobre la base de una comunidad de cultura y tradiciones históricas, de representaciones colectivas, la burguesía reconstruyó para la realidad social las estructuras políticas y territoriales y los recursos humanos necesarios para la realización de sus proyectos y ambiciones económicas.

⁴⁴ Nota: ver Jullien, M. A. *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*. París, 1817.

⁴⁵ Nota: Tomado de: Mollis, Marcela; “La Educación Compara de los 80: Memoria y Balance”; publicado en: Revista Iberoamericana de Educación, Número 2; Mayo - Agosto 1993.

Este contexto nos orienta en la elección de criterios sociopolíticos para determinar una periodicidad de la Educación Comparada que supere la mera sucesión cronológica de los autores -criterio empleado por Noah y Eckstein en su clásica obra *La Ciencia de la Educación Comparada* (1970).

Educación de adultos

Se entiende educación de personas adultas a la totalidad de los proyectos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen, compensen o reemplacen la educación correspondiente al sistema educativo ordinario o establezcan formas de aprendizaje específico de carácter profesional u ocupacional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultas (mayores de 18 años) por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus actitudes, amplían sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o modifican sus actitudes o comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral y una participación en el desarrollo equilibrado e independiente.

Se basa en el principio de la educación permanente, y a tal efecto tiene por objeto preparar a los alumnos para poder aprender por sí mismos y facilitar la incorporación de las personas adultas a las distintas enseñanzas, garantizándoles que puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

Educación e ideología emancipadora

El contexto global debe esclarecerse partiendo del principio histórico hermenéutico. *“Educación significa siempre, en efecto, acciones y procesos dotados de sentido y de significado; las instituciones creadas para hacer posible tales acciones y procesos, y por tanto dotadas de sentido en sí mismas, y las teorías y concepciones pedagógicas, son enunciados explícitos de pedagógicos dotados de sentido.”*⁴⁶ La implicación que trae consigo esta tesis clave es el otorgar de sentido o de orientación a toda actividad educativa. La emancipación no puede plantearse en otro nivel más que en estas acciones con tendencia. Así pues, cuando se emprende cualquier movimiento, ya sea formal o no formal, existe comunicación e interacción. Lo que equivale a decir que son precisamente las interacciones las que desarrollan la praxis didáctica y la correlación entre educación e ideología emancipatoria.

El principio histórico hermenéutico ha sido analizado evolutivamente y, en la actualidad, se considera como aquel que expresa que las interacciones son negociaciones para que la verdad sea un elemento esencial de construcción interactiva y social.

En Alemania (1920), la hermenéutica fue defendible en la Comuna de Hamburgo, pues los estudiantes interactuaban para la reflexión sobre un determinado fenómeno de la realidad.

⁴⁶ Cfr. Vila –Belda, Joaquín A. Revista de Educación, No. 280. Madrid, 1986. Pág. 49.

Smidt (1923) construyó un proceso educativo formal en el que la informalidad era su principio rector. Esta informalidad llegó a creer que carecía de sentido y que, por tanto, no era posible una consistencia pedagógica al respecto. Pero los grandes docentes de esta época se equivocaron, pues esta informalidad era una especie de hermenéutica, basada principalmente en el maestro compañero. Precisamente el término compañerismo engendró nuevas visiones de cómo entender los procesos didácticos y, de esta manera, asumir una actividad no definida ni precisada, sino consensuada desde la misma reflexión que la construye.

Así pues, lo histórico–hermenéutico apunta a significados construidos social y contextualmente. En este caso, se trata de una visión que parte de saberes que han sido adquiridos experiencialmente pero que son latentes en la producción de conocimientos. La teoría crítica avanza en esta producción y, fundada en la hermenéutica, intenta demostrar al mundo actual que es una sociedad de consumo y que el modelo capitalista genera todo tipo de desigualdades, de alienación y autoritarismo.

J. Habermas (1987) y Marcuse (1990) plantearon que la teoría crítica no es otra forma de desarrollar enseñanza y procesos sociales, sino una *“intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo... por supuesto se trata de problematización del conocimiento que, mediante la comunicación se rescata los valores de la ilustración, razón, justicia y libertad”*⁴⁷. Marcuse enfatizó en la necesidad de generar proyectos en el que toda la población participe y pueda comprometerse con los cambios sociales. En esta línea, es obvio que esta participación de compromiso, puede lograrse con la capacidad de autodeterminación, a través de la cual, las personas se interrelacionan e interpretan sus cuestiones vitales y las configuran en las condiciones sociales y políticas comunes.

S. Kemmis (1988) indicó que la teoría crítica debe ponerse en el plano de la crítica ideológica, como método y principio en el que la autodeterminación ha alcanzado los niveles de la codeterminación y la solidaridad. La crítica ideológica es un método fundado en la unidad de dualismo, donde la investigación –acción se convierte en una especie de cartografía en la que se ilustran nuestras circunstancias políticas y sociales y las posibilidades para abandonar la condición de marginados.

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt empezaron a estudiar la ciencia como ideología e indicaron que el pensamiento de ésta –la de la ciencia- es una manifestación elitista y, por ello, su carácter neutral es una falacia en los procesos de producir conocimientos. En la enseñanza, este elitismo es una manifestación del ejercicio de la docencia; por esta razón, el discurso se constituye en un insumo necesario para descubrir las pretensiones perseguidas en el seno del proceso didáctico.

Habermas ha estudiado cómo la educación y la pedagogía se han convertido en ideología. Del mismo modo que la ciencia fue concebida como el sentido de la vida y de la emancipación de las falsas ideas sobre los mundos natural y social, la educación adquiere preponderancia sólo a partir de una determinada concepción del mundo; lo que equivale a

⁴⁷Cfr. Ayuste –Flecha y otros. Planteamientos de Pedagogía Crítica. Editorial GRAÓ. España. 1999. Pág. 36.

decir, la imposibilidad de que no se le comprenda como ideología y que está a favor de determinados intereses. La teoría crítica ha tratado de revelar cómo el principio de igualdad de oportunidades a través de la meritocracia permanece ideológicamente lastrado, a pesar de las intenciones de superar las funciones ideológicas de formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas.

“La escolarización en Estados Unidos ha puesto de manifiesto cómo el movimiento de las pruebas de inteligencia ha estado ligado a las expectativas de una sociedad meritocrática que, aspirando a superar un sistema de estratificación social basado en la ubicación de clase en el nacimiento, reemplazó éste por otro igualmente insidioso: sistema en el que las escuelas, más que las clases sociales y las familias, ostentaban el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos sociales”⁴⁸.

Las referencias son claves y ejemplarizantes. La práctica de las pruebas estandarizadas son de exclusividad de un proceso racional que pretende meritocrar al estudiantado y, así, garantizar un proceso de escolarización destinado al triunfo del poder. El fracaso está determinado en virtud de la negación del principio de igualdad de posibilidades. La teoría crítica plantea que el pedagogo debe desenmascarar la falsa creencia de aquellas personas que consiguen posiciones socialmente deseables porque han sido escogidos y seleccionados por el mecanismo imparcial de su éxito en la escuela, y así creer que merecen las recompensas que disfrutan, aunque sea a costa de los demás.

Carr y Kemmis propusieron una especie de investigación emancipadora, donde el profesor sea quien asuma la conducción de acto de investigar. Se trata de la noción del pedagogo investigador; tarea difícil de enrumbar debido al prolongado tiempo que posee el docente desarrollando el proceso didáctico en la escuela y en la universidad. Stenhouse afirmaba que era indispensable descargar al docente y darle más tiempo para planificar e investigar. Por su parte, Kemmis, sugiere una forma de organización de lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente. Insinúa que una actuación profesional crítica puede organizarse cooperativamente para transformar la escolarización de manera que lleve mejor a la práctica los valores educativos.

Pero fue J. Habermas quien propuso una fundamentación sociológica de la emancipación a través de la Teoría de la Acción Comunicativa. Contempla la sociedad como mundo de la vida y sistema. En esta lógica, recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad. Por eso es que, el pedagogo investigador, asume como principio inherente la acción comunicativa, porque en ese descubrimiento y producción de conocimientos, se explica la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas.

La aportación de la teoría de la acción comunicativa redefine y transforma la actitud del pedagogo. Actitud fundamentado en convicciones. Es decir, es en el acto comunicativo donde se comprueba la validez de sus emisiones y de sus posturas. *“La posibilidad de*

⁴⁸ Cfr. Kemmis, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata. España. Pág. 91.

*dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos*⁴⁹.

En virtud de lo especificado por Habermas, la teoría de la acción comunicativa está basada en la intersubjetividad, en el que la persona puede cambiar sus emisiones, a través de la eliminación de sus propios prejuicios y valoraciones preconcebidas, gracias a la información y los instrumentos que le proporcionan los otros participantes que intervienen en el diálogo.

Estas condiciones, agrupadas en la teoría crítica, han generado el surgimiento de movimientos sociales entrelazados para ampliar el horizonte de la teoría hacia los diversos ámbitos de la sociedad. El feminismo, la teología de la liberación, el ecologismo, la pedagogía para la paz, son entre otros, movimientos que han asumido, en su seno, los principios acuñados en la teoría crítica. No cabe duda, que estos movimientos privilegian el diálogo como procedimiento didáctico para llegar al consenso razonado, que a la vez, es colectivo. Los principios de justicia y libertad, pueden examinarse con un modelo ecológico comunicativo, donde los sistemas tienen relación en un plano horizontal y de posibilidad para el cambio. La perspectiva democrática y la argumentación dialéctica, son ante todo, propósitos que pueden llevarse al aula, en el acto de enseñar. Esta posibilidad, la ha generado los movimientos citados y, a la vez, ha permitido que las relaciones maestro – alumno adquieran sentido mediante la suministración de contextos.

La aplicación de la teoría crítica a la enseñanza y al curriculum no pueden plantearse sin antes destacar su evolución y desarrollo y, por tanto, es determinante comprender la secuencia de los principales movimientos que han incidido en el fortalecimiento de esta teoría, que ha asumido el sentido de la vida igualitaria en todos sus ámbitos:

1. Generalmente, los siglos XIV, XV y XVI suelen denominarse en Europa Occidental como el “renacimiento”. El denominativo de este término se debe al surgimiento de una cultura fundada en una nueva base socioeconómica y que constituye el paso del feudalismo al capitalismo.

La agudización de la lucha de clases y el resurgir de los movimientos heréticos provocó en el sistema feudal crisis desde su seno y, por tanto, las críticas cada vez más profundas y constantes hacia el poderío del señor feudal y la estabilidad religiosa, quebraron con su resistencia, a tal grado que fue posible la transferencia de su poder. *“Las ciencias naturales, según Engels, comienzan en aquella grandiosa época en que los burgueses vencieron a la clase dominante, cuando en el plano posterior de la lucha entre los ciudadanos contra la nobleza feudal aparecía el campesinado rebelde y, tras él, los predecesores del proletariado contemporáneo, se quebraba la dictadura clerical del papa...”*⁵⁰ Este desarrollo significó no sólo la apertura hacia la concepción de un nuevo tipo de vida, sino además de perspectivas hacia el progreso. Grandes Pedagogos aportaron a este desarrollo (Comenio, John Locke, Rousseau, Pestalozzi, entre otros) y

⁴⁹ Op Cit. Ayuste –Flecha. Pág. 38.

⁵⁰ Cfr. Gmurman –Korolev. Fundamentos Generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba. 1967. Pág. 24

gravitaron en función de la actividad laica que, desde su esencia, no había sido reconocida por la Iglesia.

Comenio, con su obra la Gran Didáctica, planteó una educación basada a través del contacto directo del ser humano con su realidad. Propuso principios elementales de la enseñanza, donde ubicó a la sistematización como acción emprendida para el logro de los objetivos de la educación. Bacon, por su parte, afirmaba que la base de la metodología de la enseñanza debe constituir la el conocimiento de las cosas y los fenómenos. Rousseau, se opuso rotundamente a la escolástica de esta época y reclamó que el mundo de los adultos corrompen el mundo de la niñez. Ante ello, luchó incansablemente por negar la participación del profesorado en la educación de los niños y, desde esta óptica, expresó que el castigo –físico y mental – no puede formar parte de la educación de la disciplina.

2. Cuando se empezaron a generar los primeros intentos de la pedagogía científica, Dilthey (Alemania, 1833 –1911) vinculó la orientación de las ciencias de la educación con la filosofía de la vida, a tal grado que la implicación de hacer pedagogía, estaba expresa en lo oculto de los verdaderos ideales –a veces sin esperanza- que enfatizaba la enseñanza hacia los jóvenes alemanes. Dilthey (autor de la especificación de planes de estudios) sometió a su consideración la totalidad del acontecer de la enseñanza. Desde esta óptica, surgía en esta nación, el cimiento del racionalismo educativo que, más tarde, fue aplicado por R. Tyler en Estados Unidos.
3. Los movimientos de la educación libertaria fueron clave en la aparición de la teoría crítica. L. Tolstói, Nelly, C. Rogers, introdujeron procesos de renovación pedagógica en el ámbito escolar, para provocar cambios sociales, mediante una organización democrática y asamblearia que respete la autonomía del individuo. *“El respeto a las individualidades de la persona, favorecer la autoestima y autonomía personal, la organización democrática, la participación de los padres y de los estudiantes en la gestión del centro, el funcionamiento de las asambleas para la decisión colectiva y por consenso todas las cuestiones referentes a la vida escolar, son elementos constitutivos emancipadores...”*⁵¹
4. Con la influencia de Ferrer i Guardia (España, 1909) y las experiencias de Makárenko (URSS, 1925) propiciaron un nuevo devenir en los procesos educativos. Incluyeron –en los modelos educativos asumidos- formas de integración social y la formación de personas libres de prejuicios y dogmas. Freinet (Francia, 1933) se suma a estas experiencias que, a pesar de ser valiosas, no fueron reconocidas hasta cuando la teoría crítica las ubicó como parte del proceso didáctico. La educación popular de Freinet hasta la aparición de P. Freire (Brasil, 1972), propiciaron el repunte de experiencias orientadas a la igualdad de género y de oportunidades, democracia, liberación, moral y civismo, pedagogía multicultural, etcétera.

⁵¹ Op Cit. Ajuste. Pág. 25-26.

5. Durante la Segunda Guerra Mundial (1939 –1945) un grupo de científicos conformaron la Escuela de Frankfurt (1922) que, denominada, ciencia del espíritu crítico, ubicó por vez primera la categoría de totalidad.

No se trataba de una simple agregación de categorías a las experiencias citadas; el sentido de totalidad incluía acción para la política y discurso para la educación que, una vez asumidas de manera correlacional, intentaban demostrar que la acción humana es una acción de cambio social y de emancipación. Los seres humanos necesitamos liberarnos –material y espiritualmente- y asumir, como consecuencia, la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. Se destaca en esta línea, Adorno, Marcuse, Fromm, Horkheimer y Habermas. Su adscripción al marxismo, permitió que muchas escuelas contemporáneas capitalistas la consideraran como un peligro ante la estabilidad de la sociedad.

6. En 1970 aparece la Teoría del discurso o Teoría de la acción comunicativa. Su definición original consiste *“exigir de los interlocutores la capacidad de distinguir entre ser y deber ser, entre problemas teóricos y prácticos, para poder enjuiciar de manera competente la corrección de las acciones o de las normas”*. Pero esta definición fue ampliada por Habermas, a tal grado que incluyó el propósito de recuperar el papel de la persona por encima de las estructuras y de las instituciones. *“El concepto de comunicación es una realización del cambio social. En el proceso discursivo cabe la posibilidad de que los sujetos cambien sus propios significados en función del acto de comunicación y de la autorreflexión que ello comporta”*⁵².
7. La investigación –acción le dio fuerza a la teoría crítica. 1975, Dennis Jenkins, revisando las obras de L. Stenhouse, describió que el currículum no podía parecerse a la transmisión mecánica de los contenidos de la reforma. Por tanto, currículum adopta la forma de un proceso experimental de investigación curricular, donde los docentes deben desarrollar capacidades de reflexión y acción. Por tanto, currículum se perfecciona en los procesos de investigación–acción bajo la orientación del docente como investigador; movimiento que descubrió la autonomía profesional y evidenció que son ellos, quienes deben responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan. Esta responsabilidad los comprometió a la apertura de este movimiento y de trasladar la investigación a los procesos didácticos.
8. P. Freire introdujo un complemento de la teoría de la acción del discurso. Destacó la perspectiva comunicativa y amplió la comprensibilidad de la teoría crítica. Es decir, con esta perspectiva, propició el apareamiento de otras teorías críticas de la educación. En este sentido, y con su obra *“La Pedagogía del Oprimido”* Freire consideró oportuno incluir la toma de conciencia como fin último de la educación de la libertad y, como tal, la relación de la persona con su entorno es dialéctica. La persona cuando piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno influye y actúa sobre el sujeto. Sobre ello, la interacción intersubjetivista y el proceso de comunicación son etapas de la toma de conciencia para hacerle frente al lado oculto del currículum y al bagaje cultural alienante insertado en los contenidos curriculares.

⁵² Op Cit. Ajuste. Pág. 38.

Educación especial (atención a la diversidad)

Educación Especial es entendida como un proceso educativo dinámico que reconoce y atiende la diversidad del estudiante y en la que se apoya para permitir a éste la consecución de metas más ajustadas a sus características personales. Es una formación dirigida a aquellos individuos que manifiestan necesidades educativas especiales permanentes o temporales, es decir, dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o bien por una historia de aprendizaje desajustada.

A continuación se presenta una tipología descriptiva de los diversos casos –déficit y trastornos- que cubre la educación especial:

“Déficit físico”: un niño tiene una dificultad motora y, por tanto, es considerado como estudiante con necesidades educativas especiales derivadas de déficit físico, cuando presenta una alteración en su aparato locomotor, bien sea de carácter transitorio o permanente, y debido a un funcionamiento incorrecto del sistema nervioso y/o óseo y/o muscular que le impide ejecutar determinadas actividades consideradas normales en el resto de sus compañeros(as).

Del análisis de esta definición se destacan dos rasgos: en primer lugar, es una alteración en el aparato locomotor, es decir, las personas con déficit físico de manera prioritaria poseen dificultades en la ejecución de sus movimientos o ausencia de los mismos, frente a la apariencia del déficit mental, que en muchas ocasiones va asociado al niño y niña; y en segundo lugar, indicar que en la definición no se hace referencia a las características personales e intelectuales de los sujetos. Es un hecho que hay niños (as) con deficiencia motora que poseen trastornos intelectuales, perceptivos o emocionales asociados, pero no son trastornos inherentes a la deficiencia motora. Por ello es necesario que la delimitación de estos trastornos se haga de manera individual, según el caso.

Englobados en este concepto, se refleja que existen numerosas patologías que cumplen el requisito para ser consideradas dentro del campo de la deficiencia física o motórica, es decir, que afectan al aparato locomotor. Del mismo modo, son cuantiosas las enfermedades, causas o aspectos etiológicos que inciden en esta deficiencia. Por esta razón, el objetivo se basará en el conocimiento específico de aquellas patologías que en mayor medida inciden en la población escolar.

Aún así, en aras de facilitar la exposición de las diferentes patologías, se establecerá una clasificación de las mismas en función de las siguientes variables: momento en que se produce o fecha de aparición, etiología, localización y origen.

“Déficit psíquico”: conviene puntualizar que bajo el denominativo de "déficit psíquico" se utilizan e identifican términos como "retraso mental", "discapacidad mental" o expresiones

como "bajo funcionamiento intelectual" o "retraso intelectual". Todos y cada uno de ellos pertenecen al espectro de una discapacidad que se puede denominar psíquica o mental.

El retraso mental es un término que se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas tales como aquéllas de la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales. Estas limitaciones causan que el niño y niña aprendan y se desarrollen más lentamente que un niño y niña típico.

De esta primera aproximación se deduce que el término retraso mental se asocia a dos importantes características: las limitaciones intelectuales o mentales y los problemas de adaptación. La *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* defiende esta postura y advierte sobre el hecho de que algunos piensan que el retraso mental sólo es diagnosticable cuando el sujeto presenta bajos niveles de cociente intelectual, cuando además de éstos, debe presentar problemas considerables en su adaptación a la vida diaria. En 1992, la Asociación Americana sobre Retraso Mental adopta una definición de Retraso Mental ampliamente aceptada y extendida en los últimos años. Supone modificaciones tan sustanciales respecto a anteriores concepciones que se le puede calificar de cambio de paradigma. Entre sus principales características se encuentran las siguientes: 1.- El retraso mental ya no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno en el que se encuentra, evidenciando así un marcado carácter interactivo. 2.- La tarea de los profesionales no va a ser diagnosticar y clasificar a los individuos con retraso mental en virtud de su CI, sino evaluar multidimensionalmente individuo y contexto y a partir de esta evaluación, determinar los apoyos que necesita.

“Déficit sensorial”: 1.- Auditivo, desde un punto de vista general, las deficiencias auditivas se pueden considerar como aquellas alteraciones de carácter cuantitativo con respecto a una correcta percepción de la audición. Su conceptualización, conlleva necesariamente el conocimiento de algunos términos, tales como: hipoacusia: disminución de la capacidad auditiva que permite adquirir el lenguaje oral por la vía auditiva, y cofosis o sordera: pérdida total de la audición y el lenguaje se adquiere por la vía visual. 2.- Visual, se puede definir la ceguera como la pérdida total o parcial del sentido de la vista. Existen diversas gradaciones en la pérdida de este sentido, por ello es importante establecer un diagnóstico por un especialista para establecer una adecuada intervención educativa. El sentido de la vista depende de unos parámetros: a.- agudeza visual (capacidad de discriminar entre dos estímulos visuales distintos a una determinada distancia y la facultad de percibir la figura y la forma de los objetos); b.- campo visual (grado de mayor excentricidad que puede abarcar el ojo humano en cada dirección); c.- sentido cromático (facultad de percibir los colores); y d.- sentido luminoso (facultad del ojo de distinguir gradaciones en la intensidad de la iluminación)

“Sobredotación intelectual”: uno de los temas que más controversia ha generado en torno al concepto de la sobredotación intelectual, tiene que ver con la consideración de estos alumnos como "especiales" y por ello objeto de un currículo adaptado a sus características. Algunos opinan que es necesario tener en cuenta su educación porque constituye una gran posibilidad de mejorar el mundo en que vivimos (en estos términos, en Europa, se expresan algunos documentos como el elaborado por la Comisión de Cultura y Educación

del Consejo de Europa en el año 1993); otros abogan por la necesidad de una educación especial porque si no la tienen tendrán problemas de motivación escolar, bajo rendimiento y trastornos emocionales. Sin embargo, no se debe pensar que el término de "sobredotado" debe llevar inexorablemente desajustes emocionales o desadaptación, puesto que esto no ocurre en todos los casos ni se da en la misma intensidad.

Si se atiende a la conceptualización contemporánea, hoy en día el alumno con sobredotación intelectual está considerado como un "alumno con necesidades educativas especiales", lo que supone promover una respuesta educativa que responda a estas necesidades, y dotar a la escuela de los recursos personales y materiales que sean necesarios para desarrollar de forma efectiva esa atención.

El modelo pertenece al doctor Joseph Renzulli, del Instituto de Investigación para la Educación de los Alumnos Superdotados (Research Institute for Gifted Education) de la Universidad de Connecticut, en Estados Unidos. Para el doctor Renzulli, lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con igual énfasis en cada una de ellas: 1.- Una capacidad intelectual superior a la media; 2.- Un alto grado de dedicación a las tareas; y 3.- Altos niveles de creatividad

“Trastornos graves del desarrollo”: como ya se ha dicho el término "trastornos graves del desarrollo" se recoge en las diversas legislaciones y tratados; ahondando en su definición, el concepto también se refiere como "trastornos generalizados del desarrollo" y corresponde a un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas características de la interacción social, de las formas de comunicación y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de intereses y actividades. En la mayoría de los casos el desarrollo es anormal desde la primera infancia y sólo en contadas excepciones, las anomalías se manifiestan por primera vez después de los cinco años de edad. Un hecho que resulta patente es que hoy en día no existe ningún tipo de acuerdo sobre la subdivisión o clasificación de este grupo de trastornos. Sin embargo, sí se está de acuerdo en considerar el retraso mental o déficit psíquico como una característica que no tiene por qué formar parte del diagnóstico de los trastornos generalizados del desarrollo, siendo importante que, cuando esté presente, se diagnostique por separado.

Como se viene diciendo es complicado establecer una clasificación que resulte totalmente aceptada de los trastornos graves del desarrollo. Por su importancia se van a considerar los siguientes: 1.- Autismo; 2.- Síndrome de Rett; y 3.- Síndrome de Asperger.

“Transtornos de conducta y por déficit de atención con hiperactividad”: los trastornos de la conducta y del comportamiento se han convertido en una de las situaciones más preocupantes para padres y profesores que ven cómo sus hijos y alumnos presentan cuadros conductuales que necesitan apoyo médico y psicopedagógico. Si hubiese que dar una definición clara y sencilla sobre estos trastornos se reducirá a aquella que los define como “los problemas que tienen los hijos cuando tienen dificultades para cumplir las normas que la mayoría de los niños aceptan”.

A la hora de hacer una clasificación de los diferentes trastornos del comportamiento existen serias dificultades para llevarla a cabo, dado el elevado número de síntomas que aparecen y que ha quedado perfectamente reflejado en las clasificaciones ofrecidas por el DSM-III y el DSM-IV o por el CIE-10, tales como agresividad, robos, incendios, fugas, mentiras, y que con harta frecuencia van asociadas con hiperactividad, impulsividad, dificultades cognitivas y de aprendizaje y habilidades sociales pobres. La mayor parte de estos trastornos se presentan ya desde la infancia, aunque hay notables diferencias entre ellos y que se intentarán analizar en varios apartados. Los trastornos de conducta más frecuentes, según DSM-IV, y que se van a seguir a lo largo de la exposición, son: 1.- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (a.- Tipo con predominio del déficit de atención; b.- Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo; y c.- Tipo combinado). 2.- Trastorno disocial (Trastorno negativista desafiante). 3.- Trastornos disociales (a.- Trastorno disocial limitado al contexto familiar; b.- Trastorno disocial en niños no socializados; c.- Trastorno disocial en niños socializados; d.- Trastorno disocial desafiante y opositor; e.- Otros trastornos disociales; y f.- Trastorno disocial sin especificación). 4.- Trastornos disociales y de las emociones mixtos (a.- Trastorno disocial depresivo; b.- Otros trastornos disociales y de las emociones mixtos; y c.- Trastorno disocial y de las emociones mixto sin especificación).

Educación física

En la sociedad actual se siente, cada vez más, la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación aquellos conocimientos que, relacionados con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y una mejora en la calidad de vida. A la persona del siglo XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas prematuramente muchas de sus funciones y capacidades corporales. Es a través del cuerpo y el movimiento como la persona se relaciona con el entorno.

Por tanto, el desarrollo armónico e integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los niños, niñas y jóvenes de aquellas enseñanzas que van a potenciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades motrices, profundizando en el conocimiento de esta conducta como organización significativa del comportamiento humano, y asumiendo actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y sus movimientos.

Por otra parte, la escasa actividad corporal desplegada en el actual sistema de vida (desplazamientos en vehículos, sustitución de los trabajos realizados directamente por el hombre por trabajos de máquinas apropiadas, viviendas con espacios muy reducidos, reducción progresiva del tiempo de trabajo, etc.) conduce a que cada vez se de mayor importancia a las actividades físicas como medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento de ocupación del tiempo libre.

El cuerpo y el movimiento son los ejes básicos en los que se debe centrar la acción educativa del área. En este sentido se resalta la importancia del conocimiento corporal vivenciado y del movimiento, no sólo por su valor funcional, sino también por el carácter integrador que tiene. Se trata, pues, de educación del cuerpo y el movimiento por el valor

propio e intrínseco que tiene esta formación, y también de educación a través del cuerpo y el movimiento para conseguir otros objetivos igualmente importantes en el modo de vida actual (salud, ocio, reducción del estrés, etc.).

La concepción de educación física intenta aunar e integrar las distintas corrientes que actualmente coexisten. En este sentido, se admite la validez de las distintas funciones asignadas a la educación física por dichas corrientes: función de conocimiento; anatómico funcional; estética y expresiva; comunicativa y de relación; higiénica; agonística; catártica y placentera y de comprensión; en definitiva, la educación física reconoce la multiplicidad de funciones, contribuyendo a través de ellas a la consecución de los objetivos generales de la educación obligatoria, por lo que debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales y no aspectos parciales de las mismas.

Las líneas de actuación o las orientaciones hacia las que deben dirigirse las acciones educativas se concretan en: educación en el cuidado del cuerpo y de la salud; educación para la motricidad; educación para la mejora corporal; educación para la mejora de la forma física; y educación de la utilización constructiva del ocio mediante la práctica de actividades recreativas y deportivas individuales y colectivas.

El deporte, considerado como una parte específica de las conductas motrices, tiene el valor social de ser la forma más habitual de entender y practicar la actividad física en nuestro contexto social y cultural. En general, la valoración social de la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo escolar. El deporte en el área de educación física debe tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, y no debe responder a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad. Lo que no quiere decir que haya que desterrar la competición de las prácticas deportivas, pues ésta tiene un alto valor motivacional para el estudiante, siempre que se utilice con criterios estrictamente educativos y acompañada de prácticas que fomenten la colaboración. A lo largo de la etapa se debe promover y facilitar que el estudiante domine un número variado de actividades corporales y deportivas.

Las actividades, en esta etapa, dejan de tener un sentido predominantemente lúdico y se va haciendo un tratamiento cada vez más específico en el desarrollo de los contenidos, tanto de condición física, con una clara orientación hacia la salud, como de las habilidades específicas, en donde se incluyen los juegos y deportes, las cualidades motrices, las actividades en el medio natural y las actividades de ritmo y expresión.

Educación inicial

(Ver Educación Preescolar o Parvularia) El aprendizaje es un proceso total en la historia de la persona, sea de modo formal o experiencial; en este sentido, la persona es, antropológicamente hablando, un “ser en educación”.

Por diversas razones históricas, a partir de Amos Comenio, los procesos educativos ingresaron en cánones formales y se fueron institucionalizando en bloques análogos a la evolución psicológica de la persona, comprendiendo al menos tres etapas: infancia (educación básica), adolescencia (educación media) y adultez (educación superior); antes y después de estas tradicionales categorías las responsabilidades educativas estaban fuera del rango de acción de los sistemas educativos; sin embargo, últimamente ha surgido la preocupación de una educación parvularia o inicial, antes delegada absolutamente a la familia – por ejemplo, la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Panamá, este año, estableció la Declaración “Educación Inicial en el siglo XXI”; en síntesis, las corrientes actuales nos llevan a deducir que la persona está en un proceso de aprendizaje permanente, y ante esta acepción los sistemas educativos e instituciones pretenden dar una respuesta y una oferta académica que va desde una estratificación pre-escolar hasta una amplia gama de postgrados.

En la historia de la Pedagogía casi todos los pensadores desde Platón, pasando por Rousseau hasta llegar a Herbart, trataron por comisión u omisión el tema de la educación inicial; sin embargo, pensadores y pedagogos como Pestalozzi, Fröebel, Piaget, Montessori y Decroly profundizaron en el tema sentando las bases científicas sobre la importancia de esta etapa psico-pedagógica e institucionalizaron espacios para atender a los niños y niñas en edad pre-escolar.

Además de la carga psicogenética que heredan los y las niños(as) de sus padres, los primeros cinco años de vida son fundamentales para consolidar o derivar la creatividad, la sociabilidad, la motricidad y algunos aprendizajes fundamentales a través de ejercicios lúdicos y de experiencias pedagógicas; nadie se imagina la gran capacidad que poseen los y las niños(as) de asimilar e internalizar experiencias, frente a una escasa capacidad de comunicación, sin embargo, psicológicamente es una etapa determinante en la configuración de la personalidad psico-social.

El mito que: la escuela preescolar o kindergarten es el lugar en donde los y las niños(as) van a jugar y son cuidados mientras sus padres trabajan, es muy generalizado. No obstante, la realidad es –o debería ser- otra; en efecto, la educación preescolar es una oportunidad para que los niños y niñas desarrollen la creatividad, la socialización y comiencen a ingresar a la transición del sistema educativo mediante un proceso gradual, sumativo y sistemático de aprendizajes guiados, en donde el niño explora, busca, hace y deshace. Un conjunto de acciones cercadas por lo lúdico permite ordenar procesos pedagógicos, áreas dramáticas, arte, música, alfabetización y matemáticas, entre otras, comienzan a generar procesos de cooperación, amistad, imaginación y exploración en el y la niño(a).

La experta nipona-americana Tracy Lai de la Escuela “*Megumi Preschool*”, en Seattle, Washington, señala que “la educación preescolar es el lugar crucial para enfatizar la diversidad”, ya que en este escenario los niños comienzan a descubrirse a sí mismos y a enfrentarse a la alteridad, y si estos procesos son guiados pedagógicamente las experiencias son menos traumáticas y se aprovechan e integran mejor para el desarrollo futuro de los niños y niñas.

Educación integral

Desde una perspectiva psicológica, la educación integral implica el desarrollo de todo el ser humano; los factores conativo-volitivo, epistémico-cognoscitivo, afectivo-emotivo, y, por último, hasta somático-físico, son fundamentales en la elaboración de los currícula en todo los niveles del proceso educativo. De esta manera, resulta natural la actividad educacional y la motivación no queda restringida a intereses foráneos, sino a las necesidades propias de los educandos. Por lo general, los *currícula* han tendido a enfatizar el factor cognoscitivo-epistémico por sobre los otros. Por lo demás, un factor fundamental sino el más importante, el factor conativo-volitivo, ha sido omitido y en el mejor de los casos fusionado, no sólo con lo epistémico, sino también con lo afectivo en algunas taxonomías de objetivos educacionales. Basta mirar los planes y programas de carreras y hasta los programas de cursos para percatarse del énfasis en lo cognoscitivo y casi la nula participación del factor conativo. Esto resulta más grave cuando asistimos a un mundo en que la corrupción, la drogadicción, la delincuencia, la manipulación de la opinión pública y de la educación, suelen ser afectadas. Es poco lo que se puede hacer a nivel conativo si no se forma integralmente a las nuevas generaciones.

La educación no puede reducirse a generación y construcción de mero conocimiento. Las profesiones deben estar llamadas a generar en los alumnos metas conativas de voluntad recta. Pero, si los estudiantes se sienten prioritariamente llamados a estudiar programas o carreras por los beneficios que ofrecen a ellos mismos (o esto por la influencia de sus padres), en desmedro de la preocupación por los demás, se está generando en ellos el germen de la voluntad corrupta. No se mira a la realización del ser-para-otro, si se sigue enfatizando el recibir sobre el dar.

La educación integral debe entregar metas, fines y propósitos educativos dirigidos a relaciones de sentido conducentes al perfeccionamiento humano. Los valores educativos más importantes deben orientar la acción hacia dichas metas. A nivel filosófico, se manifiesta en la realización de la *libertad* que implica el cumplimiento de responsabilidades y co-responsabilidades educativas; a nivel ético, en la acción de la *voluntad* que mantiene las metas por sobre desviaciones tendientes a pervertir o anular su cumplimiento; finalmente, a nivel psicológico, en la aplicación del *autocontrol* que permite sobreponerse a eventuales manipulaciones o controles externos tendientes a recompensar conductas inmorales y castigar conductas morales.

Educación lancasteriana

Lancaster de origen inglés, desarrolló un sistema que permitía abordar el problema de educar a grandes masas poblacionales a través de la utilización de alumnos monitores. Su sistema, que era abierto a los diferentes credos, rivalizó con el de Bell (también de origen inglés), quien tuvo el apoyo de la Iglesia Anglicana y no admitía la libertad de cultos. Como consecuencia, Lancaster se vio obligado a difundir su sistema fuera de Inglaterra.

El sistema lacasteriano de alumnos monitores, representa una solución para la época ya que resuelve la dificultad de la carencia de docentes. Esto explica su amplia difusión en América. San Martín y Bolívar fueron impulsores del sistema en el nuevo continente.

Este método permitió acceder a un modelo pedagógico que articulaba diferentes dimensiones educativas: docencia, método, currículum, disciplina y práctica en un espacio único. El método fue criticado porque alejaba al docente del estudiante e implicaba una situación de poder de la que el monitor podía abusar. Por otra parte, requería una planificación rígida.

La educación lancasteriana privilegia los contenidos de: orden, lectura, escritura, gramática, dibujo, costura y canto; y metodológicamente se basa en la repetición mecánica, repetitiva y memorística. Elimina los castigos corporales, sustituyéndolos por los castigos morales (orejas de burro).

El sistema lacasteriano ganó terreno en su época, más que por virtudes pedagógicas/metodológicas, por ser la única alternativa posible para satisfacer la necesidad de educación de la creciente población demandante del servicio.

Educación media técnica-tecnológica

En cuanto a sistema educativo, es el subsistema escolarizado de la Educación Nacional Salvadoreña encargado de preparar a los hombres y mujeres que requiere el desarrollo económico y social, competentes en la aplicación de técnicas y conocimientos científicos-tecnológicos relacionados con las situaciones de la producción, construcción, diseño, pruebas, mantenimiento, reparación y funciones similares en el campo industrial, comercial, agrícola y salud comunitaria.

Educación multicultural

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la *distancia* entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de *acogida* (o al menos eso es lo que idealmente se pretende). Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.

El análisis de las diferentes maneras de entender la educación multicultural se realizará a partir del concepto de cultura: el concepto nuclear de la antropología social y cultural. Detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura. No puede ser de otra manera.

Lo que se pretende es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Tal posición surgió ante el fracaso académico continuado de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso.

Educación pre-escolar o parvularia

(Ver educación inicial) La importancia que reviste la formación del y la niño(a) en la etapa preescolar, la cual se reconoce como una edad con características propias vinculadas a todo el desarrollo posterior de su personalidad, parte del conocimiento de sus enormes reservas de desarrollo y de que en condiciones adecuadas de vida y de educación en ellos se forman distintos tipos de capacidades, representaciones, sentimientos y normas morales y se perfilan sus rasgos del carácter.

Esto ha sido revelado en distintos países, tanto por la práctica pedagógica como por las investigaciones científicas y los estudios teóricos de fisiólogos, psicólogos y pedagogos que han confirmado que es en este período donde precisamente se sientan las bases para todo el desarrollo físico, intelectual y socioafectivo del hombre, donde se forman las premisas de su futura personalidad. El reconocimiento universal de lo expresado ha determinado que en la historia de la educación de diferentes países se refleje la búsqueda de vías para lograr la atención educativa de los niños y niñas de estas edades, lo cual ha estado condicionado por los diferentes sistemas sociales.

La Educación Preescolar, que tiene, generalmente, carácter voluntario para los padres, posee como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia; en términos generales, está dirigida a los niños y niñas de cero hasta los tres o cinco años de edad (dependiendo de los países). La educación preescolar debe ser personalizada y debe desenvolverse en un clima de seguridad y afecto que posibilite a los y las niños(as): un desarrollo emocional equilibrado y que, a la vez, garantice la respuesta a sus necesidades fisiológicas, intelectuales y de socialización, y la adquisición de la autonomía personal a través del progresivo dominio de su cuerpo, el desarrollo sensorial y su capacidad de comunicación y socialización.

La educación preescolar tiene como finalidad dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y de sus familias con el fin de que estas puedan conciliar la vida laboral y la familiar, y sus hijos sean educados a través de experiencias que, de acuerdo con su proceso de maduración, les faciliten la adquisición de los hábitos y las destrezas propios de su edad.

La educación preescolar debe atender, fundamentalmente, los siguientes ámbitos: a.- El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje; b.- El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo; c.- El juego y el movimiento; d.- El descubrimiento del entorno; e.- La convivencia con los demás; f.- El desarrollo de sus capacidades sensoriales; g.- el desarrollo de la motricidad fina y gruesa; todo enmarcado en un programa oportuno de estimulación temprana

Educación perspectiva analítica y filosófica

En una serie de artículos y capítulos de libros, R. S. Peters y Peters con P. H. Hirst desarrollaron un análisis influyente, aunque después muy cuestionado, del concepto de educación en sí mismo. "Si este análisis es correcto, por lo tanto, los maestros que se meten en la profesión porque les preocupa la educación, estarían esforzándose por iniciar a otros en una forma de vida, que ellos consideran deseable, en la cual el conocimiento y el entendimiento representan un papel importante" (Hirst y Peters, 1970). En otras partes, se insistía también en que la persona educada habría de ser una que se preocupara por las disciplinas a las cuales él o ella han estado expuestos, tendría que mantenerse un interés por la literatura, el arte, las ciencias, entre otras.

Este análisis se implantó y se defendió, a través de una serie de ejemplos que recurrían al uso normal del término "educación". Una persona que había dejado la escuela y era sólo capaz de jugar al bingo no se calificaría normalmente de educada. De un modo semejante, con unos antecedentes especializados en matemáticas puede decirse que una persona está bien formada, pero no bien educada si no ha habido un fondo apreciable en áreas tales como las ciencias, la literatura y la historia. De este modo "educación" marca un proceso en el cual los estudiantes sufren cambios apreciables, y estos cambios suponen algún tipo de amplitud intelectual. Peters estableció una analogía con el concepto de "reforma": un preso se ha reformado si ha cambiado para mejor. Y Peters señalaba que cuando educamos, de hecho estamos "iniciando a una persona en un determinado estilo de vida positivo".

Analisis de la enseñanza: los filósofos analíticos a menudo se han visto envueltos en discusiones sobre el análisis correcto del concepto de enseñanza, y algunos han alterado sus opiniones con el paso del tiempo. En el curso del debate, se han hecho algunas distinciones muy útiles. Hay algunos términos que tienen un sentido tanto de "tarea" como de "logro". "Estaba enseñando a los niños" se refiere a la tarea o a la actividad, pero no implica que los esfuerzos tuvieran éxito. Por otra parte "Enseñé a los niños" a menudo indica que se ha conseguido un nivel de éxito. El término educación también implica claramente que el que se ocupa de esta actividad pretende que los alumnos aprendan algo. Este criterio es la única característica de diferenciación necesaria del concepto, de acuerdo con algunos autores. Otros incluyendo a Peters, Hirst y Scheffler, quieren distinguir entre enseñanza, por una parte, y adoctrinamiento o instrucción, por otra. Scheffler indica como se establece esta distinción: "La enseñanza se puede calificar como una actividad cuyo objetivo sea conseguir el aprendizaje, y sea practicada de tal manera que respete la integridad intelectual y la capacidad para juzgar independientemente del alumno". Gribble no niega que el adoctrinamiento y otras técnicas tengan algunos rasgos negativos, pero aun así las considera formas de enseñanza.

Adoctrinamiento: la naturaleza del adoctrinamiento ha sido el centro de un alto grado de interés. Tal vez la razón principal para este interés haya sido que el adoctrinamiento se considera, generalmente, una técnica educativa inaceptable, y se ha esperado que, en el curso de la aclaración de lo que ésta implica, se arroje luz sobre la naturaleza de la

educación misma. Además quizá se espere también que las discusiones sobre el adoctrinamiento iluminen el concepto de la racionalidad humana.

Las disputas se centran alrededor de las características que definen el adoctrinamiento. Todos los bandos han ofrecido ejemplos con la intención de tocar un caso central o paradigmático y de exponer sus características centrales. Las teorías rivales se dividen en tres grupos generales: aquellas que se enfocan en el método usado para que los alumnos acepten una cierta postura; aquellas que se centran en el contenido, las cuales argumentan que no se trata de un proceso de adoctrinamiento, a no ser que el material que se imparte sea falso; y aquellas que se centran en el propósito de la persona que presenta el material.

Mientras se ha acordado generalmente que el adoctrinamiento es reprochable, ha habido una preocupación acerca de que las bases de la educación religiosa pueden, de hecho, apoyarse en el adoctrinamiento.

El lenguaje de la educación: otro de los aspectos que centran el interés de los filósofos analíticos de la educación ha sido el extraer la lógica del discurso educativo. Uno de los primeros y más influyentes libros se titulaba *The Language of Education*, en español *El Lenguaje de la Educación*, 1960, seguido un año más tarde de una colección de ensayos editados por Smith y Ennis bajo el título de *Language and Concepts in Education*, en español *Lenguaje y Conceptos en Educación*. Como resultado de éstas y otras obras se empezaron a aceptar una serie de distinciones útiles. Se arrojó luz sobre el suministro de definiciones, lo cual es una parte importante de la investigación en la argumentación educativa, con las distinciones entre las definiciones aparentes, informativas, estipulativas y programáticas. Se aclaró el uso de las analogías y, recientemente Scheffler y otros han producido trabajos de máximo interés sobre la importancia educativa de la metáfora y su "lógica".

Otro de los temas tratados bajo el "lenguaje de la educación" era la lógica de los eslóganes. Tanto el libro temprano de Scheffler como el trabajo editado por Smith y Ennis contenían capítulos sobre esto. En esta bibliografía, se indicaba que, durante muchos años, algunas posturas se han reducido en forma de eslóganes ("la educación de acuerdo a la naturaleza" o "la educación es crecimiento") que llegaron a tener vida por sí mismos; se defendían o atacaban los eslóganes por derecho propio. Y, sin embargo, tomadas como frases literarias, no estaba claro que los eslóganes tuviesen significado, aunque, indudablemente, tenían un gran impacto emocional.

La estructura del conocimiento: los filósofos de la educación con inclinación analítica o no, se han interesado, a lo largo de la historia, por el currículum. ¿Qué se debe enseñar? ¿Cuántos tipos de conocimientos hay? Éstas y otras preguntas relacionadas fueron perseguidas tan ávidamente por Platón como por Peters, Hirst, J. P. White y otras figuras del siglo XX.

El análisis de la estructura del conocimiento que proporcionó P. H. Hirst ha estimulado un gran interés en años recientes, aunque Joseph Schwab avanzó un conjunto de ideas similar. El ensayo de Hirst *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, 1965, en español *Educación liberal y la naturaleza del conocimiento*, se ha convertido en un clásico. Hirst buscaba basar una noción de la educación liberal "en la naturaleza y significación del

propio conocimiento". Con este fin, avanzó un esquema para clasificar el conocimiento en siete formas irreducibles. Cada una de estas formas de conocimientos tiene unos conceptos categóricos distintivos; cada forma tiene una red distintiva de relaciones entre conceptos; cada forma "tiene expresiones distintivas que pueden ser probadas con la experiencia, de acuerdo con unos criterios determinados que son particulares en cuanto a la forma"; y cada forma ha desarrollado tests, habilidades y técnicas. Con la base de estos criterios, Hirst pudo separar las siguientes materias en diferentes formas: matemáticas, ciencias físicas, ciencias humanas, historia, religión, literatura y bellas artes y filosofía. Todas las otras materias implican conocimientos de varias formas y constituyen "campos" (por ejemplo, la geografía) o sino "teorías prácticas".

Hirst recibió duras críticas. Algunos, aunque evidentemente aceptaban su marco general, tenían problemas con partes de éste. Gribble, por ejemplo, no creía que la literatura fuera una forma de conocimiento, pero creía que la crítica literaria cumplía las características necesarias. Phillips, por otra parte, negaba la validez de los cuatro criterios de Hirst: dentro de algunos campos (las ciencias sociales y físicas son ejemplos evidentes), hay ramas de la misma disciplina que difieren notablemente con respecto a conceptos, tipos de relaciones, tests y técnicas (la óptica física y la mecánica cuántica dentro de la Física, o los enfoques freudianos o conductistas dentro de la Psicología). A pesar de éstos y otros problemas, sin embargo, las ideas de Hirst influyeron en muchos esfuerzos sobre el desarrollo del currículum, a finales de la década de los 60.

Teoría educativa y práctica educativa: el problema de la relación entre la teoría y la práctica todavía es un asunto que preocupa a los filósofos analíticos, así como también continúa preocupando a otros, como los teóricos críticos.

Hirst realizó un primer análisis de acuerdo con el cual la teoría educativa era notablemente diferente de la teoría científica, tenía una función prescriptiva inalienable. Por otra parte D. J. O'Connor argumentaba firmemente que "la palabra teoría, según se usa en contextos educativos, por lo general es un título de cortesía". Para O'Connor, lo que determinaba la naturaleza de la teoría era lo que venía bajo ese disfraz de las ciencias. Todavía, otros señalaban que una teoría se distingue por su generalidad, y cuando se aplica a situaciones prácticas hacen falta algunas premisas de enlace que servirán de transición entre la teoría y las cuestiones de interés concretas: en el campo de la educación, se pueden enlazar las teorías con la práctica de varias maneras rivales, así que resulta ingenuo hablar de "las implicaciones" que aporte una teoría a la práctica.

Era inevitable que el papel de la filosofía de la educación analítica sufriese un examen cuidadoso. La tendencia de gran parte de las discusiones durante décadas se reúnen en un artículo escrito por el filósofo Abraham Edel, reeditado en una colección de ensayos en 1973: "Ahora, por supuesto, los filósofos de la educación no son generales y no sienten la inclinación de dar órdenes a los maestros; ciertamente, la neutralidad de valores constituye un principio muy importante en el credo analítico. Pero el descontento (...) no se puede eliminar tan fácilmente. Puesto que, incluso los que practican la filosofía de la educación analítica, han empezado a plantear la pregunta de si es adecuado cumplir su promesa".

Educación popular

Si se examina la historia con detenimiento y, se focaliza el armazón de la enseñanza para las clases obreras, se podrá encontrar en ellas, un perfil extraordinariamente innovador y, a la vez, una especificidad hacia lo meramente humano. Esta consideración empuja este análisis con un sentimiento profundo hacia las y los desprotegidos, quienes han sufrido la devastadora vida injusta y mísera. Es quizá en este marco, donde se puede enunciar algunos datos que nos servirán para entender que la educación y, más aún, la enseñanza popular tiene sus raíces en el siglo XVII, con el protagonismo de *Juan Bautista de la Salle*, quién siendo sacerdote de los “*Hermanos de las Escuelas Cristianas*”, se entregó por entero por la educación de las muchachas francesas y que no tenían la posibilidad de instruirse. En 1679, asumió en Démia el Instituto de la congregación antes citada y, se puede visualizar que, tomó en sus manos la formación religiosa y pedagógica de docentes que tenían en sus manos la educación para los sectores pobres.

J. B. de la Salle es autor de varios escritos pedagógicos en los que se citan *Conduite des écoles* (1706 y después 1720), las *Letres*, las *Meditations*. En estas distintas obras –escribe *Avanzini*- muestra tanta lucidez para enunciar los principios de la educación, tal como él la concibe: física (con muy bellos consejos para el juego, la alimentación de los y las niños(as), el sueño), intelectual (su afán de desarrollar la inteligencia debe subrayarse), moral y religiosa (la formación de la conciencia, la dulce firmeza)... como testimonio a su amor por los detalles, al menos tanto como Démia, cuando se trata de fijar los caracteres de su metodología.

Al estallar la Revolución Francesa, contaba con cerca de 32,000 comunas y de 30,000 a 32,000 pequeñas escuelas⁵³. “...la mitad si no las tres cuartas partes de los franceses siguen siendo analfabetos”⁵⁴. Pero la Revolución destruyó las viejas relaciones y el orden existente y, a partir de una lucha clave sobre el poder, la enseñanza tuvo que ser suprimida por una enseñanza de cara al pueblo. Se sabe, que en 1792, se suprimió los recursos que las escuelas obtenían legalmente del impuesto, hasta la prohibición de las congregaciones y después la confiscación y venta de los bienes y los colegios, seminarios y escuelas, precipitó la ruina de la enseñanza. Pero los revolucionarios pronto asumirían la reconstrucción. En este sentido, puede afirmarse que, con la República, se instaura una enseñanza con carácter científico dominada por las bellas artes. Este proceso de transformación educativa, configuró un nuevo acto de enseñar, en el que, por vez primera, se comprendió que las escuelas debían ser obligatorias, gratuitas y laicas.

En 1875, se proclamaba en la tercera República con gran importancia para la enseñanza, pues se precisó con claridad que ésta debía ser organizada y orientarla hacia la formación de escuelas de niños y niñas, diplomas a maestros destacados, inspectores de Junta e inclusive abarcó las escuelas normales.

⁵³ Cfr. Rapport Vuillemain, 1843. Cf. el número de las escuelas a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

⁵⁴ Cfr. Avanzini.. La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. Fondo de Cultura Económica. México, 1988. pág. 203.

A inicios de 1900, Francia había recobrado su imagen y, con ello, quedó demostrado que su educación generaba una enseñanza para la clase obrera. Por ejemplo, en 1904, se decretó *“la ley relativa a la supresión de la enseñanza congregacionalista”* que Émile Combes hizo adoptar. En ocho días, cerraron 3,000 establecimientos, y fueron confiscados los bienes de las congregaciones, tal como lo especificaba *Avanzini*. En 1905, una ley consagraba la separación entre Iglesia y Estado.

Después de la primera Guerra Mundial y con el advenimiento de la segunda Guerra Mundial, Francia reestableció los derechos de las congregaciones en torno a la tarea de enseñar. Y esto permitió que la Iglesia se introdujera nuevamente a esta función y, lo interesante de ello, fue que su misión había desaparecido como controladora de la mente de los obreros. Para 1959, se reestablecen los nexos entre enseñanza pública y privada, por medio de contratos llamados simples o de asociación, que *“terminarán que el Estado se encargara del salario de los maestros de la enseñanza privada. Por último, la ley llamada Guerneur, del 25 de noviembre de 1977... tiende a asegurar la igualdad de derechos entre los miembros de la enseñanza pública y la privada”*⁵⁵.

También en América Latina hubo grandes voces de cambio y, mayores aún, Brasil, Chile, Nicaragua, Perú, El Salvador, Argentina, entre otros, redefinieron el destino de la enseñanza. Los cambios pretendidos, obligaron a los gobiernos a desfigurar estos intentos y a garantizar el orden establecido y, con ello, se reproducía la injusticia y se aseguraba una enseñanza con características memorísticas, repetitivas y autoritarias. *Ivan Illich* con su desescolarización, *Paulo Freire* y la pedagogía problematizadora, generaron nuevos ecos en la manera de enseñar y, aunque *Illich* no fue educador, insistió que el acto educativo no debía estar encerrado en cuatro paredes.

Vale la pena mencionar, *la Escuela Nueva de Colombia*, que con empeño y visión, plantearon métodos innovadores para alternar la educación y el trabajo productivo.

“En la escuela “La Niña”, el maestro no está de pie, transmitiendo el saber al frente del aula, sino sentado discutiendo con un grupo de niños. Los alumnos, de edades diversas, no trabajan en pupitres individuales sino en mesas hexagonales, con un compañero a cada lado. El profesor no dicta clase ni imparte órdenes, pues cada alumno busca su guía de autoaprendizaje, la abre y se sienta a estudiar; ni tampoco pide silencio, porque en esta escuela la discusión y el trabajo en grupo no son sólo admitidos, sino vivamente estimulados

“La Niña”, en el departamento de Caldas, zona cafetera de los Andes colombianos, es una escuela rural que funciona según los principios de la Escuela Nueva, una innovación educativa desarrollada por pedagogos colombianos que ha logrado transformar las desventajas de la escuela rural (material escaso, aula única y uno o dos maestros para alumnos de edades y niveles diferentes) en una experiencia positiva, desarrollando en los niños la autonomía, la responsabilidad y el trabajo en equipo. “Cuando se visita una Escuela Nueva lo que más impresiona es el grado de concentración de los alumnos. A veces suena la campana para el recreo y muchos permanecen absortos en su trabajo. Así

⁵⁵ Ibid, Pág. 211.

es fácil aprender. También llama la atención la cantidad de preguntas que plantean, lo que es un excelente indicador de un buen nivel de aprendizaje”, comenta Ernesto Schiefelbein, ex ministro de Educación de Chile y actual rector de la Universidad Santo Tomás en Santiago, que visitó la primera Escuela Nueva colombiana en 1985”

Esta experiencia, que es significativa, alude a su método clave que es el autoaprendizaje, donde los alumnos y alumnas por sí mismos marcan su propio ritmo, con base a guías, especialmente creadas para apoyar el sistema. Estas guías no son manuales, sino planteamientos de actividades y ejercicios que el niño o niña puede ejecutar dentro y fuera del aula. *“Los estudiantes progresan así según sus capacidades y el tiempo de que disponen, deteniéndose en los temas que más les interesan o que les resulta difícil entender. Cuando llega la época de la cosecha, pueden ausentarse para ayudar a sus padres y retomar luego el curso donde lo habían dejado”*⁵⁶. Con ello se reduce el índice de repitencia y se limita la deserción escolar.

En la actualidad, la educación popular ha sido re-definida⁵⁷ como una *“propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación”*. Desde esta visión, la pedagogía popular, como con tanta insistencia lo repetía Paulo Freire, se sustenta en un aprendizaje dialógico (nadie ignora todo, nadie sabe todo), que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea. De ahí que el acto de educar no puede reducirse a un proceso meramente técnico y transmisivo (depositar en el educando los nuevos conocimientos), sino que debe concebirse como un ejercicio de ética democrática que, a través del diálogo, nos construye como personas y como ciudadanos. Bajo esta acepción, toda pedagogía se alimenta de la reflexión sobre el hecho educativo y lo orienta; en consecuencia, siempre debe estar en proceso de reelaboración y revisión, que se proyecta hacia la superación y el cambio de lo existente.

El objetivo de la pedagogía popular es reflexionar la teoría y la práctica educativa para impulsar acciones concretas de transformación y lograr un modelo congruente que responda, tanto en la teoría como en la práctica, a las intencionalidades y a los contextos. El pedagogo es un estudioso del problema educativo que reflexiona y revisa continuamente lo que hace, para que responda cada vez mejor a lo que busca. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “porqués”, sus “hacia dónde”), cuando se es capaz de hacer teoría de la propia práctica, y de explicar la práctica a la luz de su teoría.

La pedagogía es, en consecuencia, un saber práctico teórico, producto de la reflexión e

⁵⁶ Ibid, Pág. 2

⁵⁷ Nota: definición en el marco del XXXII Congreso Internacional de Fe y Alegría (Guatemala 2001), reafirmó con fuerza la identidad de Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular: *“La Educación Popular es el componente fundamental que nos define, es nuestra propuesta y nuestro reto. Seremos Fe y Alegría en la medida en que hagamos Educación Popular y nuestras prácticas respondan a sus postulados y exigencias”*.

investigación del hecho educativo y sobre las relaciones que se construyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cualquiera sea el espacio (escolar o no), el contexto cultural o la edad de los sujetos. Es un saber construido sobre el proceso educativo, que busca orientarlo de manera consistente para que responda a la intencionalidad. En otras palabras, es la reflexión sobre las prácticas en función de las intencionalidades. Lo “pedagógico” es lo que articula el deber ser (o los fines) y el hacer, mediante principios y orientaciones metodológicas generales, que luego se desarrollan en el plano del currículo y la (o las) didáctica(s), ambos con mayor grado de concreción y adaptación a los contextos, contenidos y necesidades educativas. De ahí la necesidad de que cada educador sea un pedagogo, es decir, una persona que reflexiona continuamente su práctica y las prácticas de los compañeros para aprender de ellas e introducir los cambios necesarios.

Educación preventiva

La educación preventiva permite dotar al niño y al joven de los recursos necesarios para adoptar decisiones autónomas con mayor libertad y menor vulnerabilidad, al tiempo que le prepara para manejar mejor los factores de riesgo social a los que inevitablemente deberán enfrentarse.

Se considera necesario iniciar la educación preventiva desde la etapa infantil, que es cuando se ponen las primeras piedras de la personalidad y tal vez el momento más idóneo para inculcar al niño los valores del autocontrol, la autoestima, la empatía, el respeto a los demás, la tolerancia, etc.

La familia y la escuela son los agentes educativos fundamentales en estas edades, si bien la complejidad de la vida moderna, los requerimientos laborales de padres y madres, etc. hacen que esa responsabilidad se delegue cada vez más en la escuela y en unos maestros a los que cada vez se les exige más y en ámbitos cada vez más diversos, pero a los que no siempre se les proporcionan los recursos necesarios para que desempeñen eficazmente su importante función. La coordinación de los esfuerzos de la familia con el trabajo educativo que la escuela realiza sería, sin duda, unas de las acciones más eficaces en el último y común objetivo de capacitar a nuestros hijos para vivir en la sociedad que les ha tocado vivir.

Educación sexual

Sobre el polémico tema de Educación Sexual se presentan cuatro definiciones de diferentes autores que aportan diferentes perspectivas con detalles o aspectos interesantes y adicionales; poniendo de relieve la inevitable interdisciplinariedad de la Educación Sexual:

La ES será el conjunto de aprendizajes que permiten el buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las demás facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resulten estimulantes por su condición sexual y

sexual, consiguiendo altos niveles de espontaneidad y comunicación, y también de respeto y estima (Boix, Frederic, De la repressió a la psicopedagogia sexual).

La ES, tomada en un sentido amplio, comprende todas las acciones, directas e indirectas, deliberadas o no, conscientes o no, ejercidas sobre un individuo (a lo largo de su desarrollo), que le permiten situarse en relación a la sexualidad en general y a su vida sexual en particular (García Werebe, M.J. La educación sexual en la escuela).

Consiste en la enseñanza tendente a desarrollar la comprensión de los aspectos físico, mental, emocional, social, económico y psicológico de las relaciones humanas en la medida en que afecten a las relaciones entre hombre y mujer (America School Health Association, La educación sexual en la Escuela Primaria. Los Métodos).

La ES es la parte de la educación general que incorpora los conocimientos bio-psico-sociales de la sexualidad, como parte de la formación integral del educando. Su objetivo básico es lograr la identificación e integración sexual del individuo y capacitarlo para que se cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad (Equipo multidisciplinario del Instituto Nacional de Educación Sexual, Metodología y Educación Sexual).

Educación técnica-tecnológica

Es el proceso por el cual la persona aprende, con base a los conocimientos científicos y tecnológicos a hacer o producir objetos tecnológicos; es decir, aprenden a aplicar técnica y responsablemente los procesos y procedimientos sistematizados para hacer “cosas”, productos o servicios que tengan un uso y aplicación en la sociedad y la economía.

Educación y familia

El proceso de enseñanza aprendizaje, en el sentido clásico y formal, es una responsabilidad asociada al centro escolar; no obstante, en la acepción amplia y real, el aprendizaje es un fenómeno epistemológico permanente y cotidiano que se da en cada instante. En efecto, los seres humanos, estamos en permanente aprendizaje; asimilando, interpretando y procesando las 36,000 imágenes por hora, que el cerebro humano puede registrar bajo condiciones normales, más los 30 millones de fragmentos de información por segundo que pueden captar nuestros ojos, o bien –considerando los no videntes- generando y procesando información a través de otros medios (táctiles, experiencias, diálogo, etc.).

Un niño o niña pueden aprender tanto en el aula, como frente a un aparato de televisión; aprenden, más aun, de las relaciones sociales cotidianas, a través de conversaciones, juegos y experiencias; en síntesis, aprenden tanto en la escuela –en donde pasan cuatro o cinco horas- y sobre todo, aprenden en el hogar y en el resto de los espacios de entretenimiento – en donde pasan doce o trece horas-.

Hay padres y madres de familia que tienen la convicción que la educación la garantiza el centro escolar, y esto en parte es verdad, pero no toda la verdad, por los supuestos que planteamos anteriormente; lo que se pueda lograr en el aula debe tener cierta continuidad en el hogar. En no pocas ocasiones, los esfuerzos educativos de la escuela en media jornada, son aniquilados en quince minutos de vida en el hogar...

Según estudios en escuelas y familias de Estados Unidos (*What Works, Research About Teaching And Learning*) tanto el rendimiento académico exitoso, como el desarrollo psicopedagógico normal, tienen a la base una estrecha relación escuela-hogar; dicha vinculación está pautada por varios factores: a) los padres y madres están atentos a lo que aprenden sus hijos en la escuela y lo refuerzan con juegos y actividades en el hogar; b) los docentes dialogan con los padres y madres sobre las capacidades y debilidades de sus hijos, c) los docentes diseñan las tareas en coordinación con las posibilidades del hogar y en función de las necesidades del alumno; entre otras.

La educación no es un servicio que pueda simplemente comprarse; muchos padres y madres de familia, al seleccionar un colegio dedican horas evaluando: costos, ubicación, prestigio y programas agregados de valores, religión, computación e idioma inglés, y cuando encuentran la escuela a su medida creen que está solucionado el problema educativo...habrá que analizar, posteriormente: ¿qué entretenimiento consumen?, ¿cómo y con quién hacen las tareas?, ¿a qué y cómo juegan?, ¿qué calidad de relación familiar poseen?, ¿quiénes son sus amigos y qué creencias y valores comparte?, ¿quiénes son sus modelos y porqué los admiran?, ¿cuántas horas dedican a la lectura versus horas a la televisión, Nintendo y navegación ociosa?, entre otras preguntas; no debemos creer que con pagar un buen colegio la educación está garantizada, el currículo oculto de la vida es más importante.

Educación y fe

Hoy, más que nunca, ante las tendencias ecuménicas y de diversidad religiosa, el tópico de educación y fe trasciende a las religiones históricas (Judaísmo, Islám, Catolicismo, Budismo y Católica); la diversidad de iglesias evangélicas (calvinista, luterana, adventista, pentecostal, etc.) y el surgimiento de nuevas confesiones religiosas y sectas (Testigos de Jehová, Mormones, Moon, etc.) hacen complejo su reflexión y análisis.

Los tópicos religiosos, eclesiales y fiduciales representan en la sociedad actual heterogénea, un verdadero problema para llegar a ciertos mínimos de consenso; inclusive al interior de las religiones históricas las tendencias y corrientes teológicas bosquejan un amplio mapa de acepciones desde el sincretismo fanático y fundamentalista hasta el paradójico agnosticismo de ciertos “creyentes”.

El eje central de las variables teológicas, eclesiales y fiduciales se ha centrado en la hiper-hermenéutica o sobre-interpretación de la biblia; en este sentido, por ejemplo, tanto en la iglesia católica como en las iglesias protestantes han surgido diversos movimientos

arbitrarios y análogos a los criterios fundamentalistas de visualizar la experiencia fiducial o eclesial desde un punto de vista particular, los cuales han sido pneumatocéntricos, cristocéntricos, eclesiocéntricos u egocéntricos.

Las religiones, las iglesias y las variantes de fe han oscilado desde modelos “icónicos” hasta “digitales”, dependiendo del aprovechamiento de los escenarios por actores, que van desde el compromiso radical (Mons. Romero, Luther King) hasta la manipulación comercial (algún pastor que sale en la TV); en efecto, la religión, la iglesia y la vivencia de fe han estado históricamente vinculadas a la referencia del liderazgo y a la lectura que éste hace entre el contraste biblia-realidad, lo cual se cristaliza en dos vertientes dúlicas: persona-biblia y sociedad-biblia.

Siendo un tema tan complejo y pasional, lleno de vertientes, resulta difícil asimilar la idea de introducir la religión en el sistema educativo nacional; y esto no solo por las fracturas y fragmentación religiosa, sino también por los graves y posibles indicios de fanatismo y fundamentalismo al interior de las mismas iglesias; las visiones distorsionadas y anacrónicas de movimientos, o las aberrantes antropologías calvinistas de ciertas iglesias protestantes podrían truncar la visión científica, social y política de los niños y niñas, generando una sociedad más dividida y más oscurantista.

La religión mal encausada, en términos muy generales, ha sido un instrumento de estaticidad; ¿o a caso en Latinoamérica no somos todos creyentes?; en efecto, los grandes corruptos y dictadores muchas veces en nombre de Dios han estigmatizado un pueblo, y la mayoría de ladrones políticos y asesinos han estudiado en los colegios religiosos. Las iglesias, en no pocos casos, han sido refugio de aberrantes situaciones de conspiración política y bélica, o también instrumentos para legitimar una visión de sociedad en contra de los derechos humanos. La fe individual y relacionada con un Dios a nuestra imagen y semejanza, ha posibilitado credos particularistas y microcultos funestos.

La enseñanza de la religión en una sociedad tan atomizada –religiosamente hablando- hace casi imposible la adopción de un único libro sagrado, inclusive en sociedades cristianas; las diversas traducciones, interpretaciones y ediciones bíblicas a partir de diversas escuelas de pensamiento y enfoques teológicos impiden un consenso pedagógico sobre la base o plataforma desde la cual enseñar.

Por otra parte, los diversos dogmas y organizaciones eclesiales –más los conflictos y pugnas generados entre sí- dificultan un entendimiento sobre los mínimos teológicos sobre los cuales enseñar y aprender; asimismo, no se cuenta con una planta de profesores con capacidad pedagógica y teológica para abordar con responsabilidad los temas críticos de la fe, e inclusive muchos de ellos chocan con las visiones científicas que se anteponen en los sistemas educativos (léase, por ejemplo, creacionismo versus evolución darwiniana); no obstante, a continuación se plantean algunas controversias puntuales.

El tema de educación y fe suscita varias controversias, particularmente en el sector público:
1.- La controversia de las versiones bíblicas, existen múltiples versiones de la Biblia cristiana, entre ellas: Reina-Valera, BAC, Desclee de Brower, Libro del Mormón, Jerusalén y Latinoamericana; inclusive cada versión posee diferencias en sus canones editoriales

(católicas con 76 libros y protestantes con 69 libros), así como en su lenguaje; 2.- La controversia de los textos, hay pasajes que puedan plantear preguntas críticas difíciles de solventar en el aula, como por ejemplo: a) ¿Hitler o Pinochet fueron gobernantes queridos por Dios?, por que San Pablo dice: *“Que toda persona se someta a las autoridades que nos presiden, pues no hay autoridad a no ser bajo la acción de Dios, y las que existen han sido constituidas por Dios; de manera que el que opone resistencia a la autoridad se opone a la disposición de Dios...”* (Rm. 13, 1-ss); b) ¿Poseen la misma dignidad las mujeres que los hombres? *“Como en todas las iglesias de los santos, callen las mujeres en las asambleas, pues no se les permite hablar, sino que deben estar sumisas, como también lo dice la Ley; y si quieren aprender algo, pregunten en casa a sus maridos, pues es indecoroso para una mujer hablar en una asamblea...”* (1 Co. 14, 34-35); c) ¿Podría ser este pasaje una interpretación de las ideas comunistas?: *“...entre ellos no había ningún pobre, pues los que eran propietarios de fincas o casas, cuando vendían llevaban el dinero de lo vendido y lo ponían a los pies de los Apóstoles, y se distribuía a cada cual según lo que necesitaba...”* (Hch. 4, 32-ss); d) ¿Los Obispos en la iglesia primitiva tenían esposa? *“Por lo tanto, el Obispo tiene que ser irreprochable, casado una sola vez, sobrio, mesurado, modesto...”* (1Tim. 3,2-3); e) ¿Se puede admitir la esclavitud o aplicar estos principios al servicio doméstico?: *“Que los esclavos se sometan en todo a sus propios dueños, y sean complacientes, no respondones ni hurtadores, sino dando pruebas de completa fidelidad, para que en todo hagan honor a la doctrina de Dios nuestro salvador”* (Ti. 2, 9); (existen otros pasajes de “fe” que ponen en tela de juicio a la ciencia y que ocasionarían conflicto epistemológico en los alumnos (el burro de Balaam que habla, el texto paradigmático sobre el movimiento del sol, al aforismo “ojo por ojo y diente por diente”, etc.) 3.- La controversia de la diversidad religiosa en el aula, ¿Cómo enseñaría religión un maestro si en su aula hubiese niños y niñas de diversas religiones o movimientos, como por ejemplo: católicos carismáticos, pentecostales, bautistas, católicos Opus Dei, católicos cursillistas, protestantes del Tabernáculo Bíblico, Testigos de Jehová, Sai baba, Luteranos, Hare Krishna, Agnósticos, episcopales, ortodoxo, sectas calvinistas, entre muchos otros. 4.- La controversia sobre la formación teológica de los docentes: ¿tendrían tiempo y capacidad los docentes para especializarse en religión?, ¿qué escuela teológica deberían estudiar?. Estas son algunas de las controversias más significativas que dificultan la compatibilidad educación y fe, particularmente en el sector público, razón por la cual es un tópico viable solamente en el sector privado.

Al respecto del ámbito privado, las instituciones educativas católicas o de inspiración cristiana han demostrado, por múltiples medios, la calidad de su oferta académica; cabe preguntar: ¿existe una relación entre educación, calidad y fe?; la respuesta es un rotundo sí, pero es necesario anotar algunas consideraciones al respecto, para comprender esta relación con mayor profundidad y, no reducir la vinculación trilogica con simplismo nominal o histórico, y de paso, para aprender de esta experiencia.

Se dice en primer lugar, que la mayoría de Órdenes, Congregaciones y Prelaturas religiosas que administran tales instituciones cuentan con una amplia experiencia organizativa, disciplinar y jerárquica, tópico que le da sustento a la administración educativa. Asimismo, la mayoría de entidades religiosas cuentan con un doble sistema de cooperación: a) interno o endógeno, a través del cual, por razones fiduciales, existe intercambio de personal técnico a nivel internacional, contando así con más oportunidades de desarrollo profesional que las

organizaciones locales; y b) externo o exógeno, siendo instituciones *non-profit* sujetas de donativos, y de apoyo de agencias religiosas de cooperación (p.e. Adveniat o KAAD de Alemania) y de otras comunidades religiosas con mayor capacidad financiera; esta característica permite ahorrar y diversificar ingresos no teniendo que depender de un sistema de aranceles. Finalmente, las instituciones religiosas cuentan con principios programáticos de carácter ético y religioso lo que les permite consolidar una mística de trabajo institucional, más allá de los salarios y de otros incentivos laborales; trabajando, así, sobre la arquitectura de supuestos: trascendentes, axiológicos, solidarios, fiduciales o humanitarios.

Detrás de cada colegio o universidad se encuentran las voces latentes de los fundadores como guías para el devenir histórico: Ignacio de Loyola con su “principio y fundamento” y el emblemático “*contemplativus in actione*”; San Juan Bosco y su sueño: “No con golpes, sino con dulzura y amor”; Marcelino Champagnat y la Parábola del cultivo de la tierra; José Antonio Plancarte y Labastida y su lapidaria frase “...la felicidad de México estriba en la educación de la mujer”; José María Vilaseca y su principio “siempre y en todo lo mejor”, y Escrivá de Balaguer y su llamado universitario “...a ser fermento de la sociedad en que vive”. Inclusive, más allá de estas expresiones y manifestaciones religiosas, se encuentra el evangelio y la tradición cristiana, que con vigor y ternura, espada y cruz, cataliza toda una experiencia de dos mil años de historia que apuntala a cada institución educativa.

Educación, calidad y fe, no es un hecho fortuito ni una etiqueta circunstancial, sino una experiencia que con sus bemoles y matices posee una lógica peculiar; no habría que soslayar en el análisis –con sus excepciones y variantes, oraciones y pecados- el peso del poder eclesial como institucionalidad, para lograr algunos favorcillos o saldar alguna deuda espiritual o soteriológica en esto de la calidad educativa...aunque es mínimo y, pesa más el aporte y beneficio que estas instituciones han dado a la sociedad salvadoreña, formando a grandes hombres y mujeres, profesionales, estigmatizándoles, cada quién con su peculiaridad ética.

Educación y género

La evolución histórica de la educación de las mujeres muestra cómo la base ideológica que ha fundamentado a lo largo del tiempo el lugar secundario y subordinado de éstas se apoyó siempre en la categoría de las diferencias “naturales”, “lo propio de la mujer”... En este contexto, se analizará cómo se entiende hoy, desde las ciencias sociales, la relación entre lo natural-biológico y lo social-cultural, a partir de diversos enfoques y teorías que han intentado dar una explicación sobre este fenómeno⁵⁸.

Determinismo social *versus* determinismo biológico: las aportaciones de la antropología, y muy especialmente los estudios de M. Mead sobre los comportamientos de hombres y mujeres en diversas sociedades no occidentales, introducen una crisis importante en la creencia de que la naturaleza es la que marca los comportamientos de unos y otras. A partir de sus investigaciones, Mead llega a la conclusión de que en todas las sociedades

⁵⁸ Cfr. Subirats Martori, Marina; Op. Cit (ver coeducación)

analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello que se considera propio de las mujeres: pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía. Dice M. Mead: “A veces, una cualidad ha sido asignada a un sexo, a veces al otro. Hay lugares en los que se cree que los niños son muy vulnerables y, por tanto, necesitan una atención especialmente tierna, mientras que en otros esta característica es atribuida a las niñas. En algunas sociedades, los padres deben recurrir a la magia y a la dote para conseguir un marido para sus hijas; en otras, el problema de los padres es cómo casar a sus hijos. Algunos pueblos piensan que las mujeres son demasiado débiles para poder trabajar fuera de casa; otros consideran a las mujeres como las más apropiadas para arrastrar cargas pesadas porque *“sus cabezas son más fuertes que las de los hombres”*. Siempre aparece la diferenciación aparejada a una mayor valoración de las actividades de los hombres, pero lo que es muy significativo es que estas actividades varían de una sociedad a otra.

Por lo tanto, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social. La aceptación de este hecho es cada vez más patente en los estudios de los comportamientos humanos y sociales realizados desde la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la sociología. De esta forma, en 1949, S. de Beauvoir puede afirmar en *El segundo sexo* que no se nace mujer, sino que “se llega a ser mujer”. Este planteamiento revoluciona las ideas tradicionales sobre el tema, porque libera a hombres y mujeres del determinismo biológico y les abre nuevas posibilidades de identidad social.

Desde otra posición muy distinta, pero importante como paso para llegar a la concepción actual del papel de la naturaleza y de la cultura en la formación de las personalidades femeninas y masculinas, se produce la aportación de T. Parsons, un sociólogo que elabora una teoría de los roles sexuales en los años cincuenta. Parsons considera que es la sociedad la que, por necesidades de funcionamiento, determina los papeles que deben desarrollar los hombres y las mujeres. Las instituciones socializadoras fuerzan a los individuos hombres y a los individuos mujeres a interiorizar los roles que se les han destinado respectivamente, de tal manera que no sean asumidos como imposiciones externas, sino como características de la personalidad diferenciada de cada uno. De este modo, la familia moderna realiza la crianza y educación de los hijos bajo la división de roles sexuales: los hombres asumen la responsabilidad de los ingresos económicos y desarrollan el tipo de personalidad adecuada; las mujeres, que deben asegurar el cuidado de los hijos y transmitirles las normas sociales básicas, adquieren a su vez la personalidad apropiada para esta función. En la concepción de Parsons hay un equilibrio entre los roles del hombre y de la mujer que aparecen como complementarios e igualmente valiosos para la sociedad, y no como una imposición de unos individuos sobre otros. Sin embargo, la teoría de Parsons -que ofrece una buena base para distinguir entre papeles sociales y determinación biológica, y que podría encajar con las formulaciones de las feministas de principios de siglo que afirmaban la igualdad de sexos bajo la idea de la complementariedad positiva- ha sido abandonada a partir del desarrollo de las formulaciones teóricas feministas más recientes.

La teoría del sexo/género: la teoría del sexo/género introduce estos dos términos para facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales. Es indiscutible que

desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, no está demostrado que estas diferencias biológicas, para las cuales se utiliza el término «sexo», impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género: y el género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo.

En este esquema, mientras el término «sexo» designa unas características transhistóricas, estrictamente biológicas -aunque los cuerpos tienen también historia-, la concreción del “género” depende del momento y del lugar. Los géneros son continuamente redefinidos por la sociedad, no son nunca totalmente estables y se van modificando en relación a otros cambios sociales, como la división del trabajo, la moral sexual, los cambios demográficos, incluso las guerras. Es también posible que en una sociedad queden definidos más de dos géneros. La antropología cita varios casos al respecto, como los *Xanith* de Omán, que biológicamente son hombres, van vestidos como los varones aunque con colores más vistosos, pero no pueden estar en público con otros hombres; les está permitido, en cambio, tratar con las mujeres de forma franca y natural y ejercer la prostitución como homosexuales pasivos, pero no pueden casarse ni dejar de ser *Xanith*. En este caso, se ha discutido si realmente se trata de un tercer género con características muy específicas, pero el hecho de que sus conductas estén socialmente reglamentadas parece indicar que es posible efectivamente hablar en este sentido.

El sexismo: el término “sexismo” se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo; así por ejemplo, el establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas en el ámbito laboral, o el rechazo a una candidata a un puesto de trabajo por el único hecho de ser mujer, presuponiendo que el ser hombre o mujer confiere distintas posibilidades para realizar determinadas tareas. El sexismo, derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, dado que la democracia se basa en la idea de que todas las personas deben ser tratadas por igual y tener las mismas oportunidades, que en ningún caso deben quedar restringidas en función de su etnia, su sexo o su clase social. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen estando profundamente arraigadas en la cultura, aun cuando los cambios legislativos hayan modificado algunos aspectos y las hayan convertido en menos evidentes de lo que fueron en otras épocas o de lo que son todavía en otras culturas.

Educación y globalización

Recientemente la *American Association of Schools Administrators* (AASA) elaboró un estudio multidisciplinario donde se determinaron las características que debe tener el sistema escolar para preparar a los estudiantes ante los fenómenos de mundialización actual; el libro “Preparando Colegios y Sistemas Escolares para el siglo XXI” (*Preparing*

Schools and schools Systems for 21st Century) de Gary Marx, Frank Withrow y Harvey Long, recoge todas las visiones de la ASSA y de otros expertos que han tratado últimamente el tema.

Entre otros resultados, las características de la “nueva escuela y del nuevo sistema” exigen: redefinición de la escuela para el mundo digital; igualdad de oportunidades para una educación excepcional con el financiamiento adecuado; educadores estimulados con altas expectativas; crear un proyecto base de curriculum para la vida; tecnología interactiva que permita una escuela abierta a toda hora; escuelas que realizan, consideran y aplican investigación; estudiantes que aprenden a pensar, razonar y tomar decisiones; evaluación basada en el desempeño y en las aspiraciones; dirección escolar con liderazgo; entre otros aportes.

“Somos la primera generación con capacidad de destruir el mundo, y la última generación que puede salvarlo, y lo que ocurra dependerá en gran medida de cómo eduquemos a la gente y de cuán dispuestos estemos a impulsar un cambio positivo” señala el experto Gary Marx; en este contexto, el experto indica que la “virtud cívica” será un factor ético determinante en el devenir educativo de la globalización: “solicité a 55 líderes en educación, gobierno, negocios y otros campos que identificaran qué necesitan los estudiantes para estar preparados para el siglo XXI, y señalaron la importancia de las ciencias básicas. Pero lo más notable fue como todos demandaron que necesitamos estudiantes con virtud cívica, responsables de sus acciones, que acepten y respeten la diversidad y que se involucren y preparen para el gobierno”.

Pero no sólo la educación debe cambiar, no basta tener la tecnología y las características antes mencionadas, a juicio de Pedro Milos, Subdirector del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile, el entorno social, económico y político debe transformarse ya que a los jóvenes se les enseña solidaridad, trabajo en equipo, uso de tecnologías, pero al enfrentarse al mundo real se encuentran con una realidad que está en la antípoda de las escuelas.

El escenario contemporáneo de las sociedades latinoamericanas es una muestra patética de lo que se anotó anteriormente; la crisis ética de los principales actores y líderes del país y sus efectos perversos bosquejan un panorama de contrastes poco esperanzador para los estudiantes; cada día nos sorprende y asalta el sarcasmo, la mentira, la impunidad, el absurdo, el cinismo, en las portadas de los principales rotativos; y mientras en la escuela se pretende dar un paso, en la realidad se retroceden diez, por lo que la escuela se transforma en un espacio excesivamente “artificial”...la realidad tiene una alta cuota pedagógica...

Al parecer la Reforma Educativa tiene que luchar con la anti-Reforma de las estructuras políticas, económicas, sociales y jurídicas; se cree ingenuamente que el sector educativo es un espacio inmune y mágico que jalona al desarrollo global, pero en realidad no es así, dado que el sistema educativo es un engranaje más de la realidad nacional; efectivamente, la cultura educativa intenta transformar la conciencia de los niños y niñas bajo un paradigma ético, pero pesa más la negatividad a la que están sometidos los niños a través de los espacios familiares minusválidos, los medios de comunicación que reflejan el constante absurdo político y el desformado entretenimiento. A fin de cuentas, se deduce que no vasta

una Reforma Educativa distanciada de la realidad, se necesita una urgente y análoga Reforma ética de las estructuras políticas que disminuyan la brecha entre lo que se dice y lo que se hace para responder a los retos globales.

EDUCO

EDUCO (Educación con participación) surge en El Salvador, como una estrategia de provisión de servicios educativos con participación de la comunidad; esta nueva forma de hacer educación se fundamenta en el supuesto, de que sólo se logra una educación efectiva en el área rural si los padres y madres se involucran directamente en las actividades garantizando un control y supervisión eficiente. La génesis de EDUCO tiene que ver con dos factores socio-históricos que vivía El Salvador a finales de los ochenta; por un lado, la crítica situación educativa que vivía el país asociada al conflicto armado que se vivía desde 1980; las tasas e indicadores educativos reflejaban en el área rural un panorama preocupante: hacia 1991 la tasa bruta de escolaridad alcanzaba el veinte por ciento en parvularia y el ochenta y uno por ciento en educación básica; la deserción escolar presentó más de un quince por ciento en el área rural; las tasas de repitencia más de un diez por ciento; según el V Censo Nacional de Población de 1992, la tasa de analfabetismo de las personas de diez años y más era de veinte y tres punto nueve por ciento a nivel nacional, y de treinta y seis por ciento en el área rural; el total de población que asistía a la escuela en el área rural era solo el treinta y nueve por ciento. Por otro lado, el cruento conflicto armado de doce años, llevó a muchas comunidades rurales a desarrollar micro-organizaciones populares con fines políticos y sociales; esto generó un significativo proceso de madurez en lo que respecta a participación comunitaria y organización comunal, descubriendo así, liderazgo, formas y modelos de organización, sistemas de comunicación comunal (asambleas, carteleras, convocatorias, etc.). La conjugación de estos dos elementos: crisis educativa y capacidad organizativa comunal, sentó la bases para el escenario de EDUCO. Pero también, a nivel global la influencias de la Convención de los Derechos de la Niñez, que fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Naciones Unidas, y la Conferencia Mundial de la UNESCO en Jontiem sobre Educación Para Todos, demandaron de los países compromisos rigurosos en lo que respecta a los derechos de la educación, ante los cuales El Salvador aceptó e implementó estrategias como SABE y EDUCO.

El Programa EDUCO tiene como antecedentes un intenso ejercicio de un equipo de trabajo dirigido por la argentina Miram Basso; antes de Julio de 1991, había comenzado un plan piloto de ampliación de cobertura, cuya característica principal era la creación de nuevos entes como las ACEB (Asociación Comunal para la Educación Básica), ACEP (Asociaciones Comunales para la Educación Parvularia) y las ACE (Asociación Comunal Educativa) como síntesis y producto concatenado.

Estos nuevos modelos venían de la asimilación de las experiencias comunitarias; en muchas comunidades los pobladores buscaban algún coterráneo instruido y le pagaban para que les enseñase a sus hijos lo básico para leer y escribir. EDUCO nace condicionado por dos variables, no tan fortuitas: por un lado, las condiciones de pobreza de la gente que les llevó

a soslayar las promesas de una escuela y a tomar la iniciativa; por otro lado, la decisión política clara y firme de hacer llegar una respuesta a tal problemática.

EDUCO proyectó un reto difícil para las comunidades: lograr que se organizaran en directivas para administrar las escuelas (ACEP, ACEB o ACE), difícil porque era un pecado organizarse en un contexto todavía con las reminiscencias de la guerra, sin embargo se logró. Ante esto el Banco Mundial entró en acción, tomando en cuenta la voluntad política, la transparencia y el compromiso de las comunidades de administrar estos servicios; cabe mencionar el apoyo y la confianza de la oficial del Banco asignada Magdalena Dos Santos, quien jugó un papel esencial en el apoyo financiero.

Otro tema capital, es el de la “absorción de los programas”, absorción que tienen que hacer los gobiernos a partir de un préstamo, o sea las contrapartidas del presupuesto; pero aquí lo crítico era que se estaba instaurando un nuevo modelo de administración, lo que exigía la creación de instructivos, y obviamente el tema de transferencias a la comunidad, elemento totalmente atípico en aquella época, hacia 1993-94; éste cambio también supuso, un nuevo modelo de contratación de docentes al estilo privado, pero desde el gobierno.

Así EDUCO en sus dos fases, la primera, cuando era un espacio poco institucional (1991), y la segunda cuando se institucionalizó como política de cobertura (1993) debido al prominente cambio de gestión política, y a las exigencias formales del Banco Mundial, fue y es un símbolo de la Reforma Educativa en Marcha, reconocido oficialmente con el premio del Banco Mundial. EDUCO desbordó los límites del tema de cobertura, y alcanzó las fronteras de la modernización institucional por medio de la primera práctica real de descentralización.

Como programa, EDUCO, se proyectó a aumentar la oferta en educación parvularia y básica, de modo especial en las zonas rurales más necesitadas, en muchos casos en zonas ex conflictivas, mediante un proceso de descentralización sistemático. El programa en sí, tiene la pretensión de aprovechar la capacidad de organización y participación de los padres de familia y de las comunidades interesadas en asegurar la educación de los niños y niñas; como ya se anotó, esta experiencia se llevaba a cabo de un modo muy empírico en algunas localidades, el reto fue estructurar estas iniciativas bajo un modelo formal, con respaldo jurídico y con una política definida, así surgieron las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE).

En este contexto, en una comunidad en donde no había posibilidades de contar con el sistema educativo, los padres se podían organizar, formar una asociación y solicitar al MINED el apoyo y la capacitación para establecer EDUCO. Las asociaciones de padres suscriben un convenio de prestación de servicios educativos con el MINED; por medio de dicho convenio, las asociaciones reciben transferencias mensuales de recursos para cubrir los gastos de instalación, contrato y pago de los docentes, para el material didáctico y otras necesidades; el convenio con los docentes se renueva año con año. Obviamente este programa ha permitido al MINED aumentar la oferta educativa en más comunidades sin incrementar la dimensión administrativa; al mismo tiempo, el programa tiende a promover una mayor participación de la comunidad en la gestión educativa, contando con un alto grado de autonomía.

Es importante resaltar que los docentes tienen la indelegable responsabilidad de dar cuentas a la comunidad, pues está en contacto con ellos, y se promueve una relación bilateral, que a largo plazo generará una nueva cultura docente; o sea que la supervisión no es absolutamente por el MINED sino compartida con la comunidad, y esto viene a solucionar uno de los mayores problemas en el área rural: el ausentismo docente y la supervisión deficiente.

El (la) maestro (a) de EDUCO va más allá del horizonte docente, además de las capacidades requeridas, cumple una función de “promoción social” en la comunidad, y esto se garantiza por el programa de capacitaciones anuales y las reuniones departamentales mensuales.

El programa ha desembolsado un promedio de US\$ 108 (ciento ocho dólares) por alumno al año, gasto distribuido en la promoción, formación y capacitación de las ACE, capacitación y seguimiento del docente, instalación de cada sección y prestaciones del docente; también existe un gasto adicional para las bibliotecas de aula, y se cuenta con una política de publicaciones de apoyo, como por ejemplo las guías de actividades para el docente de EDUCO, y una serie de carteleros y materiales didácticos. EDUCO también ha contado con una sistemática política de capacitación, la cual incluye secciones para padres y para maestros.

Es importante destacar, que la dinámica de las ACE, por su estructuración posibilita un proceso democratizador, y a su vez desmonopolizador; ya que el maestro no posee una actitud plenipotenciaria, sino que comparte su poder con un grupo de personas de la comunidad que acompaña el proceso. En cierta medida, EDUCO no sólo es símbolo de cobertura, sino también de descentralización, y de un nuevo paradigma: la comunidad involucrada en el quehacer educativo

La gestión central del programa está a cargo de una oficina de coordinación que vigila el devenir de los diversos componentes. Inicialmente el programa se financió con préstamo procedente del Banco Mundial, cuya contraparte, un treinta por ciento, era absorbida por el presupuesto del MINED en 1993, con la tendencia a absorberlo totalmente. La eficiencia, transparencia y el éxito del programa ha sido reconocido con un galardón: “Premio a la Excelencia”, otorgado por el Banco Mundial, quien ha propuesto el programa como modelo a replicar para otros países en circunstancias similares.

Desde el punto de vista técnico, los componentes de EDUCO son cinco: 1.- Estrategia administrativa y participación local; 2.- marco legal; 3.- procedimientos financieros; 4.- estrategia educativa; y 5.- sistema de supervisión y seguimiento.

La estrategia administrativa y participación local, parten de la identificación de necesidades en una determinada comunidad; posteriormente se impulsa el programa iniciando con la conformación de la ACE, luego se procede a abrir una cuenta corriente para el manejo mensual, se registran las firmas y comienza un proceso de estados de cuenta. En cuanto a la administración de los servicios educativos, lo más importante es el personal docente, el cual es contratado con una política definida de salario y seguridad social, así mismo se cuenta

con un sistema de control para la cancelación de contratos, permisos, licencias y descuentos; el programa necesita contar con ciertos recursos didácticos, y con un sistema de supervisión de asistencia para los maestros; además de otros sistemas de control administrativo, financiero y de patrimonio. Es importante anotar el protagonismo de la gestión local en apoyo a los servicios educativos, por medio de la asistencia directa a la escuela, el mantenimiento preventivo y el apoyo de la oficina del MINED a la labor educativa de la comunidad. Para lograr estos objetivos, se cuenta con ciertos instrumentos como: orientaciones para el trabajo de las ACE, documento de escuela para padres y paso a paso para la administración financiera del bono de la calidad; por su parte la comunidad cuenta con: libro de control de ingresos y gastos (transferencias y bono de la calidad, libro de actas, libreta de facturas y conciliaciones bancarias y libro de visitas), lo que garantiza una gestión transparente y eficiente. Es importante destacar, que EDUCO posee una organización que se ha ido solidificando y ampliando por medio de capacitaciones, promociones, auditorías, supervisión y seguimiento, y cuenta con el apoyo del MINED para el diseño de adecuaciones curriculares y de materiales de apoyo, a nivel general; a nivel departamental, se desenvuelve un apoyo a la gestión más específica en la transferencia de fondos, por medio de transferencias mensuales a tres pagadurías habilitadas en San Salvador, San Miguel y Santa Ana, con su respectivo monitoreo y seguimiento; a nivel distrital también existen círculos de apoyo en la asistencia técnica, en la promoción de estrategias educativas y en la identificación de necesidades.

En lo que respecta al marco legal, el MINED para poder normar, crear y organizar las actividades del programa EDUCO tiene que ampararse en una normativa legal, la cual debe fundamentarse en el reglamento especial de las ACE; los documentos que legitiman la entidad son: 1.- El reglamento especial; 2.- el acta de constitución; 3.- elección o enmienda; 4.- el acuerdo ministerial; y 5.- el convenio de transferencia de fondos y el contrato ACE-Educador.

Todo esto sustentado en el marco de la Ley General de Educación. El reglamento especial de las ACE, es un documento que tiene como objeto regular la creación, organización y funcionamiento de las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE); éste debe ser dado a conocer antes de la formación de las directivas para conocer los deberes y derechos; con el acta de constitución, el MINED reconoce a la ACE como garante de la administración; el acta de elección se utiliza para la renovación de las directivas cada dos años, y debe estar firmada por todos los miembros de la asamblea general; el acta de enmienda se utiliza para cambios extraordinarios en la junta directiva, antes de los dos años estipulados; el Convenio MINED-ACE garantiza las responsabilidades de ambas entidades; el acuerdo ministerial es un documento que otorga personalidad jurídica a las ACE para administrar fondos sin fines de lucro; y el contrato ACE-Educador rige las responsabilidades y el tiempo de las mismas entre ambos firmantes.

Los procedimientos financieros tienen sus antecedentes desde 1991, cuando se suscribió el convenio de préstamo con el Banco Mundial, en el marco del proyecto “*Rehabilitación de los sectores sociales*”; el financiamiento inicial para la ampliación de la cobertura de EDUCO se diseñó para setenta y ocho municipios prioritarios en tres departamentos del país; este préstamo se canalizó a través de presupuesto extraordinario del Gobierno de El Salvador (GOES) por medio de SETEFE, y todo el manejo financiero de las remesas ha

sido auditado con transparencia, a juicio del Banco Mundial; el porcentaje o contraparte del GOES era reembolsado posteriormente contra la presentación de recibos, y los responsables de las ACE conocían técnicamente los procedimientos por estar capacitados. La absorción del GOES se efectuó a partir del tercer año del proyecto; en la actualidad el cien por ciento de transferencia a las ACE se efectúa con presupuesto del GOES.

En cuanto a las estrategias educativas, se puede afirmar que se han llevado a cabo actividades sistemáticas implementadas para la atención de los servicios educativos que demanda la comunidad; en este sentido, se cuenta con cuatro variables determinantes: rol del maestro, asistencia técnica y capacitación, proyectos y programas, y seguimiento. El docente que trabaja para EDUCO, además de sus responsabilidades curriculares, genera trabajo cooperativo y participativo en el aula, fomenta la vivencia de valores, colabora y promueve el desarrollo comunitario, y estimula el trabajo de la escuela de padres. En cuanto a la Capacitación, se cuenta con un programa de asistencia técnica a las ACE del siguiente modo: jornada de cuarenta horas anual, jornadas locales de asistencia técnica con supervisión, intercambios locales; las temáticas desarrolladas son: filosofía del programa EDUCO, roles y funciones de las ACE, procedimientos administrativos financieros, aspectos legales, participación de la comunidad y escuela para padres y madres. Los proyectos y programas con los que se cuenta en EDUCO son: aulas alternativas, aulas de educación especial, escuela para padres y madres, y teleaprendizaje. Por otra parte, a los docentes de EDUCO se les garantiza también asistencia técnica y capacitación, por medio de: jornadas de renovación pedagógica al inicio del año escolar, jornadas locales de asistencia técnica con supervisión educativa, círculos de estudio, cursos libres e intercambio de experiencias; las temáticas desarrolladas son: metodologías en el aula, planeamiento didáctico, evaluación de los aprendizajes, participación con la comunidad, y escuela para padres y madres. El docente de EDUCO cuenta con ciertos instrumentos de apoyo, entre los que se pueden mencionar: el programa de estudio, libros de texto, y guía de actividades y recursos de apoyo para el maestro rural.

Las estrategias de supervisión y seguimiento se cristalizan con tres visitas al año a todas las comunidades que cuentan con el programa, refuerzo a la labor pedagógica del docente, refuerzo a la labor administrativa de las ACE, atención permanente a casos, actualización de necesidades en la ampliación de servicios educativos, retroalimentación de los hallazgos didácticos, resolución conjunta de problemas; sin embargo, se han reformado las estrategias de supervisión con un enfoque de “asesoramiento pedagógico”.

Eje transversal

Es un contenido "paralelo" que se vehiculiza a lo largo de todo el curriculum. Conocimiento, contenido, habilidad o destreza que no corresponde a un componente particular del currículo, sino que debe ser abordado durante el desarrollo de las diferentes asignaturas, unidades de aprendizaje o contenidos desarrollados. Los ejes transversales suelen estar referidos a valores humanos, competencias comunicativas, tecnologías, educación ambiental, equidad de género, educación cívica, formación empresarial, educación para la paz y democracia, etc.

Como lo indica su nombre el eje o tópico transversal –operativamente hablando- debe emerger de forma cíclica o intermitente en las diversas actividades académica que se desarrollan a nivel curricular en el aula; es decir, aprovechar los contenidos temáticos del curriculum para ejercitar el tema del eje como una oportunidad de aprendizaje. El nivel de intensidad de los ejes transversales se pueden agudizar hacia formas más sofisticadas en la medida que progresa el estudiante.

Entorno

El entorno o ambiente de aprendizaje son los espacios diseñados o seleccionados para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje; existen múltiples concepciones sobre este tópico: a.- el aula; b.- el meso entorno (como centro educativo); c.- el macro entorno (la familia, la comunidad y la sociedad); y d.- entornos virtuales de aprendizaje- . A la base de esta caracterización los pedagogos señalan que todos los entornos son educativos (bien sea desde una óptica positiva o negativa).

En la teoría constructivista contemporánea el entorno juega un papel fundamental en los aprendizajes significativos o relevantes; y esto va desde la propia disposición de los pupitres, hasta la ambientación del espacio educativo. Todos estos elementos de la administración del aula son esenciales y deben considerarse en la planificación educativa.

Entorno como espacio virtual

"Espacio" que es flexible e interactivo (o amigable), que permite acceder a materiales de estudio y fuentes de recursos. Permite aprender sin coincidir en espacio ni en tiempo y asume las funciones de contexto de aprendizaje que en los sistemas de formación presencial desarrolla el aula. Combina en un mismo espacio, el material básico de referencia, los espacios de orientación tutorial y los de relación del grupo.

Epistemología

En sentido clásico epistemología (o gnoseología) es la teoría que da cuentas de todo aquello relacionado al conocimiento; de hecho, epistemología proviene del griego “episteme” = conocimiento reflexivo que se contrapone al concepto “doxa” u opinión vulgar; de ahí que el término epistemología se utilice como equivalente a ciencia o teoría del conocimiento científico. A lo largo de la historia, la epistemología se ha sub-dividido en general y especial; la primera, se dedica ha investigar la referencia del pensamiento al objeto general; la segunda, se dedica a las investigaciones críticas sobre principios y conceptos fundamentales.

Desde el punto de vista histórico, la epistemología como disciplina independiente no se concibe en la Antigüedad ni en la Edad Media; en la Antigüedad encontramos múltiples

reflexiones epistemológicas, especialmente en algunos pre-socráticos, Platón y Aristóteles, y así a lo largo de la Edad Media; no obstante, es en la Edad Moderna cuando John Locke escribe en 1690 una obra dedicada a esta especialidad: “*An essay concerning human understanding*” (Ensayo sobre el entendimiento humano). Leibniz refutó la posición de Locke, y escribió “*Nouveaux essais sur l’entendement humanin*” (Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano) publicada póstumamente en 1765.

A partir de este debate comienzan a surgir nuevas posiciones encontradas sobre la teoría del conocimiento, como por ejemplo las obras de: George Berkeley, en su obra “*A treatise concerning the principles of human knowledge*” (Tratado de los principios del conocimiento humano) de 1710; David Hume en su obra “*A treatise on human nature*” (Tratado de la naturaleza humana) de 1740, y “*Enquiry concerning human understanding*” (Investigación sobre el entendimiento humano) de 1748.

Algunos autores sostienen que el padre de la teoría del conocimiento es Emmanuel Kant, quien expresó sus ideas epistemológicas en la obra “*Crítica de la razón pura*” de 1781; allí, se presenta una fundamentación crítica del conocimiento científico de la naturaleza, y se establece un “método” para asegurar la validez lógica del conocimiento.

Fichte, como pensador inmediato a Kant, plantea una teoría del conocimiento bajo una nueva acepción: “teoría de la ciencia”, no obstante su concepción presenta una confusión de epistemología con metafísica, elemento que se desborda en Schelling y Hegel, y que a su vez llega al marco teórico de Schopenhauer y Von Hartmann. Esta simbiosis hace que surja una corriente “neokantista” que intenta discernir y separar los elementos yuxtapuestos de epistemología y metafísica. A partir de aquí, la teoría sobre el conocimiento se sobesatura y comienzan a surgir múltiples corrientes.

Hemos analizado brevemente las grandes corrientes históricas sobre epistemología, no obstante, no podemos soslayar otro tipo de discursos ideológicos más personalizados que de una manera u otra han definido perfiles epistémicos. El debate histórico sobre las posibilidades nominalistas, realistas o realismo moderado (*in rem, ante re, post rem*) insertan un gran problema de articulación entre la realidad y la persona humana; la pregunta fundamental es ¿cómo conocemos?, y las subsiguientes cuestiones que plantea esta pregunta son: ¿conocemos a partir de la realidad “*res*”?, o bien ¿conocemos por las posibilidades del sujeto?.

Una de las corrientes que reflejan una solución sobre este tópico el “Dogmatismo” (del gr. δόγμα, doctrina fija), que sostiene una posición epistemológica para la cual no existe el problema del conocimiento. El dogmatismo da por supuesta la posibilidad y la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto; para esta corriente la conciencia cognocente aprehende su objeto, y esta confianza se sustenta en una confianza en la razón humana no debilitada por ninguna duda. El “Escepticismo” (del gr. σκεπτεσθαῖ examinar), parte de un principio que se ubica en la antípoda del dogmatismo; mientras éste considera la posibilidad de contacto entre el sujeto y el objeto, como algo comprensible de suyo, el escepticismo la niega. Según ésta corriente, el sujeto no puede aprehender el objeto, esta aprehensión es

imposible, lo que imposibilita todo juicio; en esta corriente lo que se pone en duda es la capacidad de conocer el objeto, y es el objeto mismo el cuestionado y relativizado.

El “subjetivismo” como lo indica su nombre limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. En esta corriente, el sujeto puede ser el individuo o sujeto humano, como también el sujeto general o el género humano, lo que nos indica dos tipos de verdades cognitivas: por un lado la verdad del individuo, quien cree poseer un juicio verdadero; por otro lado, la verdad general, que parte de verdades supraindividuales, aunque no son universalmente válidas. Lo importante aquí es lo unilateral del sujeto frente a la realidad, la verdad depende del propio sujeto.

El “relativismo” está muy emparentado con el subjetivismo; según esta corriente no hay ninguna verdad absoluta, ni ninguna verdad universalmente válida; para esta corriente toda verdad es relativa, y tiene sólo una validez limitada. La diferencia entre el relativismo y el subjetivismo está en que el subjetivismo hace depender todo del sujeto cognocente, mientras que el relativismo subraya la dependencia de todo conocimiento humano respecto a factores externos.

El “pragmatismo” (del gr. *πραγμα*, acción) se distancia del concepto de verdad en el sentido de concordancia entre el sujeto y el objeto; pero el pragmatismo no se preocupa por negar tal asunto, sino que reemplaza el concepto de verdad abstracto por un concepto más útil para la acción, se trata de un modo de utilitarismo pragmático.

El “Criticismo” (del gr. *χρῖναι* de crisis) comparte con el dogmatismo la confianza en la persona humana; de hecho, afirman de que es posible el conocimiento, de que hay una verdad, pero este conocimiento y esta verdad hay que asumirla con un talante de desconfianza; hay que examinar las afirmaciones y no aceptarlas despreocupadamente, hay que pedir cuentas a la razón.

Así como estas corrientes nos indican una posible solución en la dicotómica lucha entre el sujeto y el objeto para dictaminar un lugar intelectual y una solución a la posibilidad de conocer, y en ella a la afirmación de verdad, existen otras corrientes que plantean otras soluciones sobre el origen del conocimiento. La cuestión sobre el origen del conocimiento tiene dos vertientes, una de carácter psicológico y otra de carácter lógico; la primera se pregunta: ¿cómo tiene lugar psicológicamente el conocimiento en el sujeto pensante?, la segunda también se plantea: ¿en qué se funda la validez del conocimiento?.

El “Racionalismo” (del lat. *ratio*, razón) parte de una posición epistemológica que antepone la razón a todo, que es a la vez la fuente principal de conocimiento; para esta corriente el conocimiento sólo merece éste nombre cuando es lógicamente necesario y universalmente válido. El “Empirismo” (del gr. *εμπειρία*, experiencia) se opone a la tesis racionalista, y la antítesis es: la única fuente de conocimiento es la experiencia; para los empiristas no hay ningún patrimonio *a priori* de la razón; en tal sentido el espíritu humano es *tabula rasa*, está vacío, todos nuestros conceptos, inclusive los más generales y abstractos proceden de la experiencia.

El “Intelectualismo” (del lat. *Intellectu*, intelecto, *intelligere*; *intus-legere*, leer en el interior) se presenta como una corriente mediadora entre el racionalismo y el empirismo; para esta corriente, la conciencia cognocente lee en la experiencia y saca sus conceptos; el lema fundamental de estos teóricos es: “*nihil est in intellectu quod prius non fuerit sensu*” . Desde esta perspectiva, conciben dos elementos fundamentales: las representaciones intuitivas experienciales y los conceptos.

El “Apriorismo” se presenta también como una corriente mediadora entre empiristas y racionalistas; las experiencias y el pensamiento son fuentes de conocimiento, pero el apriorismo define la relación entre la experiencia y el pensamiento en un sentido opuesto al intelectualismo. En este sentido el conocimiento presenta elementos a priori independientes de la experiencia, y estos elementos no son contenidos sino formas del conocimiento que reciben su contenido de la experiencia.

Todos estos antecedentes teóricos e históricos los podríamos agrupar en tres formas postmodernas epistemológicas, o en una nueva taxonomía que se ha presentado en tres categorías: Positivismo, Interpretativismo y Teoría Crítica. Pero necesitamos dar un salto explicativo, en tanto que nuestra tesis no se presente bajo ninguna de estas acepciones; la propuesta concreta de nuestro discurso apunta a dos ámbitos: la realidad como lugar histórico, presencial y manifestativo, y la persona humana como ser de realidades. Ahora bien, nuestra epistemología y su aproximación a la idea de filosofía se presenta como una forma existencial e histórica de abordar la realidad; en este sentido, epistemología se entiende como un concepto que integra o articula la realidad y la persona humana, pero este “lugar” articulador es relevante a la realidad misma y a la persona; realidad y persona no se pueden excluir ni evadir, están fontalmente religadas, la persona se hace en la realidad, y la realidad es el *ubi* de la persona. En este contexto intentamos dar razones de esta relación articuladora entre realidad y persona; la “y” hilvanativa es nuestro punto neurálgico, y todo apunta a esta relación interactiva desde la perspectiva intelectual, entonces: ¿cómo la persona debe hacerse cargo de la realidad?, ¿qué tiene la realidad para la persona?, ¿cómo debo desenvolverme en y para la realidad?; estas y otras preguntas se intentan responder, no obstante la última intención de esta breve reflexión propone ciertos tópicos teóricos que no agotan el concepto epistemología, sino que pretenden espacios de reflexión para que cada persona pueda construir su propia base cognocitiva.

En este sentido las “recetas” preconcebidas de un discurso epistemológico ideologizan la forma personal de conocer; la experiencia personal, las condiciones contextuales y el inventario de intereses, entre otras cosas condicionan formas de conocer diferentes, las variables personales, culturales y circunstanciales de la naturaleza humana nos dicen que somos “similares y diferentes” no puede haber una medida universal epistemológica.

Escamilla, Manuel Luis

Manuel Luis Escamilla Alfaro puede considerarse, sin lugar a dudas, como el más destacado de los educadores salvadoreños; nació el 23 de diciembre de 1911 en Cuyultitán, Departamento de La Paz. Fueron sus padres Benjamín Alfaro Escobar y María Manuela

Escamilla. Su esposa Anita Martínez y sus hijos Luis Manuel; José Saúl; Enrique Antonio; María Isabel y Luis Emilio.

Sus estudios se perfilan en el campo de las ciencias de la educación y de las ciencias biológicas y químicas. Como educador, ha tenido connotada presencia en el ámbito nacional e internacional, orientando y asesorando las transformaciones educativas del país.

Sobre su pensamiento educativo Escamilla, sostiene que tanto pedagogos que se sirven de la filosofía, como filósofos que formulan teorías pedagógicas han tenido dificultad para llegar a un acuerdo sobre el planteamiento científico de “la educación”; la primera y más radical confusión es cuando se aplica la reflexión filosófica a los temas educativos, en cuanto a saber distinguir entre acto de educar, fenómeno educativo y hecho pedagógico. El fenómeno educativo ha sido confundido con el acto de educar y el hecho pedagógico, y se ha querido hacer ciencia de la educación al quehacer práctico formulado como pensamiento. El hecho pedagógico es el acto intencional de educar mediante un programa y por medio de un profesional o maestro(a). El hecho educativo, en cambio es más amplio y admite la no intencionalidad, puede ser espontáneo, el agente del hecho educativo es: la sociedad, el clima, las costumbres, las tradiciones, la atmósfera política, etc.; en el hecho educativo no hay un problema dado sino que la corriente de este acto se transforma en formas de vida aceptables por la sociedad. El hecho educativo es el punto de partida para llegar al fenómeno de la educación, o sea, a la esencia de la educación; la investigación que explore este problema será con el propósito de llegar a una teoría de la educación fundada ontológicamente.

Dicha confusión parte al examinar los diferentes ideales pedagógicos que han evolucionado a lo largo de la historia humana, el origen de la misma es la de carecer de suficiente fundamentación teórica, ya que estos ideales no son más que propósitos dirigidos a una realidad no comprobada y cuya fundamentación se elabora después de haberse llevado a la práctica. Se concluye que ningún pedagogo de los grandes hace una filosofía previa; y alguno de ellos como Pestalozzi o Rousseau, que formularon también ideas generales siempre de su época, fueron formuladas, en mejor forma y ordenadas.

Nadie niega la dimensión de Pestalozzi como uno de los grandes educadores de la humanidad, dentro del contexto social, sin embargo, sus ideas nunca llegaron a ser una “Teoría de la Sociedad”, o una “Antropología Social” Pestalozzi es un hombre de su época, vive impregnado del iluminismo. Sus obras exponen su credo y explican sus recursos pedagógicos para hacerse posible.

En cuanto a Rousseau, en su obra famosa “Emilio”, no se independiza de su tiempo, y esta obra es la novela pedagógica más típica de aquel momento con ideales antropológicos del iluminismo individualista en ese entonces es boga. Sin embargo “Emilio” rompe con una idea solidamente apoyada en la tradición “la del dominio del maestro”, en esta obra el hombre en general, la naturaleza y las cosas, son el maestro de Emilio; pero aún esta obra no pasa de ser una buena fuente de pensamientos pedagógicos nuevos.

La gran revolución pedagógica de Rousseau consiste en cambiar el punto neurálgico, como lo llama Escamilla, “El Hecho Pedagógico” que consiste en no más maestros(as) que

decidan e impongan; lo importante del hecho pedagógico, el decisivo suficiente, es “*el alumno mismo*”, puesto que el hombre, la naturaleza y las cosas son los factores de la educación, no es preciso ninguna soberanía; a partir de Rousseau, en su obra “Emilio”. El educando es el centro del acto, esta obra tiene gran valor como especulación pedagógica pero adolece de una severa fundamentación filosófica.

Dentro del contexto de las ideas pedagógicas según Escamilla solo Herbart es el único educador cuyas ideas se derivan de tesis filosóficas, por su formación es un filósofo, por su vocación es la pedagogía. Herbart considera la educación como un “Hecho Real” y va al encuentro de una fundamentación filosófica de la educación mediante la tematización de la pedagogía. Herbart, deja a un lado el fenómeno mismo de la educación, que hubiera sido la fuente verdadera de la reflexión científica, él lo da como un hecho.

Herbart realiza una labor meritoria al fundar la pedagogía en la filosofía por ello ocupa un puesto culminante en la historia de las ideas pedagógicas. Pero más meritorio aún, es que Herbart toma a la educación como un hecho real, ya establecido, su reflexión iba dirigida a fin de esa realidad y a los medios de dirigirla, pero nunca a ella misma, por lo tanto su propósito fue solamente derivar de la filosofía el fin y el método de la pedagogía.

Hay también filósofos que hacen sistemas pedagógicos con la buena intención de resolver el problema educativo, Platón y Kant. Platón en su obra *La República*, cuyo tema es la justicia, no considera otra educación que no sea la política, sus ideas pedagógicas vienen unidas a sus ideas filosóficas-políticas; pero ningún pueblo ha llevado a la realidad esas ideas.

De las obras de Kant, se colige que su fundamentación es una pedagogía del sujeto en el sentido que prescribe las normas prácticas para que el maestro eduque moralmente; esto es subordinado con todo rigor la formación del discípulo al cumplimiento irrestricto del deber y de la ley moral.

Como se observa, en todas estas posiciones se puede decir que la educación carece de lineamientos científicos debido al divorcio en que se mantienen las ideas teóricas y los preceptos pedagógicos que los llevan a cabo, es decir los preceptos de su técnica. La educación no ha sido cuestionada como ciencia pura, excepto por los educadores contemporáneos cuando se ha hablado de teoría educativa.

Cuando se ha hablado de teoría educativa, lo que sirve de base, o de fondo son conceptos que emergen en las ciencias auxiliares, como la biología y la psicología, y estas son las que sirven al educador y de ahí es que se han tomado las ideas básicas de la educación.

A partir de la revolución copernicana la pedagogía se vuelve “paidocéntrica” desde este momento el auxiliar de la biología y psicología se vuelven indispensables y dominantes; y con el positivismo entra también la sociología y se dice que todo lo que no es psicológico, biológico o sociológico es tecnología pedagógica, pero no teoría educativa aunque los pedagogos del pasado creían estar haciendo ciencia educativa pura.

La ciencia pura de la educación, ha estado sin planteamiento, por el dominio decisivo y tenaz de las ideas técnico-pedagógicas; estas ideas no han dejado posibilidad a las ideas educativas para organizarse y como dice Escamilla, la acción ha superado a la concepción, el sentido práctico domina, de ahí las dificultades para elaborar una ciencia pura.

Todos los pedagogos parten de que la educación es un hecho real, pero ninguno de ellos ha estudiado tales hechos, ni mucho menos sus efectos, simplemente parten que este hecho tiene efectos en el hombre y que puede ordenarse en dos formas: conocimientos y normas; esto da las bases para el hecho pedagógico y es aquí en donde comienza la pedagogía en el conjunto de ideas prácticas pues lo que lleva de teoría pura le pertenece a la biología, a la psicología y a la sociología. El estudio del hombre en sus diferentes etapas evolutivas del ser humano ha posibilitado múltiples análisis, pero el hombre como ente educativo, como tal, no ha sido estudiado por ninguna ciencia, tarea que debería corresponder a la ciencia de la educación.

La teoría del agente educador ha presentado al docente como el artífice ejecutor de arte educativo, cambiando así la dirección del fenómeno de la educabilidad. Kerschenteins en su obra "El alma del educador y el problema de la Formación de los maestros", ha pretendido demostrar de donde proviene el fenómeno de la educación, pero ésta no es una investigación sobre el agente educador sino más bien para el docente como profesional de la educación.

No hay nada científico sobre el hombre como agente educador, todo lo que sobre este tema se ha escrito es pura tecnología normativa o canónica pedagógica. Lo más grave es la falta de una imagen ontológica de la educación pues nadie lo ha estudiado como el ser de la educación, como el ente, y esta sería la base para una teoría.

En la pedagogía se ha creado un buen equipo de ideas y de credos sobre el educando, el educador y el programa que son los elementos del hecho pedagógico, pero no se detiene a reflexionar sobre su naturaleza. Con la excepción de algunas ideas representantes de la pedagogía, se ha creído que las teorías pedagógicas son teorías educativas y a pesar de esta confusión, tampoco han cuestionado la educación misma por considerarla una realidad dada. A partir de la idea de que el fenómeno educativo es un hecho real, otros autores crean hipótesis con una serie de variables: al educando se le estudia, como niño(a), adolescente, joven adulto, se examina su vocación, aptitudes, su temperamento, su carácter y se crean normas que van dirigidas a prever y sustentar la hipotética definición, con lo que se cree estar haciendo teoría educativa. Lo mismo se hace con el educador, estableciendo una serie de condiciones para facilitar el camino a sus propósitos o también lo establecen con la variable del programa.

Pero la teoría con el educando y el educador son arreglos y prescripciones psicológicas, que hacen estos autores. La llamada teoría del programa, no es ninguna teoría, sino un conjunto de normas.

Otra variable es el "Medio Humano", donde ocurre la educación, la cual comienza con un acto íntimo y lo es en tal forma que sucede individualmente, pero como no es de un interés

decisivo, el pensamiento que se da como tema esencial, no es el fenómeno de la educación, sino el proceso lógico que se piensa en la comunidad y no en el acto mismo.

El producto de todas estas variables mencionadas es una técnica, ya que el artificio de adelantar una definición y luego probarla como hipótesis, no nos lleva a la ciencia, por lo menos en este caso.

De lo anterior, se confirma la confusión habida en las ideas, que tratan sobre la educación, lo cual se resume de la siguiente manera: no hay una teoría de la educación con validez general, como para desprender de ella una ciencia pura; los sistemas pedagógicos que se han sucedido a lo largo de la historia de la educación son estructuras de conocimientos que no se derivan de la naturaleza o esencia de la educación sino que intentan realizarla y dirigirla; algunos temas básicos de la pedagogía como, “ente educativo”, el “agente educador” y “la comunidad de vida”, se extraen de otras ciencias como la psicología, la biología y la sociología y son constantemente sustentados por esas ciencias; lo que la pedagogía prescribe según los distintos sistemas que ofrecen, son reglas y normas cuya validez se apoya en las ciencias auxiliares de la educación; la pedagogía considera con valor de teoría educativa lo que al análisis se presenta como conjunto de conceptos técnicos; hay confusión clara entre dos cosas completamente diferentes la educación y la pedagogía.

Se quiere construir los sistemas educativos partiendo de un supuesto de concepto de la educación, ¿por qué supuesto? porque nadie ha derivado ese concepto después de una investigación bien dirigida del fenómeno de la educación.

Los tratados de pedagogía parten muy elegantemente de una definición disfrazada de lo que es la educación, pero nunca han tratado de estudiar la esencia misma de la educación. Decroly, uno de los padres del vitalismo pedagógico contemporáneo, dice que la educación tiene como fin la preparación para la vida “ya que el destino de todo ser es ante todo vivir”, plantea cuatro grandes necesidades y define la educación basándose en la idea del mundo y de la vida de cada pueblo.

En resumen, el problema principal entre teoría educativa y teoría pedagógica, ha generado la imposibilidad de formular una ciencia pura de la educación, ocasionando más bien sistemas tecnológicos educativos sobre la base de una definición ideal que no se somete al examen de los métodos científicos. Las definiciones de la educación que se han dado son conceptos generales sin validez universal, sin embargo sirven de base a los sistemas del pensamiento pedagógico, porque encierra una realidad histórica del momento.

Suele afirmarse que la pedagogía, es arte, técnica, ciencia y filosofía. De igual forma se dice de los elementos de educar se les llama de modo indiferente “hechos”, y se les considera fenómenos de la pedagogía, de la educación, de la historia o de la cultura; así mismo, comprenden, frecuentemente el hecho educativo, y el hecho pedagógico como una misma realidad y que sólo se distinguen por su origen, uno viene del vocablo latín y el otro de una palabra griega.

Escamilla, afirma que no es lo mismo hecho educativo, que hecho pedagógico, tampoco el término educación es igual o equivalente al término pedagogía. Es cierto que ambos términos provienen de diferentes raíces y también es cierto que hubo un momento en que los dos significaron crianza, cuidado y conducción de niños, sin embargo, con el tiempo, ambos se sitúan al centro de distintos sistemas y señalan dos realidades distintas que van juntas, pero no son equivalentes.

El sustantivo educación designa un fenómeno sociológico e histórico que ocurre en el hombre tal como sucede con otros fenómenos como el lenguaje; el sustantivo pedagogía designa la serie de actos de que nos valemos para llevar a cabo aquello que previamente hemos pensado transmitir o enseñar; la educación es algo que ocurre en el hombre sea que lo proponga o no; y la pedagogía es el arte, la ciencia, la filosofía mediante la cual lo que pensamos que la educación es, se realiza. La educación se halla en “el que es” o sea la esencia de los actos humanos, que tienen carácter social. La pedagogía procura “el deber ser” o dirección aceptable, prevista y obligada de estos actos. La educación es un problema ontológico que debe ser dilucidado en el terreno de la metafísica. La pedagogía es un problema icónico y por lo tanto su planteamiento y solución deber haberse tenido presente en ese carácter.

Seyrfert, piensa que la educación es un modelamiento del espíritu y en ese sentido la introduce dentro de lo que el llama “Leyes Psicogénicas”; para Seyrfert la educación es un arte y la pedagogía no es otra cosa que el conjunto de condiciones para llevarla a cabo.

La pedagogía estrictamente situada no puede ser un arte, es admisible el establecimiento de relaciones y semejanzas entre la obra de arte y la educación. Es admisible hablar del arte de educar, siempre que el pensamiento quiera verlo como una analogía.

Por analogía con el artista, podemos decir que el educador lo es también, y por esa analogía podemos decir que el proceso educativo es un arte; pero la analogía en este caso, se resiste a tener una imagen. Hablando metafóricamente la obra pedagógica es como la obra de arte desde el punto de vista etimológico, pedagogía quiere decir “*guía del niño*” (del griego *παις*-niño y *αγω*-conduzco) la construcción del vocablo proviene de una práctica esclavista que en las casas señoriales de la Grecia Antigua se encargaban de cuidar a los niños, más adelante se le llama pedagogo a la persona que lleva a los niños a la escuela y cuida de ellos como un ayo.

Por lo tanto en este tiempo, la palabra pedagogía tiene que ver sólo con el cuidado de niños(as), no de la educación. Ahora la pedagogía es distinta, contiene un proceso entero de la formación humana e incluye naturalmente a la persona o factor encargado del acto de educar. Se puede afirmar entonces que la pedagogía perdió su significado original y tomo una nueva significación pedagógica, quiere decir hoy proceso educativo previsto y ordenado.

¿Es la pedagogía un arte? Se ha dicho que la pedagogía es un arte y traen a conciencia el papel de algunos grandes educadores a quienes se les considera artífices de la formación humana: Sócrates, San Agustín, Pestalozzi; de acuerdo con esta tesis, la pedagogía sería una teoría dirigida a un quehacer práctico, el arte de educar, inclusive algunos pedagogos

investigan las leyes a que obedecería “la modelación” del espíritu humano, en el caso que la pedagogía fuera un arte.

Los propulsores de que la pedagogía es un arte, establecen la serie de rangos que caracterizan la obra de arte y a la par colocan la serie de rangos de la pedagogía, enseguida buscan las semejanzas y concluyen que en ambos quehaceres se cumple un mismo propósito y destino. Sin duda, el establecer procedimientos de tablas comparativas es legítimo y hasta cierto rango científico, pero ello no basta para decir que una cosa es equivalente a otra. Los que impulsan esta teoría se inclinan más a ver la semejanza y minimizan las diferencias.

Otra razón que destruye esta idea, dice Escamilla es: que la obra artística es el resultado de una sensibilidad inteligente y activa, sobre una materia inerte y en consecuencia pasiva. La obra pedagógica es también un resultado pero sus elementos tienen caracteres semejantes: ambos docente-educando, son sensibles, inteligentes y activos.

En la obra de arte, el artista concibe una idea y lo hace real a la sensibilidad, cuando lo desea, pues lo decisivo está en él, ya que la materia que va a convertir la obra está bajo su imperio.

En cambio, la obra educativa es otra cosa. En la obra educativa, lo decisivo es el educando, es decir la materia (metafóricamente hablando) causa formal y causa eficiente, pero cuando se trata de la educación, solo un aspecto de la causa eficiente estaría en el educador, esto es metafóricamente, el artista. En efecto, la realidad del acto educativo ocurre casi por entero en el educando, en él estarían contenidos los fines históricos de la educación y con ellos la formación humana definitiva. El educador solo estaría una parte de la causa eficiente, que sería la intencionalidad pedagógica.

Efectivamente, el cuerpo y la psiquis son susceptibles de figura, metafóricamente hablando, el cuerpo puede ser moldeado hacia la belleza física, con la gimnasia, o hacia la salud, la psiquis a través de los valores morales y estos serían sus fines del modelamiento; visto así, estos serían metafóricamente la educación moral y la educación psíquica, pero no la educación intelectual, en ésta la formación, es una información, esto es algo completamente distinto de los procesos artísticos. En la educación intelectual, la formación no es moldeamiento, sino enriquecimiento y desarrollo. Se pueden acelerar la madurez de funciones intelectuales y ejercitarlas hasta agudizarlas al extremo, y esto lo logramos con el raciocinio, por ello es necesario la condición ineludible del conocimiento la vía para la educación intelectual es el aprendizaje, la información. Educar no solo es formar el alma y el cuerpo, a partir de su propia esencia sino enriquecerla y desarrollar la mente con un saber.

Resumiendo, la pedagogía no puede ser un arte so pena de renunciar y ser extraña a necesidades esenciales del hombre, como el saber. Si hablamos en forma metafórica la podemos comparar con el ejercicio artístico.

Para Escamilla esta es otra afirmación, los pedagogos actuales creen, que la pedagogía es una técnica, la técnica de la educación, ¿la palabra “técnica”, es unívoca?; indudablemente

no, hay muchas actividades que se designan con este nombre, así como: hechos, procedimientos, reglas, completamente diferentes; la agricultura; la ingeniería son actividades técnicas; tocar el violín, lleva un proceso técnico; se dice también que para cualquier oficio o disciplina existen reglas técnicas.

Como se observa, la palabra “técnica” (del griego *τεχνε*) se puede utilizar en varias formas; pero cada una de ellas, después de un proceso va enfocada a diferentes finalidades y a diferentes goces, por ello, cualquiera que sea su finalidad última, será la de facilitar en algo la vida humana, no importa si este goce es práctico, contemplativo o intelectual, lo importante es que proporcione una solución a la persona, la técnica puede ser todo lo variado que se quiera y tener muchos campos, pero al final lo que hemos llamado técnico se dirige a satisfacer las necesidades humanas, esa es su base y su razón.

Las técnicas superiores vienen de la ciencia pura y el arte puro, y son inertes en lo que a satisfacción de necesidades humanas se refiere, excepto para el científico y el artista mismo. La ciencia pura se explica mediante leyes que provienen de la naturaleza de sus objetos, nada tiene que ver con las necesidades humanas reales; en iguales condiciones esta el arte puro.

Independientemente del nivel en que la “técnica” se encuentre, se piensa que hay una evolución clara de ella y que su destino final es facilitar la vida del hombre; uno de los rasgos que caracteriza a la técnica en nuestro tiempo esta ahí, en el predominio de la técnica dentro de la vida corriente, podemos decir, que la técnica esta condicionada por la vida.

Se decía que si las técnicas superiores vienen de la ciencia, y para que la pedagogía sea una técnica debe venir también de una ciencia; en efecto, la pedagogía considerada como un sistema que prevé y ordena el proceso de la educación tiene su apoyo en algunas ciencias, como la psicología, biología, la sociología y la historia, por lo demás, en cuanto a la característica esencial de la técnica cual es la de servir hacia alguna necesidad humana, la pedagogía es una de ellas, pues su destino en las necesidades humanas es nada menos que preparar al que para que vivan mejor; cabe entonces considerarla como una clase especial de técnica.

Durkein sobre la naturaleza de la pedagogía dice: La pedagogía hace posible que los conocimientos y experiencia de las generaciones pasadas sean del dominio de las generaciones presentes y sirvan a éstas; para ello la pedagogía se organiza cada vez más altamente como una tecnología, esto es como ciencia aplicada.

La labor de la pedagogía es fundamentalmente la de informar al hombre sobre la organización de su mundo y al mismo tiempo ponerlo en el camino de alcanzar la autonomía de su conciencia.

La pedagogía debe poner en vigencia las normas básicas de las relaciones humanas, y ese es su verdadero problema, ya que estas se establecen de acuerdo con los propósitos superiores de la humanidad; en este sentido, la pedagogía lo que hace es ayudar al proceso de maduración de la conciencia para hacerla mas rápida.

El problema intelectual es diferente, en este caso la humanidad crece constantemente y en esta forma aumenta su acervo, para las conquistas intelectuales no hay límite y la evolución es creciente y continúa, por ello una generación no puede equipararse con la anterior en materia de aprendizaje por el rápido camino del hombre en conocimiento científico que pesa más sobre la generación presente.

El problema técnico de la pedagogía es buscar los procedimientos adecuados para que el educando recoja en el tiempo escolar el conocimiento indispensable para su desenvolvimiento normal en la vida, ya que la acción pedagógica tiene límites en la edad de los educandos y límites en la multiplicidad.

Por ello las investigaciones pedagógicas se hacen con fines técnicos y con objetivos precisos en el orden práctico del vivir humano, estas acciones sirven al pedagogo para programar su acción educativa; tal es el caso la materia de didáctica que sirve de base al currículo de los diferentes grados sistemáticos de la educación. En los grados de pre-escolar no hay curriculum sino postulados, que vienen de la canónica pedagógica, pues la investigación pedagógica ha descubierto que la psicología de los niños y niñas que no han cumplido siete años están inmaduros, de ahí que la parvularia gire solo con contenidos didácticos que no incluyen el aprendizaje de las ciencias.

La investigación pedagógica se lleva a cabo por su inmediata aplicabilidad, por ello no es del todo una investigación científica, sino más bien tecnológica; así hay sistemas y métodos como los de Decroly, Fröebel, Montessori, estas son las respuestas técnicas al problema de la educación en las primeras edades.

En el nivel primario, sin las doctrinas filosóficas-pedagógicas de Dewey, los sistemas pedagógicos didácticos no hubieran sido posibles; este notable educador, aún en nuestros tiempos, cubre la mayor parte con los alcances de su pedagogía mundial. En igual condición, se encuentra la educación media y secundaria.

A la pedagogía no solo le interesa las técnicas para la enseñanza, sino también las necesarias para la formación de la personalidad; por ello las técnicas son integradoras y cubren tres grandes propósitos formativos: a) el dominio de los conocimientos; b) el desarrollo de las funciones psicológicas; y c) el enriquecimiento axiológico de la personalidad. En consecuencia la enseñanza esta garantizada por una técnica estricta.

Del análisis que Escamilla hace en cuanto al problema de la pedagogía, de que si es técnica o no, concluye que la pedagogía tiene muchas técnicas para su enseñanza, pero ella en sí misma, no es una técnica, la pedagogía es una tecnología.

La posición de Escamilla en cuanto a la pregunta sobre si la Pedagogía es una ciencia pura, es la de que solo en la concepción de su objeto y en la derivación de las leyes desprendidas de la naturaleza de ese objeto, la pedagogía puede ser ciencia. También sostiene, que solo la reflexión pedagógica puede resolver ese problema ya que la esencia de la educación es un tema ontológico, que lo tiene que dilucidar en “el ser de la educación”, así como también lo es la finalidad de la educación.

Todo lo que hasta ahora se ha hablado de la pedagogía, nos lleva a concluir que se trata de una tecnología. La pedagogía es una ciencia tecnológica, la pedagogía pura aún no ha sido formulada como sistema. Cuando los pedagogos hablan de carácter científico de la pedagogía, se debe entender que se refieren a la investigación aplicada, en este caso la pedagogía sería una ciencia tecnológica y no una ciencia pura.

La pedagogía es un tipo de saber, pero no todo saber es ciencia. Platón, distinguía entre la opinión y el verdadero saber, y decía: que la opinión no es otra cosa que el conocimiento que se apoya en la autoridad de quien la expresa, estos conocimientos no pueden constituir ciencia alguna, porque no van más allá de los límites del sujeto que la sostiene; en cambio el conocimiento científico posee la autoridad en sí mismo, va más allá de ese sujeto y se independiza de él, en cuanto tiene organización, su valor queda fuera del alcance del sujeto. Ciencia pura es el conjunto de proposiciones verdaderas que se dirigen al descubrimiento de la verdad; de no ocurrir lo anterior simplemente será una opinión. El conocimiento no solo debe alcanzar la verdad sino sus fines deben ser verdaderos.

Bajo los auspicios de la autoridad de Platón, en cuanto a que todo saber no es ciencia, cabe preguntarse si la pedagogía es un saber fundado en la opinión o si por el contrario es un saber que ha sobrepasado esos límites y tiene validez en sí mismo. Primeramente se ha dicho, que tanto la finalidad de la educación como el fenómeno o docencia de la educación, se desconocen sus límites en profundidad y extensión, y no han podido ser encerrados en conceptos, sobre esto la pedagogía no dice nada en particular, por lo menos que tengan caracteres de universalidad y necesidad, para que fueren proposiciones ciertas; cada pedagogo de renombre da sus propias opiniones y no hay ni dos que se pongan de acuerdo, cada quien piensa en la finalidad de la educación como el cree que es.

En resumen, científicamente no se sabe cuál es el fin supremo de la educación, no se conoce su esencia; de allí que podemos concluir que la pedagogía no es una ciencia, mientras estas cuestiones básicas no sean discutidas profundamente y aclaradas hasta el máximo, de tal forma que puedan ser la base de sustentación; la pedagogía estará supeditada a la psicología, a la biología y a la sociología. La pedagogía sin embargo, es la tecnología más importante de esas ciencias.

Escamilla, es uno de los pocos autores salvadoreños que con sus aportes valiosos estudió y analizó todos los campos de la educación y de la pedagogía; ha contribuido enormemente al acervo científico universal de la educación, por cuanto que con sus ideas se han formulado muchas de las Reformas al Sistema Educativo Salvadoreño, haciendo notar en cada una de ellas, lo importante que es incorporar las innovaciones que constantemente se están dando en la educación. Aunque Escamilla reconoce en sus ponencias, que como país subdesarrollado que es El Salvador, carece de fuentes de trabajo, padece de altos índices de analfabetismo, de salud precaria y de muchas otras deficiencias, no se puede exigir a la sociedad nada productivo en tales condiciones; pero sin embargo, dice Escamilla, que sólo a través del proceso educativo se debe responder a semejante realidad. No se puede salir del subdesarrollo sino se preparan las generaciones adecuadamente en todos los niveles escolares, primaria, secundaria y universidad; así mismo, sostiene también que la producción de técnicos de nivel superior y técnicos de mandos medios, es una finalidad de la educación superior, para permitir ponerlos al servicio del desarrollo.

Escuela

La Escuela –o centro escolar- es aquella institución social encargada del proceso de enseñanza aprendizaje, creada por la necesidad de completar la acción educativa de la familia y de generar las competencias intelectivas, habilidades y destrezas para que niños (as) y jóvenes puedan incorporarse a la sociedad. Generalmente las escuelas son parte de un sistema educativo nacional administrado por el Estado y con participación del sector privado, y están organizadas en ciclos o niveles a partir de dos categorizaciones básicas: primaria y Secundaria.

Al concepto de escuela le preceden la institución familiar, la iglesia y las ideas de grandes pedagogos como Pestalozzi, y como tal, la institución escolar pública surge en el siglo XIX en el marco de la Revolución Francesa; en un primer momento, la escuela fue un centro de “instrucción”, no obstante fue evolucionando hacia una comprensión más versátil pautada por una auto-comprensión cultural sustentada en la gestión del conocimiento y en el aprendizaje constructivista.

Escuela 10

Escuela 10 es un programa diseñado por el Ministerio de Educación que pretende brindar oportunidades de excelencia educativa a niños, niñas y jóvenes de centros educativos públicos del país. Es un programa de apoyo, difusión y acreditación de la calidad educativa de los Centros Educativos públicos de El Salvador⁵⁹.

El programa busca fortalecer la autonomía escolar y está fundamentado en tres dimensiones de acción ordenados alrededor del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada Centro Educativo: Los procesos pedagógicos, los procesos de gestión y los procesos de evaluación.

A finales del año 2001 se seleccionaron de acuerdo a criterios formales (tamaño, ubicación, etc.) y de calidad (Evaluación del Desempeño Institucional, evaluación del PEI del Centro Educativo, etc.) cincuenta y nueve Centros Educativos con los que se trabajó durante el 2002. Luego de una nueva selección a finales del 2002 actualmente se está trabajando con ciento tres Centros Escolares “Candidatos a Escuela 10” beneficiando una población de setenta y nueve mil seiscientos ochenta y seis estudiantes y dos mil cuatrocientos diez y seis docentes. Existe una gran diversidad por su tamaño, modalidad de administración y localización, componiendo los Centros Escolares del programa un grupo heterogéneo cuya meta común es mejorar la calidad educativa. Los Centros Escolares son atendidos semanalmente por el Equipo Constructor correspondiente.

El trabajo con los Centros Educativos candidatos a Escuela 10 parte del compromiso de la comunidad educativa para mejorar. Con base en el proyecto educativo institucional los Centros participantes reciben asistencia técnica semanal de un equipo constructor

⁵⁹ Nota: Tomado de: MINED; “Escuela 10, generalidades”, San Salvador, 2000.

(actualmente veinte en total), integrado por un asesor pedagógico y un asesor de gestión con apoyo de técnicos de enlace de las direcciones departamentales. Además, estos equipos constructores del programa se fortalecen directa o indirectamente con un equipo complementario encargado de generar apoyos específicos en áreas que no son del dominio de los equipos constructores.

Si bien las áreas de mejora escolar son muchas, el programa se focaliza en 10 características que se consideran esenciales: 1.- Una gestión educativa organizada en torno al Proyecto Educativo Institucional (PEI); 2.- un currículum que responda a las necesidades, intereses y potencialidades del estudiante y orientado al entorno local; 3.- prácticas pedagógicas apropiadas y orientadas a la excelencia académica; 4.- ambientes facilitadores del aprendizaje; 5.- un equipo líder al interior del Centro Escolar; 6.- un modelo organizacional participativo que incluya la comunidad y una cultura institucional de colaboración entre los actores escolares orientada al logro de un alto desempeño académico; 7.- una organización enfocada a lograr que la enseñanza y el aprendizaje sean el centro de la actividad escolar; 8.- normas de convivencia claras, razonables, conocidas y aceptadas por todos; 9.- sistemas de evaluación formativa del desempeño de los docentes y de seguimiento del desempeño estudiantil; y 10.- un sistema de incentivos al desempeño para todos los miembros de la Comunidad Educativa

Entendiendo el proceso de calidad como un proceso integral, las características mencionadas están adscritas a las tres dimensiones básicas: procesos pedagógicos (currículum, ambiente y prácticas), procesos de gestión (liderazgo, participación y organización) y procesos de evaluación (normas, evaluación e incentivos) y se ordenan alrededor del PEI como eje de acción.

Escuela Normal (Formación de Docentes en El Salvador)

Hasta antes de la Reforma Educativa de 1968, funcionaban en el país 67 escuelas normales, distribuidas en todo el territorio nacional, muchas de las cuales no reunían ni las condiciones mínimas para una formación docente acorde a las necesidades de la época. Asimismo, la cantidad de docentes que se graduaban de estas escuelas normales, no alcanzaba a ser absorbidos por el sistema educativo, generándose una alta tasa de desempleo docente. Con el movimiento de reforma de 1968, se introdujeron cambios y aportes en varios componentes del sistema educativo nacional: se estableció una educación básica de 9 años, se diversificó la educación media en 10 ramas y se amplió su duración a 3 años, se incorporó la televisión educativa en el currículum de 7º, 8º y 9º grados de la educación básica y se suprimieron las 67 escuelas normales que funcionaban a la fecha, creándose un programa único de formación de docentes llamado “*Ciudad Normal Alberto Masferrer*”⁶⁰.

Parece existir un amplio consenso, respaldado en diversos estudios realizados, en que “*Ciudad Normal Alberto Masferrer*” ha sido el proyecto más exitoso de formación de

⁶⁰ Cfr. Aguilar Avilés, Gilberto. Síntesis de la Evolución del Sistema Educativo Nacional (Proyecto APREMAT, 2000), San Salvador, El Salvador.

docentes en los últimos 30 años. En esta institución, entre 1968 y 1980, se llevó a cabo la formación de los docentes para la educación básica, educación media (áreas generales del bachillerato) y educación física, quedando descubierta la formación de docentes para la educación parvularia y para las áreas especializadas de la educación media (áreas técnico-vocacionales del bachillerato), así como otras áreas complementarias del currículo nacional.

El proyecto de “*Ciudad Normal Alberto Masferrer*” contó con un decidido respaldo estatal y de la comunidad internacional. Los docentes que allí se formaban gozaban de una beca de estudios y de un estipendio de vida. El *campus* de este centro de formación docente estaba ubicado en el Valle de San Andrés (Departamento de La Libertad), a 29 kilómetros al occidente de la capital San Salvador, con una extensión de 40 manzanas de terreno aproximadamente, en donde se contaba con modernas instalaciones construidas específicamente para fines educativos, una moderna biblioteca, librería, amplios salones de clase, variados centros de recursos para el aprendizaje, laboratorios, talleres, escuelas de aplicación, canchas deportivas, espacios para el aprendizaje de las artes, manualidades y deportes, auditorium de usos múltiples, comedores, dormitorios estudiantiles, residencias para docentes, así como unidades de transporte para estudiantes, docentes y trabajadores administrativos. Contaba además con una estructura administrativa –física y humana–, descentralizada y con un buen nivel de autonomía para su gestión, lo cual le permitía desarrollar con eficiencia y eficacia su labor.

Además de la formación inicial de docentes, en “*Ciudad Normal Alberto Masferrer*”, también se implementaron programas de perfeccionamiento de docentes en servicio, programas de formación de directores y sub-directores de centros educativos, así como de formación de supervisores escolares. Asimismo, se experimentaron planes novedosos de formación inicial de docentes para el 1º y 2º ciclos de la educación básica, entre éstos se pueden mencionar los *Planes I, II y III*.

El *Plan I* (Bachillerato Pedagógico), recibía a egresados del 9º grado, quienes cursaban tres años presenciales de tiempo completo, en horarios de 7:30 a.m. a 4:00 p.m. El plan de estudios comprendía asignaturas en tres grandes áreas de formación: pedagógica general, científica-didáctica y prácticas docentes, esta última desde el primer año de formación, cuya complejidad era creciente hasta llegar al tercer año.

El *Plan II*, recibía a egresados del segundo año de cualquiera de las modalidades de bachillerato diversificado, quienes cursaban en *Ciudad Normal Alberto Masferrer* un año completo de estudios presenciales, en horarios de tiempo completo. La formación durante este año de estudios tenía como ejes curriculares las mismas tres áreas del Plan I, organizadas y desarrolladas de manera más comprimida.

El *Plan III*, tenía como participantes a graduados de cualquiera de los bachilleratos diversificados, a quienes se les sometía a un período inicial e intensivo de 6 semanas presenciales, en horarios de tiempo completo. La formación en este breve período estaba centrada en los aspectos instrumentales del ejercicio docente (elaboración de planificaciones didácticas, manejo de situaciones específicas del aula, registros administrativos, diseño de instrumentos de evaluación, etc.). Al finalizar el período de las seis semanas los estudiantes eran nombrados en una escuela pública (generalmente del área

rural) como *docentes-pasantes*, asumiendo la responsabilidad total en uno de los grados del 1º al 6º de la educación básica. Devengaban un salario por esta función, aunque un poco menor al salario regular de los maestros graduados. No se contó con una estrategia de seguimiento exhaustivo que supervisara y apoyará el trabajo diario del en el aula, eso sí, durante los tres primeros años los *docente-pasante* sostenían encuentros periódicos de reflexión y formación alrededor de las situaciones vivenciadas en su práctica docente, los cuales se realizaban en *Ciudad Normal*, con la participación de docentes formadores experimentados con quienes se retroalimentaba la experiencia desarrollada en los centros educativos.

En los tres planes de formación señalados, los aspirantes eran sometidos a rigurosos procesos de selección, en la búsqueda de candidatos con alto perfil académico-científico, así como vocacional. El proceso de selección comprendía una prueba de conocimientos científicos, un test de orientación socio-vocacional y una entrevista de personalidad. Debe destacarse, que las cuotas de ingreso eran establecidas sobre la base de las oportunidades de empleo existentes en el sistema educativo, respaldadas en información sobre las necesidades de docentes por cada departamento y zona geográfica del país. De esta manera, las cuotas de ingreso también tomaban como criterio básico de selección, el lugar de procedencia del aspirante, con lo cual durante el tiempo de funcionamiento de *Ciudad Normal Alberto Masferrer* (1968-1980), la tasa de desempleo docente en el país se logro llevar a cero. Todos los docentes que se formaban eran inmediatamente nombrados en una institución pública del sistema educativo, generalmente del área rural.

La creciente inestabilidad política y social generada por el inicio del conflicto armado salvadoreño de principios de la década de los ochentas –que concluyera con la firma de los acuerdos de paz en 1992– lamentablemente también impactó el sector educativo, llevando al cierre de la *Ciudad Normal Alberto Masferrer* en noviembre de 1980, con un operativo militar sorpresivo de ocupación del campus de este centro de estudios. Con ello, más de una década de experiencia en la formación de docentes, así como la millonaria inversión económica de la sociedad salvadoreña y de la comunidad internacional, quedó perdida. El campus que durante 12 años ocupó la *Ciudad Normal Alberto Masferrer* pasa a ser ocupado por uno de los batallones élites de la lucha contra insurgente (Batallón de Reacción Inmediata Atlacatl), lugar donde ahora es sabido, se planificaron, prepararon y perpetuaron flagrantes violaciones a los derechos humanos contra la población salvadoreña durante el período de la guerra. Dicha ocupación tiene a la base motivaciones eminentemente políticas, dado que la *Ciudad Normal* contaba con un alto nivel de organización política-social de sus docentes, estudiantes y trabajadores, así como un liderazgo a nivel nacional en la lucha social, lo que obviamente era visto como una amenaza por los grupos de poder de la época.

Es así como a partir de 1981, la formación de los docentes es asumida por los *institutos tecnológicos*, en donde de manera emergente y sin contar con los recursos organizacionales y humanos, ni la experiencia mínima necesaria, como tampoco la *mística* requerida, crean en su interior los Departamentos de Pedagogía, abriendo sus puertas a los aspirantes a carreras de profesorado.

Con el paso de la formación docente a los *institutos tecnológicos* –cuyo origen y razón siempre ha sido la formación de recursos humanos para el área técnica y tecnológica– la identidad de la formación docente se ve vulnerada. Esto agudizó algunos problemas históricos de la carrera docente, expresados en una “baja remuneración, falta de incentivos, subvaloración social de la profesión, y una lucha gremial politizada y despreocupada por la calidad del servicio”⁶¹.

Escuela nueva

La relación educación-sociedad tiene dos aspectos fundamentales en la práctica y en la reflexión pedagógica moderna, pues con el surgimiento del movimiento de Educación Nueva, se precisaron dos aspectos esenciales en este sentido: el primero, es la presencia del trabajo en proceso de la instrucción técnico-profesional, que tiende a llevarse a cabo en el lugar “escuela”, en lugar de un aprendizaje en el trabajo, desarrollado junto a los adultos; el segundo, es el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias activas.

*“...el trabajo entre en el campo de la educación por dos caminos distintos... el primer camino es el del desarrollo objetivo de las capacidades productivas sociales... el otro es el del moderno “descubrimiento del niño””*⁶². Estos dos caminos, esclarecieron que, por un lado, la educación nueva, se adhirió a la instrucción técnico-profesional promovida por las industrias; sin embargo, por el otro, hizo hincapié en el juego educativo, que es el sentido del desarrollo infantil.

Por esto, el movimiento de Educación Nueva calificó a Juan Jacobo Rousseau como el iniciador de los movimientos de renovación pedagógica, al destacar las edades evolutivas del niño y la niña, realizando estudios científicos sobre su progreso y desarrollo. Desde esta óptica, implicó una total transformación de la relación maestro(a) – alumno(a), pues tal como se indicaba arriba, el enseñante sólo tenía que despejar obstáculos para que el niño o niña pudiera desarrollarse plenamente. Juan Jacobo Rousseau, formuló nuevos métodos de enseñanza, haciendo hincapié en el autoaprendizaje o en la autonomía del alumno o alumna.

En 1806, Pestalozzi fundó el Instituto de Iverdon y para ello, estableció nuevas formas en la profesionalización del maestro o maestra y la enmarcó hacia el conocimiento de las condiciones psicológicas de la actividad escolar. Pero lo más significativo de todo esto, es que Friedrich Froebel estableció que la enseñanza debía iniciar antes de los seis años y, para ello, dispuso de ciertos principios didácticos de Pestalozzi para la profundización de la actividad de aprender. Se trataba, del juego educativo, del que muchos psicólogos han especificado con gran vehemencia, que ningún proceso educativo será verdadero cuando el autoritarismo juegue un papel decisivo. Froebel sitúa a la pedagogía al servicio de la fuerza creadora de la persona, como integradora de cultura.

⁶¹ Cfr. Comisión Presidencial de Educación, Ciencia y Desarrollo. Propuesta: “Transformar la Educación para la Paz y el Desarrollo de El Salvador”, Gobierno de El Salvador, 1994.

⁶² Op cit. Mario Alighiero Manacorda, Pág. 478.

El movimiento de Educación Nueva tuvo tres etapas decisivas en la que se dió un viraje al proceso pedagógico y a la caracterización de la actividad docente. Una de las etapas más importantes es la idealista y cuenta con los aportes de Rousseau, J. Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, entre otros. Es denominada como la escuela activa, donde se destaca la escuela de Ginebra, Cousinet, Arbeitsschule (Escuelas del trabajo), María Montessori (Casa de Bambini), Ovide Decroly (los centros de interés), etc. La esencia de esta etapa consistió en la vinculación de la escuela con el trabajo, puesto que *“el trabajo forma parte de la vida, en una educación para la vida, el trabajo debe ocupar un lugar preponderante”*⁶³. En 1919, se publicaron los siete principios cardinales que sustentan a las escuelas nuevas:

“El fin esencial de toda la educación ha de ser el de preparar al niño para querer y para traducir a la práctica en su vida la supremacía del espíritu...”

La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta no puede desarrollarse sino con una disciplina que permita la liberación de las fuerzas espirituales que él posee.

Los estudios y, en general, la preparación para la vida deben dejar libre el camino a los intereses innatos del niño...

Cada edad tiene su propia fisonomía: es, por consiguiente, necesario que tanto la disciplina individual como la colectiva sean fruto de la organización esperada por los mismos alumnos, con la cooperación de los maestros; ambas formas de disciplinas deben reforzar el sentido de la responsabilidad individual y social.

La competición, egoísta debe desaparecer de la educación para dejar su sitio a la cooperación, que enseña al niño el deber de poner su individualidad al servicio de la colectividad.

La coeducación invocada por la Liga, coeducación que implica tanto la instrucción como la educación en común, excluye la imposición de un idéntico tratamiento de los sexos para significar, más bien, una cooperación que permita a cada sexo ejercer libremente una saludable influencia sobre el otro.

*La educación nueva no prepara solamente para llegar a ser en el futuro un buen ciudadano, es decir, capaz de adaptar sus deberes a sus semejantes, hacia su nación y hacia la humanidad entera, sino que tiende, sobre todo, a desarrollar la persona consciente de su dignidad de hombres”*⁶⁴

Fundamentación de la enseñanza a través de la pedagogía y la psicología. Esta etapa esclarece el sentido de la pedagogía institucional, donde además, cobraron vida de manera generalizada, los planteamientos dirigidos a ubicar en el seno del aula el rol de la psicología como ciencia de la educación. Durante la segunda mitad del siglo XX la educación se vio beneficiada por los aportes de Wallon, Freinet, Piaget, entre otros y, en este sentido, el

⁶³ Cfr. Aha Fernández. Enciclopedia General de la Educación (Tomo I). Editorial Océano. España 1999, Pág. 245.

⁶⁴ Cfr. Renzo Titote. Metodología Didáctica. Ediciones Rialp, S. A. Buenos Aires, 1966, Pág. 64

proceso pedagógico establece más claramente los proyectos de enseñanza dirigidos a casi a toda Europa y Estados Unidos.

Escuela Saludable

El programa Escuela Saludable surge en el marco de las exigencias del Plan Social de Gobierno 1994-1999, en donde se enfatiza que para lograr el desarrollo social, económico, cultural y político es indispensable invertir en el capital humano, -más aún a partir de las condiciones sociales críticas heredadas por el conflicto- surgen nuevas ideas de fortalecimiento para apoyar a las comunidades más necesitadas, maximizando y optimizando los recursos, desde el Comité Social y la Secretaría Nacional de la Familia, bajo el liderazgo de la Lic. Elizabeth de Calderón Sol.

Desde esta perspectiva se diseña el programa Escuela Saludable en donde todas Carteras de Estado (Administración Nacional de Acueductos y Alcantarillados ANDA, Ministerio de Salud, Fondo de Inversión Social para el Desarrollo Local, al Ministerio de Obras Públicas, Programa Mundial de Alimentos), representadas en el Comité Social, se puedan yuxtaponer para invertir y trabajar por la inversión en el capital humano, con una preclaridad que la Educación es un espacio adecuado para este tipo de proyectos.

El Programa se proyecta a ampliarse progresivamente a todas las zonas rurales y marginales del país, se abre con un Plan Piloto en veintidós Municipios del Departamento de la Libertad en 1995; en la Fase II desarrollada en 1996 continua el crecimiento sistemático del programa; y en 1998 se logra la cobertura total a los doscientos sesenta y dos Municipios del país, atendiendo a una población de seiscientos mil niños; cabe destacar que desde sus inicios, existió por parte de ciertos sectores involucrados, un poco de indiferencia, no obstante en la Fase III se reconoce la participación plena de los maestros, padres, niños y las contrapartes de las diferentes Carteras de Estado que acompañan al programa, y algunas ONG's, como también la creación de Comités Departamentales Estudiantiles, los cuales cristalizan la participación efectiva detectando los problemas y las alternativas de solución.

Escuela soviética

Un primer elemento de la escuela soviética consiste en situarla en el movimiento revolucionario de octubre de 1917 y que llevó por primera vez el control del poder en manos de la clase obrera. Indudablemente, ésta era una contraparte a los procesos pedagógicos y sociales de Estados Unidos, pues el individuo aislado y la libertad individual no podían formar parte del nuevo programa de generación socialista. En las obras de *Marx* y *Engels* se especifican las orientaciones básicas en la construcción de la nueva cultura, cuyo contenido apuntaba hacia la constitución de la unidad entre conocimiento teórico y trabajo-producto y de los vínculos entre la escuela y la vida.

A partir de esta concepción, se inicia una tarea incansable, la constitución de un sistema educativo que respondiera a esta iniciativa y se proyectara a brindar a la nueva generación de un conocimiento sólido, consciente y activo. El fin primordial de la escuela soviética es la formación, no de especialistas restringidos, sino de hombres y mujeres que fueran capaces de realizar cualquier trabajo, es decir, la enseñanza politécnica era la fuerza motriz de la nueva sociedad.

En 1919, las organizaciones e instituciones científico-pedagógicas comenzaron a desarrollarse intensamente. “*En el Comisariado del Pueblo de la Instrucción Pública fueron organizados institutos científicos que elaboraran las cuestiones esenciales de la pedagogía planteadas por la revolución*”⁶⁵

En 1922 se unieron los institutos de investigación científica, humanitario-pedagógico y pedagógico de ciencias naturales y, a partir de este vínculo, en 1923, y 1924, se crearon los Institutos de Métodos de Trabajo Escolar, el Instituto de Lectura Infantil, el Instituto Estatal de Investigación Pedagógica anexo a la segunda Universidad Estatal de Moscú.

Una pionera en la organización comunista de la enseñanza fue N. K. Krúspskaja (1869-1939), esposa y colaboradora de Lenin, quien tras haber asumido el papel responsable de la nueva sociedad, inició con la fundamentación de los vínculos entre la escuela y la vida y, para tal sentido, escribió un trabajo teórico *La instrucción pública y la educación*, en el que se plantean las investigaciones llevadas a cabo por Marx, situando el proceso de enseñar y aprender bajo el sentido de la educación y el trabajo. Mientras fue redactora de la revista *Por los caminos de la nueva escuela* transformó la publicación en un órgano combativo del pensamiento sociopedagógico.

Makárenko generó un nuevo perfil del trabajo educativo. Se trata de la colectividad como medio y órgano para la autoeducación y como principio para engendrar en el individuo alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad y elevadas cualidades morales.

La organización de pedagogos clarificó que la instrucción pública debía crearse sobre una base nueva. Los planes de estudio, programas, materiales didácticos y manuales se configuraron a partir de las premisas de la nueva sociedad. En el libro *Diez años de pedagogía soviética (1917-1927)*, el rector de la segunda Universidad Estatal de Moscú planteó lo siguiente: “*por este breve resumen ya se deduce de manera evidente que en los diez años transcurridos desde la Revolución de Octubre hemos alcanzado un florecimiento sin precedentes en el pensamiento teórico pedagógico. La historia de la pedagogía rusa no conoce otro período semejante*”⁶⁶

Para 1970, indudablemente, la teoría pedagógica soviética se apoyaba en las ideas de Krúspskaja, Makárenko, Sujomlinski, Danilov, Schukina, entre otros, que de una u otra forma, generaron un verdadero sistema de enseñanza. Muy criticada por los bloques capitalistas y, en especial por Estados Unidos, la Unión Soviética, no sólo demostró la

⁶⁵ Op cit. Gmurman-Korolev. Pág. 87.

⁶⁶ Nota: Piuxenich, A. P.: *Diez años de pedagogía soviética (1917-1927)*, Editorial Trabajo de la Instrucción, Moscú, 1927, Pág. 38.

capacidad interpretativa y teórica de sus enseñantes, sino que además, orientó el proceso de educar hacia “*el verdadero desarrollo de la cultura espiritual de cada alumno*”, lo que puede lograrse únicamente poniendo al alcance de la joven generación conocimientos amplios y multifacéticos, que le permitan ponerse al corriente de todas las riquezas que ha logrado acumular la humanidad. A lo largo de la enseñanza – escribía Danilov- el alumno debe dominar determinados procedimientos de actividad intelectual, saber realizar operaciones mentales, aprender a observar, reproducir y crear.

Según Danilov (URSS, 1975) “*el papel de la enseñanza en la formación de los alumnos consiste en determinar acertadamente, partiendo de la preparación y desarrollo alcanzados por éstos, el grado y carácter de las dificultades que encierra el estudio, y con ello coadyuvar a la educación de la inteligencia, la voluntad y las fuerzas morales de la personalidad*”⁶⁷. Esto es quizá el criterio más extraordinario que determinó el carácter de la enseñanza y la ubicó en una posición avanzada en función de muchos países desarrollados.

Estándares educativos

La calidad de la educación latinoamericana ha sido seriamente cuestionada. Puryear (1997) lo manifiesta claramente, cuando afirma: “La calidad de la educación que la mayoría de los niños y niñas reciben en América Latina es deficiente”; de igual modo, Daniel Filmus ex Director de FLACSO y actual Ministro de Educación de Argentina critica duramente la efectividad de las políticas educativas y las reformas de los noventa aduciendo que “los niveles de pobreza y exclusión se mantienen y en ciertos casos se amplían. Es particularmente el caso de las escuelas públicas que reúnen a la mayoría de los estudiantes de primaria y secundaria y virtualmente todos los sectores pobres”. Este autor establece cinco indicadores que sugieren el problema de la baja calidad de la educación en la región: 1.- Los gastos promedio por estudiante se mantienen muy por debajo de los gastos promedio de los países industrializados. 2.- Las tasas de repetición en América Latina son altas. 3.- Las tasas de estudios completos son bajas. 4.- Los puntajes en las pruebas son bajos en los pocos estudios comparativos que existen. 5.- El rendimiento en ciencias y tecnología es débil⁶⁸.

Por otra parte, el Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), preocupados por esta situación, establecieron la comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica, para estudiar el problema de la calidad de la educación latinoamericana y proponer recomendaciones de cómo cambiar esta situación. En su informe, esta Comisión (1998) señala tres indicadores de la crisis educacional de la región: 1.- Bajos puntajes en las pruebas, de acuerdo con los datos de los estudios internacionales. 2.- Bajo nivel educacional de los estudiantes que ingresan a la fuerza laboral. 3.- Falta de equidad entre escuelas privadas y públicas y entre escuelas urbanas y rurales.

⁶⁷ Cfr. G. I. Schukina. Los intereses cognoscitivos en los escolares. Editorial Grijalbo, México D. F. 1987, Pág. 49.

⁶⁸ Nota: Toda la categoría conceptual tomada textualmente del proyecto de la OEI-CECC “Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria” en Centroamérica

Según Esquivel (1998), la importancia de los estándares se reafirma en los siguientes argumentos: 1.- Permiten a los estudiantes, profesores, padres de familia y a la sociedad conocer claramente qué es lo que se espera que los estudiantes aprendan en la escuela. 2.- Sirven para orientar las reformas de las pruebas que se aplican a los estudiantes, de los textos de estudios, del currículum y de la formación y capacitación de los educadores. 3.- Cumplen una función coordinadora de las diferentes áreas del sistema educativo, pues logran que los variados elementos del sistema se centren en la misma meta: ayudar a que los alumnos logren los estándares. 4.- Son necesarios para ofrecer igualdad de oportunidades, pues en su establecimiento está implícito el principio de que todos los estudiantes deben contar con las mismas oportunidades de aprender.

La historia de los estándares ha sido la historia de grupos de personas que han llegado a acuerdos de cómo mejorar materiales, procesos y productos y de la comunicación de tales acuerdos para que sean conocidos por la gente que los necesita. Los estándares se originaron en el área de la industria, en respuesta a cambios en la tecnología. Fue así como la International Standard Office (ISO) (Organización Internacional para la Normalización) fue fundada en 1946 para promover el desarrollo de normas internacionales para la manufactura, el comercio y la comunicación (normas ISO). Así, por ejemplo, está la serie de normas ISO 9000, que provee los requisitos de aseguramiento de la calidad y guías para gerenciar la calidad en una empresa (QSI, 1998).

De acuerdo con el punto de vista de la ISO en las normas 9000, los estándares o normas son las especificaciones de requerimientos para el aseguramiento de la calidad en la producción industrial. Según Albert Batik, citado por Ravitch (1995), la primera función de cualquier estándar es transmitir información de aquellos que tienen el conocimiento a los que necesitan y pueden emplear ese conocimiento. Dada esta necesidad de la vida moderna, se tienen estándares en todos los órdenes de la vida diaria en sociedad; así están los estándares en el ramo de la construcción, en la seguridad industrial, en la prevención de incendios, en la salud, en las telecomunicaciones y en los campos del comercio y la economía; por lo que los gobiernos tienen oficinas de estándares de pesos y medidas para regular las transacciones. Los estándares se establecen, cambian y se mejoran con el propósito de elevar la calidad de vida de los ciudadanos; de esta manera, los estándares ofrecen protección y la capacidad de predecir, lo que se traduce en un sentido de comodidad y seguridad para los ciudadanos.

La palabra estándar tiene diferentes significados para los educadores. Podría tener un vago significado como sinónimo de hacer algo mejor de alguna manera no especificada o un significado más preciso, como una meta posible de medir y, por lo tanto, conocer si se logra o no. Para los propósitos de este proyecto el término estándar tiene tres significados.

El estándar de contenido o estándar curricular describe lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender (Ravitch, 1995). Según esta autora, son descripciones claras y precisas de los conocimientos, habilidades y destrezas que deben ser enseñadas a los estudiantes. Por conocimientos entendemos las ideas, conceptos, dilemas e informaciones más importantes de la disciplina y por habilidades y destrezas se “incluye las formas de pensar, trabajar, comunicarse, razonar e investigar que caracterizan a cada

disciplina”(National Education Goals Panel, 1993, p.9). Un estándar de contenido debe ser medible, de tal forma que permita conocer que los estudiantes demuestran dominio del contenido o habilidad contenida en el estándar. Si no cumple con esta característica, el estándar no tendrá valor para los docentes ni para los estudiantes. Los estándares deben darse a conocer a los estudiantes y a sus padres; para que así se entienda claramente cuáles son las expectativas de aprendizaje que se tienen en la escuela.

Los estándares de ejecución y niveles de logro marcado definen el grado en que se logró el estándar de contenido. Representan lo que significa un desempeño inadecuado, aceptable, adecuado o superior. Según el National Educational Goals Panel, 1993 (Panel Nacional de Metas Educativas) el estándar de ejecución “indica la naturaleza de la evidencia, tales como un ensayo, prueba matemática, experimento científico, proyecto, examen o una combinación de los anteriores, requerida para demostrar que el estándar de contenido se ha logrado y que la calidad del desempeño del estudiante es aceptable (lo que amerita una nota para pasar)”.

Los estándares de oportunidades de aprendizaje definen la disponibilidad de programas, personal y otros recursos que deben proveer las escuelas y el Estado para que los estudiantes puedan lograr las metas que señalan los estándares de contenido y de ejecución (Ravitch, 1995).

Implícito en el concepto de estándares está la relación entre la meta que establecemos para el estudiante y la medida que hacemos de ese logro. Esta congruencia entre los estándares y la medición se ha llegado a conocer como medición basada en estándares. En este paradigma de medición, los aprendizajes y las ejecuciones de los estudiantes son medidos contra los estándares, usando instrumentos que proveen resultados cuya interpretación sea válida y confiable (Burger, 1997).

Se señalan tres propósitos fundamentales de la medición basada en estándares: a.- Contribuir a comunicar las metas que se esperan sean alcanzadas en las escuelas por los docentes y los estudiantes; b.- Concretizar las metas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje y c.- Centrar el esfuerzo de los educadores y los estudiantes en metas de desempeño específicas.

En un sistema educativo la definición de estándares tiene implicaciones para la enseñanza. En ella los estándares determinan lo que será enseñado. Cuando ésta información es compartida, dejando de lado toda sorpresa, los estudiantes satisfacen el estándar o lo sobrepasan. Se considera que todos los estudiantes pueden alcanzarlos, si se les da el tiempo y la instrucción adecuada. Los estándares, aunque ofrecen la guía general para la enseñanza del qué y el cuánto, no pretenden de ninguna manera señalar la forma de llevar a cabo dicha tarea; es decir no están comprometidos con el cómo (métodos o técnicas de enseñanza). No se debe pretender que los estándares sean una guía metodológica.

Los estándares deben cumplir la función de comunicar a los docentes, administradores y padres de familia el qué y el cuánto los estudiantes deben aprender, pero de ninguna manera insinuar el cómo deben los docentes enseñar esos conocimientos o destrezas. En otras palabras, los estándares guían la enseñanza, pero no son una propuesta didáctica. Los

estándares deben respetar el juicio del docente, quien debe internalizar una filosofía de la enseñanza, respecto de los métodos y las técnicas que empleará para guiar el aprendizaje. La redacción de los estándares debe ser comprendida por los estudiantes, padres de familia, educadores y los miembros de la comunidad interesados en la educación. La comprensión por parte de todos será un elemento fundamental para que los estándares lleguen a ser verdaderas metas nacionales.

Se reconoce que la definición preliminar de los estándares es un trabajo de los especialistas de cada asignatura. Sin embargo, el procedimiento para su establecimiento definitivo deberá ser participativo y considerar la opinión de los gremios de educadores, de las cámaras de comercio y la industria, de la Iglesia, de los partidos políticos, de los líderes políticos de los ministerios de educación, de las asociaciones de empresas educativas privadas, etc. Debe ser un proceso de consulta, negociación y consenso.

La determinación de estándares implica no solo un proceso técnico, sino también político, porque entran en juego diferentes grupos de la sociedad interesados en definir cuál es la mejor educación para la población escolar. Los intereses implican relaciones de poder. Por esta razón, una vez que los estándares se hayan establecido técnicamente, tendrán que ser sometidos a negociación con los diferentes grupos, para lograr consensos y compromisos (Title, 1984). Estos consensos y compromisos, en una primera etapa, deberán involucrar a la comunidad educativa: docentes y sus asociaciones o sindicatos, padres, técnicos de los ministerios, profesionales formadores y capacitadores de docentes y políticos educativos. En el caso de los docentes, la socialización de los estándares implicará un trabajo de discusión de muestras reales de desempeños de estudiantes y de instrumentos de medición y sus indicadores de ejecución para cada uno de los estándares. Asimismo, deberán elaborarse y distribuirse nuevos materiales de enseñanza que recojan muestras discutidas y analizadas por maestros(as) con sus respectivos comentarios, para que sirvan de ejemplo para otros educadores.

Una segunda etapa implica la discusión y logro de consensos con el resto de la sociedad civil. Esta etapa es necesaria para que los estándares se conviertan en metas nacionales y se adquiera un compromiso nacional de proveer a la escuela y a los docentes los medios necesarios para que los niños y niñas tengan verdaderas oportunidades de aprendizaje (estándares de oportunidades de aprendizaje).

Finalmente las definiciones de estándares según CECC-OEI: 1.- Estándar de contenido y de desempeño: Es un enunciado que provee descripciones claras y específicas de las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben lograr (Ravitch.,1995). 2.- Estándar de contenido y de desempeño operacional: es un enunciado que está compuesto por uno o más verbos activos que denotan habilidades cognoscitivas generales, derivan de las categorías de los esquemas de las expectativas de desempeño. Estas habilidades incorporan el contenido establecido en los esquemas de contenido. 3.- Estándar de Ejecución: enunciados en los que se definen los diferentes niveles de logro de los estándares de contenido y desempeño. (Ravitch, 1995 y Lewis, 1995). Es el o los niveles de logro que se determinen como importantes. 4.- Estandar de ejecución operacional: es un enunciado que establece los logros específicos para cada uno de los estándares de contenido y desempeño

definidos. Existen numerosos estándares de ejecución y niveles de logro marcado, para cada uno de los estándares de contenido y desempeño

Estilos de aprendizaje

El ser humano es único e irreplicable. Esta singularidad establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información, pensar, hablar, actuar...En el ámbito educativo se concreta en los diferentes estilos de aprendizaje del discente.

Aunque no existe un acuerdo a la hora de definir el término estilo, la mayoría de los autores admiten que cada persona tiene una peculiar manera de percibir y procesar la información. Esto es lo que se puede entender por estilo cognitivo. S. de la Torre en "Manual de Orientación y Tutoría" define estilo cognitivo como: "... estrategias cognitivas generales al abordar tareas en las que están implicadas operaciones mentales como percibir, memorizar, pensar, aprender y actuar".

Estas diferencias individuales aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje dan lugar a los distintos estilos de enseñar en el docente y de aprender en el discente. Una de las definiciones más acertadas es la de Keefe (1988) y que también asumen C. Alonso y D. J. Gallego (1994):

"Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

Se describen a continuación una serie de aspectos que ayudan a comprender los estilos de aprendizaje:

Dependencia - Independencia de Campo (DIC): este factor es uno de los más conocidos y estudiados gracias al Test de Figuras Enmascaradas que evalúa el modo de percibir la realidad dependiente o independiente. Las personas que tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse influir por el contexto se denominan independientes. Los dependientes perciben de manera general e influidos por el entorno y el contexto. En situaciones de aprendizaje los independientes de campo tienen una mayor predisposición para las ciencias y las matemáticas y los dependientes a las ciencias sociales y relaciones personales.

Conceptualización y categorización: hace referencia a la forma en que una persona asocia o agrupa una serie de objetos, conceptos o informaciones.

Reflexividad – Impulsividad: dimensión que se relaciona con la rapidez para actuar y resolver situaciones problemáticas. Junto a la rapidez encontramos la eficacia. Los individuos que actúan de manera impulsiva responden más rápidamente pero cometen más errores, los reflexivos analizan las respuestas antes de darlas, tardan más pero son más eficaces.

Nivelamiento – Agudización: al percibir algunas personas destacan los elementos comunes y semejantes y tienden a minimizar las diferencias (nivelamiento), mientras que otros resaltan las diferencias y minimizan los rasgos comunes (agudización). Los primeros tienen más facilidad para pruebas tipo ensayo, los segundos para pruebas de tipo objetivo.

Algunos autores destacan la influencia del predominio sensorial en los estilos de aprendizaje; es decir, las preferencias de unos sentidos frente a otros para captar, interpretar y memorizar la información. Y distinguen entre: a.- Visual o icónico: en el estudiante predomina la memoria visual y facilita el pensamiento espacial; b.- Auditivo o simbólico: facilidad para usar el canal auditivo y favorecer el pensamiento verbal y simbólico; y c.- Cinético: propio del pensamiento motor.

Los rasgos afectivos, la disposición hacia el aprendizaje, las motivaciones, las expectativas, influyen decididamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los resultados académicos. También los rasgos fisiológicos y la manera que tienen los estudiantes de percibir éstos condicionan los aprendizajes y la actitud hacia ellos. En definitiva, todos los rasgos y aspectos que se han descrito hasta el momento sirven como indicadores para definir los distintos estilos de aprendizaje.

P. Honey y A. Mumford (1986) consideran el aprendizaje como un proceso circular de cuatro etapas que corresponden a su vez con los cuatro estilos de aprendizaje: 1.- Estilo Activo. Son personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias, incluso aumenta su motivación ante los retos; 2.- Estilo Reflexivo. Son individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces quizá distantes; 3.- Estilo Teórico. Presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, la objetividad, la precisión y la exactitud; y 4.- Estilo Pragmático. Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan.

Cada uno participa en diferente medida de estos estilos. Es importante que el docente conozca los estilos de aprendizaje de su alumnado para poder favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Estimulación temprana

El término de estimulación temprana aparece reflejado en sus inicios básicamente en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, enfocado como una forma especializada de atención a los niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social, y en el que se privilegia a aquellos que provienen de familias marginales, carenciadas o necesitadas. Es decir, como una forma de estimulación a los niños y niñas discapacitados, disminuidos o minusválidos.

Este concepto de niños(as) en riesgo fundamentó en un principio la necesidad de la estimulación temprana. Por niños(as) en riesgo se sobreentendió aquellos(as) que estuvieran en condiciones deficitarias de índole biológica, como resulta con las alteraciones

que involucran funciones del sistema nervioso central, entre ellos los infantes prematuros y postmaduros; los menores con lesión directa en este sistema, tales como daños encefálicos, las disfunciones cerebrales y los daños sensoriales; los que tuvieron alteraciones genéticas, como los Síndromes de Down, las cardiopatías, las leucosis; y finalmente, los niños y niñas con trastornos de inadaptación precoz, bien fueran menores perturbados emocionalmente por fallo de las relaciones familiares y ambientales, o por las limitaciones en la comunicación, los casos de hospitalismo, los autistas, los psicóticos.

De esta manera, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños y niñas, sino para aquellos carenciados, con limitaciones físicas o sensoriales, con déficits ambientales, familiares y sociales, lo cual va a traer en el curso de los años, y cuando ya la estimulación en las primeras edades se valora para todos los niños y niñas, confusiones semánticas y terminológicas, que conducen inexorablemente a una diatriba sobre la utilidad, el enfoque y el alcance del concepto de estimulación temprana.

Pero en los primeros tiempos de acuñación del concepto, éste se restringió a los niños y niñas en riesgo y así, cuando ya se plantea que hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de intervención temprana, que en cierta medida señala el carácter clínico de la estimulación, más que su trasfondo educativo. Así, en la reunión de la CEPAL-UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, se plantea a la intervención como acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de “riesgo”, con el fin de prevenir un problema específico, lo que lo ubica en la prevención primaria, tratarlo para evitar un daño potencial, o sea a nivel de prevención secundaria, o buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria.

La edad preescolar, considerada como aquella etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, y que en la mayor parte de los sistemas educacionales coincide en términos generales con el ingreso a la escuela, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración.

Por otra parte, cuando el niño o la niña nace su cerebro, salvo una serie de reflejos que le permiten su supervivencia, tales como la respiración, la circulación, la succión, entre otros; y otros elementales que hacen que precariamente pueda alejarse de un irritador nocivo, como es alejar el brazo ante el pinchazo de un alfiler, o por el contrario, orientarse ante un estímulo fuerte y no dañino que entre en su campo visual, como sucede cuando se le presenta una fuente de luz que se mueva cerca de sus ojos, salvo estos reflejos incondicionados, este cerebro está totalmente limpio de conductas genéticas y

constitucionalmente heredadas, y lo que posee es una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el adulto que lo cuida y atiende. A esta capacidad de poder reflejar en sí mismo y asimilar la estimulación del mundo que le rodea es lo que se denomina la plasticidad del cerebro humano.

Se han dado muchas definiciones de a qué se le llama, o se conoce, por plasticidad del cerebro. Así, por citar algunas, Gollen la categoriza como la capacidad, el potencial para los cambios, que permite modificar la conducta o función y adaptarse a las demandas de un contexto -con lo que se refiere principalmente al cambio conductual- mientras que Kaplan la plantea como la habilidad para modificar sistemas orgánicos y patrones de conducta, para responder a las demandas internas y externas, que en cierta medida amplía el concepto conductual. C. Cotman la define como una capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, o sea, la capacidad para crear nuevas conexiones entre las células cerebrales, y que permite que, aunque el número de neuronas pueda mantenerse invariable, las conexiones o sinapsis entre estas pueden variar, e incluso incrementarse, como respuesta a determinadas exigencias. En la psicología histórico-cultural se refiere a esta posibilidad de apropiarse de la experiencia social, concepto de apropiación que implica no la simple asimilación, sino la reproducción en sí mismo en el individuo, de la experiencia cultural de la humanidad, que por darse como reflejo de la realidad incluye lo planteado en las definiciones anteriores, pues, no obstante de la aparente divergencia, todas se refieren a una particularidad del cerebro que posibilita la asimilación de los estímulos, su cambio y transformación, como consecuencia de la acción del medio exógeno y endógeno sobre las estructuras corticales, y que se conoce como la maleabilidad o plasticidad de este órgano principal del sistema nervioso central, función que no fuera posible de ejercerse si la corteza cerebral estuviera impresa de conductas genéticamente determinadas, como sucede en el caso de los animales.

Es precisamente la indefensión que tiene el ser humano al momento de nacer, y que es un reflejo de su cerebro limpio de comportamientos predeterminados, que radica el gran poder de la especie humana, que puede así apropiarse de toda la experiencia social previa, a través de esta facultad “la plasticidad” al actuar sobre su cerebro la estimulación que el adulto proporciona al niño o niña desde el mismo instante de su nacimiento.

Los recién nacidos tienen al nacer miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones, llamadas sinapsis, que se multiplican rápidamente, al entrar en contacto el neonato con la estimulación exterior, y que alcanzan el increíble número de mil billones. Estas sinapsis dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. No sería posible la creación de estos miles de millones de conexiones nerviosas si el cerebro estuviera ya cargado de dichas interconexiones neuronales, si no tuviera la posibilidad de la plasticidad, concepto que es básico en la concepción de la estimulación en las primeras edades.

Sin embargo, a pesar de esta extraordinaria cantidad de neuronas al nacimiento, y las posibilidades incalculables de realizar sinapsis, la experiencia científica ha demostrado que

el recién nacido tiene muchas neuronas que cuando alcanza el tercer año de vida, posee el doble de las que tendrán como adultos. Esto indica, dado el hecho de que la neurona cuando muere no es sustituida por otra y se pierde irremisiblemente, que la no estimulación apropiada, o la falta de ella, no solamente impide la proliferación de las células nerviosas, sino que hace que su número decrezca progresivamente, a pesar de las condiciones tan favorables que tiene la corteza cerebral, por el número de neuronas que posee cuando el niño o la niña nacen.

De esta manera se destaca que la falta de estimulación puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo del cerebro, pues altera su organización, y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que han de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje.

Actualmente se reconoce que el desarrollo del cerebro antes del primer año de la vida es mucho más rápido y extenso de lo que antes se conocía, y de que es más sensible a los factores del medio ambiente de lo que antes se reconocía. Esto hace que las condiciones a las cuales el neonato se ve sometido, van a tener un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del cerebro, y como consecuencia, en las cualidades y funciones psíquicas concomitantes. Si las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible.

Estrategia metodológica

Es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales, es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante.

Ethnograph

Software desarrollado por *Qualis Research Asóciate* (desde 1985) que permite la administración de datos que provengan de investigaciones cualitativas (observación, entrevista, etnografías, etc.), creando estructuras lógicas y asociativas a partir de diversas matrices o datos seleccionados por el administrador o investigador. El aporte de Ethnograph es una verdadera base de datos con perfil estadístico y cualitativo.

Ética y educación

La ética es la ciencia que, al estudiar la conducta humana en cuanto al deber ser, traduce sus principios a exigencias prácticas que deben regular cualquier actividad, incluyendo el estudio de la misma. Esta exigencia, es tan importante que, al normar desde un comienzo su

propia actividad, genera la paradoja que implica, por un lado, una responsabilidad inmediata práctica, traducida a la buena o correcta voluntad de actuar bien y, por otro, la posibilidad teórica de descubrir principios éticos que pudieran contradecir la conducta eventual relacionada con tal estudio. En otras palabras, la conciencia moralmente recta puede, eventualmente, contraponerse a una conciencia éticamente errónea⁶⁹.

De la ética surge el fundamento teórico de la moralidad de los actos humanos. Sin embargo, la moralidad es una exigencia que ha derivado de las costumbres de los pueblos y se impone por la conciencia moral nacida de esas costumbres. Esto suele llevar a erróneas conclusiones en torno a la universalidad de los principios éticos, al confundirse los *ethos* culturales con principios subyacentes que implican necesariamente una conciencia recta aunque, jamás, absolutamente verdadera; pero, tampoco, plenamente falsa, como puede apreciarse en las diferentes culturas. Es esa conciencia moral la que obliga a actuar responsablemente con el conocimiento ético de que se dispone en una determinada cultura y tiempo histórico. De esta forma, si la ética en cuanto ciencia se atiene a los principios de neutralidad objetiva, la eticidad de los actos humanos obliga a actuar responsablemente siempre. La dualidad de ética y eticidad puede percibirse en la historia.

La educación, por su parte, se encuentra con un problema permanente. Existen dos exigencias fundamentales: una relacionada con los conocimientos que deben ser creados, re-creados, mantenidos, acumulados y transmitidos de generación en generación; otra, la más importante porque en esencia fundamenta esta transmisión, referida al sentido de todas estas actividades educacionales y que se traduce aquí en uno de los temas tratado; en una palabra, ETICA.

Estamos obligados a actuar éticamente siempre. Se reitera que, si el estudio de la ética en cuanto ciencia nos lleva a establecer la misma actitud de neutralidad científica como lo enfatizaron los positivistas lógicos a principios del siglo XX, la moralidad de nuestros actos es una responsabilidad permanente que nos obliga a actuar aquí, ahora y siempre en forma recta.

Lo único que se determina, entonces, permanentemente en todo proceso educativo es la eticidad o moralidad. La educación debe corresponder a una *educatividad* profesional, desde el punto de vista del conocimiento exigido por los tiempos y también de las exigencias o responsabilidades éticas *per se*. Toda profesión debe generar intrínsecamente una ética profesional que dé cuentas de la variedad de situaciones contingenciales relativas a la carrera correspondiente.

Evaluación

Los procesos de evaluación en latinoamérica se pueden definir, en términos generales, bajo las siguientes coordenadas: 1) sólo se evalúa al estudiante; 2) la evaluación se centra en los resultados; 3) sólo se evalúan los efectos observables; 4) no se contextualiza la evaluación; 5) se evalúa para controlar; 6) se utiliza la evaluación como instrumento de poder; 7) se

⁶⁹ Cfr. Huaquín Mora, Víctor; “Ética y educación integral”; Universidad de Santiago de Chile (s/d/e)

evalúa para preservar; y 8) no se propicia la evaluación honesta. En este contexto y desde esta perspectiva, los procesos evaluativos se debaten entre una búsqueda obsesiva de confiabilidad y validez con metodologías que ostentan cierto cientificismo, pero dejando de lado los entornos de la realidad; se obtienen datos estadísticos que se infieren absurdamente excluyendo la realidad social, cultural, histórica, política y económica de las personas e instituciones.

Los conceptos de evaluación apuntan y apuestan a tres vertientes: información + juicios de valor + toma de decisiones, aunque en la práctica lo que predomina es el cúmulo de información –muchas veces mal obtenida y mal medida– para elaborar juicios de valor subjetivizados y luego no tomar decisiones. Se exponen un par de conceptos: “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (Terri D. Tenbrink); “Obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una institución con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la institución evaluada” (María Antonia Casanova).

Las dos definiciones nos llevan a deducir que existe una dinámica entre la “realidad educativa” mediada por el “ideal educativo” para “comparar” y luego “intervenir”; en este contexto, el baremo estándar es determinante para ejecutar una evaluación que nos permita obtener evidencias de la realidad, pero también será fundamental acceder a métodos y estrategias que nos permitan abarcar objetivamente el acercamiento al todo que se pretende evaluar.

Para el caso educativo, el escenario vital y cotidiano entre enseñanzas y aprendizajes nos remite a tópicos cruciales, sean estos la política educativa, el curriculum, los procesos educativos y las circunstancias del entorno; por lo que, la evaluación del logro de aprendizaje significativo no puede ser tratada reductivamente al campo didáctico o pedagógico sin más ni más. De esto se deduce que existen diversos niveles de evaluación que pueden ser cruzados, tales como: resultados escolares, procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, formación y actualización de docentes, organización escolar, sistema educativo y políticas educativas, y todo puede converger en cualquiera de estos escenarios, siendo el más aglutinador el aula.

Es importante destacar la definición de la comprensión de la evaluación, lo que requiere el establecimiento de ciertos paradigmas de soporte conceptual, tales como: lo formativo, lo sumativo, las circunstancias socio-políticas e histórico-culturales y lo administrativo; así mismo, es necesario determinar la función específica requerida para un proceso de evaluación, entre las cuales encontramos: contrastación de teorías, intervenciones sobre programas de ejecución, justificación de decisiones o monitoreo de la realidad.

En nuestro espectro cultural evaluativo se manejan dos constantes que muchas veces se confunden: evaluación y medición; inclusive, dada la influencia estadounidense se comete un error gravísimo cuando se traduce el concepto *Assesment* cuyo significado es “Valuación”; y aquí es importante detenerse un poco, *Measurement* es medición, *Assessment* es valuación y *Evaluation* es evaluación; nuestra carencia sistémica es no

contar con la “valuación” en los juicios de valor, lo cual es más amplio y considera otras variables circunscritas a la realidad a ser evaluada; generalmente medimos y sobre los datos estadísticos sacamos conclusiones, pero no observamos el entorno inmediato que determina a los alumnos y alumnas o escuelas que se evalúan.

Digamos, en términos prácticos, ante los posibles escenarios de evaluación internos o externos, con profesionales o empíricos, con normas o criterios, que la evaluación en educación cada vez hace más referencia al tema de la “Calidad”; esto requiere revisar y definir una concepción de calidad y sus respectivos indicadores con consistencia y comprensibilidad.

Pero la evaluación de la “calidad” educativa no es algo nuevo, pero sí últimamente se ha enfatizado la preocupación sobre este tópico, debido a los factores políticos y económicos, competitivos y globales, que han tenido una fuerte incidencia en el espectro educativo, a través de las políticas educativas estructurales (neoliberalismo / socialismo).

En un primer momento se habló de modelos “eficaces” de educación; Colemann en 1966 investigó evidencias sobre las “*Equality of Educational Opportunity*” (igualdad de oportunidades); y dedujo que los recursos invertidos en una institución ejercen muy poca influencia, lo que si tiene incidencia son los procesos psicosociales, es decir la “calidad” de las interacciones.

En los años setenta comienzan a disminuir las preocupaciones por las instituciones y surge una nueva inquietud a investigar: las metodologías; en lo años ochenta aparece la preocupación por el ethos o entorno educativo, y también las relaciones interactivas; en los años 90 aparecen los modelos eclécticos multisistémicos, primero estudios de costo-efectividad (tasas) y luego aprendizajes significativos.

Al hablar de una definición de calidad con Cajide, dice: “la calidad, como la creatividad, la inteligencia...cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas”; la raíz etimológica nos remite al latín “*qualitas - atis*” derivado de *qualis*= cualidad, modo de ser, propiedad; adjetivo relativo e interrogativo; significado actual= conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite valorar en contraste. Según normas de la *International Standard Organization* (ISO) calidad es: “conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas”. Según De Miguel la calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser operativizado en función de variables muy diversas: calidad como excepción (clásico o moderno); calidad como perfección o mérito (bien hecho); calidad como adecuación a propósitos (fines o contrastes); calidad como producto económico (recio); calidad como transformación y cambio (reformular); y según Rul, el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales, y en educación se manifiesta en dos aspectos: perspectiva axiológica (excelencia) y perspectiva pragmática (funcionalismo).

El concepto de “calidad” tiene múltiples riesgos: relatividad, subjetividad, complejidad, variabilidad, diversidad, temporalidad y ambigüedad; para hablar de calidad educativa se consideran cuatro aspectos: 1) nivel de escolaridad; 2) fines y objetivos; 3) de “qué”; 4) calidad para quién y según quién. Así mismo, la calidad puede estar centrada en: el

producto, en el proceso, en la coherencia, en el *input*, el en *output*, o bien definida y centrada en: la institución, sus programas, sus recursos, su tradición, sus docentes, sus estudiantes, en los rankings.

En términos racionales podemos decir que calidad de la educación se entiende como: tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo, se trata de una filosofía que compromete a todos y todas; se trata de un espiral ascendente; calidad (mejora permanente) no es igual a eficiencia (capacidad de producir al máximo), ni a eficacia (capacidad de lograr lo propuesto), sino que las supera. Calidad es más que rendimiento académico, implica el compromiso, la satisfacción, la entrega, lo que requiere un amplio rango de medidas de resultados; la búsqueda de la calidad no está en un punto de llegada, está en el camino; es un proceso cuasi-ético.

Actualmente se debaten, al menos, ocho modelos epistemológicos como fundamentos de la evaluación: 1) Análisis de Sistemas, Rivlin; 2) Objetivos Conductuales, Tyler y Popham; 3) Toma de Decisiones, Stufflebeam y Alkin; 4) Evaluación libre de fines, Scriven; 5) Juicio de Expertos, Eisner y Kelly; 6) Acreditación, North Central Association; 7) Modelo adversario, Owens, Levine y Wolf; y 8) Transaccional, Stake, Mc Donald y Parlett-Hamilton. Estas corrientes se derivan a dos grandes enfoques positivistas: objetivo y subjetivo.

La principal corriente en la discusión sobre la evaluación, más allá de las enunciadas, es la “Teoría de la Acción Comunicativa (TAC)” de Jürgen Habermas, basada en el análisis crítico; otros textos contemporáneos que se derivan del TAC son: “¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades del aprendizaje” de Ralph Tyler, “La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento” de Daniel Stufflebeam, y “La investigación participativa en la evaluación institucional” de María Teresa Buitrago.

La TAC pretende atender con exclusividad, rigor y calidad conceptual tres propósitos fundamentales: 1) desarrollar un concepto de racionalidad con capacidad de liberarse de las hipótesis subjetivistas; 2) construir un concepto de sociedad en dos niveles que articule en un solo cuerpo los modelos de sistema y mundo real; y 3) proponer una teoría crítica de la sociedad bajo los parámetros de la postmodernidad. La TAC revisa múltiples concepciones filosóficas (Weber, Lukacs, Horkheimer, Adorno, Parsons, Mead, Durkheim) hasta llegar a una “Racionalidad de la Acción”. Racionalidad se comprende como la capacidad de utilizar el lenguaje y el conocimiento experiencial para responder a la realidad; lenguaje, argumentos y consensos son actividades racionales operativizadas en la comunicación. Acciones son manifestaciones simbólicas en la que las y los sujetos-actores y actrices entran en relación con el mundo de un modo significativo (pudiendo ser teleológicas, reguladas por normas, dramática y comunicativa).

Según la TAC, la evaluación es una acción intencional, determinada con anticipación que pretende ponderar la valía o el mérito de un objeto; entonces racionalidad de la acción de la evaluación, en el campo educativo, es la manera en que los y las agentes del proceso educativo, con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento, manifestando simbólicamente y de manera significativa sus relaciones con el

mundo objetivo, con los demás actores y actrices de la comunidad educativa y consigo mismo.

Hay que cambiar el paradigma del ambiente de la evaluación: es parte de un proceso sumativo, no una acción inquisitiva y fiscalizadora, incorporando al menos los siguientes elementos: a) contexto; b) insumo; c) proceso; d) resultados; e) impacto; f) ajustes; y g) ciclo.

¿Qué cuestiones están en la agenda de la evaluación por resolver?, veamos algunas preguntas: ¿es preferible trabajar con muestras o hacerlo a nivel censal?; ¿es preferible una única prueba o diferentes formas con distintos ítems?; ¿con qué grado de desagregación es posible y deseable reportar resultados?; ¿con qué grado de profundidad es posible y deseable medir los conocimientos y competencias adquiridas por los alumnos y alumnas?; ¿es adecuado el modo en que los diseños de los sistemas de evaluación toman en cuenta todos estos aspectos?; y finalmente, ¿cómo podemos acceder a una evaluación más integral que explore los factores de la personalidad y diversos entornos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje?.

Evaluación (desde el constructivismo pedagógico)

No cabe duda que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero de igual manera constituye una actividad indispensable y fundamental en la labor docente. Es compleja porque dentro de un contexto educativo puede evaluarse prácticamente todo: los recursos, la administración, el currículum, la infraestructura, el desempeño docente, y desde luego también, el proceso de enseñanza – aprendizaje. En esta oportunidad, se abordará de manera directa los asuntos relativos a la evaluación del aprendizaje, desde una perspectiva meramente constructivista.

Cuando se habla de evaluación inmediatamente se asocia a la idea de realizar mediciones. Sin duda, la evaluación implica realizar mediciones, pero también comprende actividades de estimación cualitativa.

La concepción de evaluación, que se intenta desarrollar en esta oportunidad implica la consideración de seis aspectos centrales (Miras y Solé, 1990; Santos, 1993 y Wolf, 1988): a.- La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar; b.- el uso de determinados criterios para la realización de la evaluación, tomando como base las intenciones educativas definidas en el programa; c.- una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, a través de diversas técnicas e instrumentos; d.- con base en la obtención de la información a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos, la elaboración de una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación; e.- la emisión de juicios de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado, con base en los criterios que hemos derivado de las intenciones educativas; y f.- la toma de decisiones para producir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias y substantivas de la situación de aprendizaje.

Por lo general, la evaluación ha puesto su interés en los productos observables del aprendizaje, lo que constituye una reducción de la función evaluativa, descuidando los procesos de elaboración y construcción que les dan origen. Ciertamente, los productos observables, como consecuencia de la intervención pedagógica, son relevantes para la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, debe redimensionarse el uso que se haga de ellos. Debemos preocuparnos porque la evaluación nos permita reconocer información sobre el proceso de construcción de los productos que ocurren en los estudiantes, pues es obvio que a las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje subyace todo un proceso de actividades constructivas sobre los contenidos curriculares.

La evaluación proporciona al docente información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza implementadas en la clase. De este modo la información aportada por la evaluación le permite realizar un análisis sobre la situación didáctica, en un doble sentido: “hacia atrás” y “hacia adelante”. En el primer caso, estimando las posibilidades reales de la intervención didáctica realizada; la segunda, recomponiendo las prácticas didácticas tanto como sea posible para asegurar la articulación con nuevas situaciones de aprendizaje. Es precisamente aquí, donde cobra sentido entender la evaluación como una reflexión y valoración constante del proceso de construcción de los aprendizajes.

En este contexto de ideas, no hay que dejar de considerar la función de retroalimentación que debe proveer la evaluación para el docente y para el estudiante, así como para todo el andamiaje curricular.

En el caso del docente, la información proveniente del proceso de evaluación le sirve para tomar decisiones sobre sus propias actuaciones como agente educativo y mejorar las estrategias de intervención didáctica futuras.

En el caso del alumno, la función retroalimentadora debe orientarse a (Alonso Tapia, 1991): Para informar al alumno sobre el valor, importancia y grado de éxito de su ejecución, antes de ponerlo al tanto sólo respecto a si fue o no exitoso en el resultado; establecer mensajes pertinentes que los alumnos puedan retomar para mejorar su aprendizaje, ejecución y expectativas; y por último, la información evaluativa, en la medida de lo posible, no debe ser presentada públicamente porque el manejo inapropiado de ella puede repercutir negativamente en distintos aspectos de la personalidad del alumno: expectativas, autoestima, auto eficiencia, autocontrol, resentimientos, frustración, etc.

Evaluación (con referencia a norma y con referencia a criterio)

Una prueba referida a *normas* es usada para establecer el status o posición de un individuo con respecto del grupo que integra y con el que participó en la medición. El patrón de logros utilizado para evaluar la calidad del rendimiento es relativo, se relaciona con el grupo; en este sentido, la referencia a normas se justifica cuando se trata de jerarquizar los

individuos o las instituciones; de ahí que sus resultados se expresen en función de la distribución en la curva normal: percentiles, deciles, etc⁷⁰.

Las pruebas referidas a *criterios* son usadas para establecer el status o posición de un individuo con respecto a un dominio preciso o al nivel de desarrollo de una competencia. El patrón es prefijado y los resultados se dan en función de un estandar absoluto de calidad; para esto se fija antes “el punto de corte” aceptable, lo cual implica determinar lo básico a lograr, es decir, las habilidades o competencias indispensables que el estudiante ha debido adquirir. En el siguiente cuadro se comparan ambos tipos de enfoques de evaluación:

Cuadro comparativo entre las pruebas referidas a normas y a criterios

Prueba referida a criterio	Prueba referida a norma
<p>Privilegia la comparación de los logros de los estudiantes con respecto a las metas de aprendizaje o a las competencias que el sistema educativo persigue que éstos alcancen.</p> <p>Los puntajes tienen sentido absoluto; este sentido lo cobran en función del dominio que ha sido medido en la prueba.</p> <p>Su valor se deriva de la utilidad de la información recogida, ya que ésta sirve para diagnosticar y retroalimentar, a fin de dar seguimiento al progreso de los estudiantes o del sistema.</p> <p>El propósito es diagnosticar y tomar decisiones sobre: a) Si los individuos alcanzan o no el dominio o competencia evaluada; b) Determinar la eficacia de programas y sistemas educativos.</p> <p>Necesita establecer un puntaje de corte.</p>	<p>Privilegia la comparación entre estudiantes o entre grupos de estudiantes.</p> <p>Los puntajes tienen sentido relativo. Se pierde de vista la relación necesaria entre metas u objetivos de aprendizaje y logro esperado, al normalizar la medición y anteponer los rendimientos promedio sobre los logros deseados.</p> <p>La valoración que se realiza gira en torno al comportamiento del grupo, al rendimiento, a la dispersión de los resultados y al índice de discriminación de la prueba.</p> <p>El significado de un puntaje deriva de la comparación con otros puntajes.</p> <p>No necesita establecer un puntaje de corte, entendido esto como el puntaje que define si un estudiante domina o no la especificación de contenido, como ocurre en las pruebas referidas a criterios.</p>

Evaluación (en función de competencias)

Una prueba está enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias, cuando pretende evaluar el grado en que los estudiantes las han alcanzado en las asignaturas. En este sentido, es fundamental tener claro el concepto de competencia, implícito en el currículo prescrito que opta por un enfoque constructivista, el cual lleva a considerar al estudiante como el centro y protagonista del aprendizaje y donde la principal meta cognoscitiva es el

⁷⁰ Nota: Toda la categoría conceptual tomada del instructivo del MINED: “PAES enfoque y estructura”

desarrollo de la competencia fundamental de aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a ser y a convivir⁷¹.

¿Qué se entenderá por competencia?. Desde la perspectiva escolar, la competencia lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades, tanto en el plano personal, como académico y social. Por ejemplo, en la PAES se entiende por competencia: “al conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente, en el ámbito de las cuatro asignaturas estudiadas: Lenguaje y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, y Estudios Sociales y Cívica, en diferentes situaciones de su vida individual y/o social, al finalizar su proceso educativo de nivel medio (saber-comprender-aplicar)”.

¿Cómo reconocer una competencia? Se demuestra a través de resultados observables; es una manifestación visible de las capacidades del estudiante. Es generalizable y transferible a situaciones diversas. Hacen alusión a diversas habilidades y permite aprovecharlas. Es más compleja que la habilidad. Es útil a nivel personal, social y profesional. Se asocia a actividades procedentes de la realidad. La competencia no es un objetivo operacional, “*el alumno será capaz de...*”, sino el “*alumno hará tal cosa*”. O sea, es un “*saber hacer*” en un contexto, con lo que el alumno sabe, desde los conocimientos que posee. Por ejemplo, desde la perspectiva de ser profesor, éste hace hacer, enseña a hacer, motiva a hacer..., es un saber hacer ético y de acuerdo a un rol. Es la realización de una tarea y de una función.

La competencia hace referencia a varias habilidades y la integración de éstas permite realizar una actividad. La competencia es más compleja que uno de sus elementos o rasgos (habilidades). La competencia resulta de la *interrelación* entre las habilidades y no de su suma. Por ejemplo, la competencia de “capacidad para animar una reunión”, implica una serie de habilidades, tales como: conocer los tipos de reunión, escoger entre diversos procedimientos, saber dar la palabra a todos, caracterizar las personas que están en la reunión, etc. En la competencia “el estudiante es capaz de efectuar y redactar un análisis literario”, implica habilidades tales como: escoger un plan de análisis, comprender el texto, conocer el significado del vocabulario empleado, estructurar el modelo de presentación del análisis, etc.

La definición y selección de cada una de las competencias a evaluar es efectuada por especialistas curriculares, después de haber estudiado los programas curriculares prescritos cruzando contenidos temáticos de cada asignatura con tres dimensiones básicas de análisis: estructuras conceptuales, procesos cognitivos y procedimientos de trabajo. *El análisis curricular* de las asignaturas está dirigido a evaluar el grado en que los estudiantes se apropian de los contenidos de aprendizaje en un contexto de innovación curricular y el nivel de desarrollo de las competencias estudiadas. La prueba se elaborará de acuerdo con los criterios siguientes: consideración de los requerimientos de la sociedad actual en términos de conocimientos y habilidades; análisis de los objetivos y los contenidos de las propuestas curriculares planteadas en los documentos oficiales, en función de las tres dimensiones antes citadas: estructuras conceptuales, procesos cognitivos y procedimientos de trabajo.

⁷¹ Nota: Tomado del instructivo del MINED: “PAES enfoque y estructura”

Evaluación continua

Es una ayuda pedagógica; es un medio para favorecer el éxito del alumnado. Se trata de la valoración permanente de la actividad educativa a medida que ésta se va desarrollando. Tiene un carácter dinámico ya que está integrada en el propio proceso educativo.

Evaluación criterial

Modalidad de evaluación que consiste en comparar la realización del alumno y la realización objetiva previamente establecida de forma racional o empírica.

Evaluación diagnóstica

Para la mayoría de los docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso, lo que hacen con ello es medir el aprovechamiento escolar. La calificación obtenida, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el estudiante, pero lo deja (al estudiante) totalmente ignorante de qué sabe, cómo lo sabe y lo más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva poco educativamente hablando, y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza. Sin embargo, el problema se resuelve si en vez de mecanizar la operación hasta la adjudicación de calificaciones, se detiene en el paso inmediato anterior (revisión de los resultados de exámenes) el cual debería analizar, junto con los alumnos, o bien incluyendo estrategias de evaluación diagnóstica.

Se habla de evaluación diagnóstica cuando se tiene que ilustrar acerca de condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas: a.- Propósito: tomar decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados; b.- Función: identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda; c.- Momento: al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudio, un curso o una parte del mismo; d.- Instrumentos preferibles: básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo; e.- Manejo de resultados: adecuar los elementos del proceso enseñanza aprendizaje tomándose las providencias pertinentes para hacer factible, o más eficaz el hecho educativo, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado. La información derivada es valiosa para quien administra y planea el curso, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante. En síntesis, la evaluación diagnóstica, tiene como finalidad investigar o conocer causas de fenómenos que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación formativa

Tiene como propósito mejorar un proceso educativo, un programa en la fase de desarrollo. Está ligada a la evaluación continua.

Evaluación inicial

Es la valoración del punto del cual parte el estudiante. Tiene por objetivo determinar el punto de partida, de modo que sirva de referencia para la programación y la evaluación posterior.

Evaluación normativa

Comparación de la realización del estudiante con la realización del grupo muestra o grupo al que el alumno pertenece.

Evaluación sumativa o final

Es una síntesis de toda la información proporcionada por la evaluación inicial y formativa. Es una valoración general, global y final de la faena realizada por el estudiante durante el proceso formativo. Esta valoración puede incluir la diversidad de elementos y condiciones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone contrastar la eficacia general del proceso educativo ya desarrollado, es decir, la eficiencia de los resultados del aprendizaje o la eficiencia general de un programa ya desarrollado. Será el juicio final de una tarea educativa.

Examen

La palabra examen procede del latín (*ex, agmen; examen – inis*) y remite a la acción de pesar, apreciar o calcular el valor de una cosa (fiel de la balanza). En el mundo moderno examinar ya no significa pesar (práctica vinculada con el uso de la balanza, que durante siglos fue considerada una metáfora del concepto de justicia) sino investigar o experimentar, formular una disertación crítica o escudriñar una doctrina.

La etimología de la palabra examen, que remite a prácticas tan diversas como la del examen de conciencia, el examen médico, el examen universitario, la estadística, la indagación sobre las capacidades de una persona o el examen de una doctrina científica, da cuenta sin embargo de una matriz común analizada por Michel Foucault a través de toda su obra. Esta matriz común da cuenta de un poder que se ejerce haciendo preguntas y que ha signado la relación que Occidente mantuvo con el conocimiento y con la idea de verdad. De allí - cabría agregar- la polisemia de la palabra cuestionar, que por un lado remite a la acción de la pregunta (en inglés, question) y por el otro a la crítica de sesgo negativo. Por ello esferas

tan disímiles pueden referir a una única palabra -examen- que si bien deriva en una multiplicidad de significados, imprime a todos ellos cierto aire de familia semántica común.

F

Fármacos y educación (Ritalina)

Los niños y niñas, son inquietos, juguetones y traviesos; como diría Freud son “perversos polimorfos”; cada niño o niña cuenta con su personalidad en devenir, y acarrear desde la tipología de parto y desde sus primeros pasos, diversos y pequeños traumas, experiencias y fobias, que van bosquejando un modo de ser, de comunicar y de actuar frente a la realidad, siempre, desde la perspectiva lúdica.

Hoy más que nunca, frente a los avances de la ciencia, docentes, padres y madres cuentan con más información e instrumentos para detectar o diagnosticar ciertos problemas patológicos o trastornos asociados a su desarrollo psicológico; no obstante, es necesario señalar que se está “abusando” en etiquetar a los niños bajo la moda del Trastorno por Déficit Atencional conocido por las siglas TDA, ADD (*Attention Deficit Disorder*), ADHD (con hiperactividad), y en no pocos casos –y en peor sentido- se está abusando en la prescripción de ritalina, como mecanismo farmacológico para solucionar el problema.

El diagnóstico fáctico del TDA o ADD se caracteriza por una “importante” dificultad de la persona para poder manejar la atención voluntaria en las actividades cotidianas, familiares y académicas, en donde intervienen dos importantes elementos: “el estímulo y la capacidad de concentración”; ahora nos preguntamos: ¿no estará el problema en el diseño o calidad del estímulo, más que en la capacidad de concentración del niño o niña?. Por otra parte, la “atención” se clasifica en sensorial, intelectual, espontánea y voluntaria, y sus características son la amplitud, intensidad y duración; de dónde se deducen un par de preguntas más antes de diagnosticar TDA o ADD: ¿se están valorando y/o estimulando todas las clasificaciones y características?, ¿conoce el docente los síntomas asociados etarios? (Bion – Deca) .

El metilfenidato, comúnmente conocido como ritalina, es una poderosa droga estimulante del sistema nervioso central; desde la década del sesenta se está utilizando para el tratamiento del síndrome de hiperactividad y déficit de atención, en base a una presumible acción sobre el metabolismo de la serotonina y la dopamina, neurotransmisores del sistema nervioso. Tiene graves efectos adversos, desde pesadillas, náuseas, vómitos y cefalea hasta disminución o pérdida del apetito y trastornos del crecimiento. El metilfenidato tiene una vida media muy corta en la circulación sanguínea, lo que hace que deba ser administrada dos y hasta tres veces por día para lograr el efecto deseado, pudiendo llegar a niveles de adicción. Actualmente, el abuso con la ritalina es mundial, puesto que la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE), a través del Servicio de Información de las Naciones Unidas, publicó que “es motivo de preocupación que algunos médicos prescriben

metilfenidato (ritalina) como la solución más fácil para el tratamiento de problemas de comportamiento, que pueden tener causas más complejas”.

Los docentes, padres y madres, antes de emitir juicios de valor y de recurrir a ciertos criterios “fáciles y de consecuencias mercantiles”, deben observar más y conocer más el lúdico e inquieto mundo infantil; no debemos exigirles a los niños y niñas un comportamiento de adultos, ni complacerlos en todo a tal punto de fortalecerles su egocentricidad. Según Jean Piaget en su obra “La formación del símbolo en el niño” la adquisición del lenguaje y de la identidad en los niños y niñas está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de “la imitación y del juego”.

Faure, Edgar (Béziers, 1908-París, 1988)

Político francés. Diputado radical-socialista, ocupó varias carteras económicas y financieras a partir de 1948. Posteriormente, fue presidente del Consejo (1952 y 1955), ministro de Hacienda en el gabinete Pflimlin (1958) y senador (1959). Evolucionó a posiciones gaullistas y ocupó las carteras de Agricultura (1966-1968), de Educación (1968-1969) y de Asuntos Sociales (1972-1973). Presidente de la Comisión internacional para el desarrollo de la UNESCO (1971). Fue también presidente de la Asamblea Nacional (1973-1978).

Reconocido por su aporte a la UNESCO en 1972 cuando escribió la obra “Aprender a ser, la educación del futuro”, que fue base para la nueva concepción educativa que publicara más tarde la UNESCO de Jacques Delors: “La Educación encierra un tesoro”. A continuación un párrafo de su obra:

"La educación es a la vez un mundo en sí y un reflejo del mundo. Está sometida a la sociedad y concurre a sus fines, especialmente al desarrollo de sus fuerzas productivas, atendiendo a la renovación de los recursos humanos; de forma más general reacciona necesariamente, aunque sea sólo por el conocimiento que de ello proporciona, a las condiciones ambientales a las que se halla sometido. Por eso mismo, contribuye a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación, de su propio progreso... Por último, en plano de lo vivo, tal como la sienten enseñantes, enseñado y padres, la función social de la práctica educativa, bajo las formas pedagógicas y en los contextos múltiples donde se ejerce, aparece como infinitamente compleja, y se comprueba tanto la magnitud del poder liberador de la educación como sus impotencias, sus deficiencias y sus coerciones"

FEPADE

La Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE) es una fundación empresarial, apolítica y sin fines de lucro, que contribuye a la educación integral de la población de El Salvador y de la región centroamericana; a través de procesos de mejora continua en nuestras actividades, ayudando a un desarrollo sostenible económico, social y humano.

En 1986 empresarios salvadoreños de gran visión y con la determinación de fomentar el desarrollo de la educación en el país, en sus diferentes niveles crearon la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, FEPADE. Así da inicio una nueva etapa en el proceso educativo de El Salvador. Las bases filosóficas que sustentan la labor de FEPADE, son: trabajar en un sistema de libre empresa, actuar de manera apolítica, sin fines de lucro, la mejora continua, servicio al cliente y el desarrollo integral de la educación y capacitación de todos los salvadoreños sin distinción de raza, religión, preferencia política y rango económico.

Desde sus inicios FEPADE se propuso capacitar efectivamente al mayor número posible de personas, con el fin de garantizarles la pronta obtención de empleos y así mejorar su nivel de vida. Los logros obtenidos son significativos, gracias a la excelente labor de los miembros de su Junta Directiva, quienes concientes de la vital importancia de este proyecto invierten el tiempo necesario para determinar las políticas y velar por la realización de éstas.

La imagen institucional de FEPADE se fundamenta en la calidad de sus servicios educativos, que se caracterizan por su efectividad y organización; dichos servicios están organizados en las siguientes áreas: capacitación empresarial, educación tecnológica, investigación educativa, programa de maestría (ISEADE), programa de becas y librerías.

Fe y Alegría

Es un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Este movimiento agrupa a personas en actitud de crecimiento, autocrítica y búsqueda de respuestas a los retos de las necesidades humanas. Es de educación porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. Es popular porque asume la educación como propuesta pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades. Es integral porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones. Y es de promoción social porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa.

Nace en Venezuela, en el año 1955, para aunar esfuerzos en la creación de servicios educativos en zonas deprimidas. La visión audaz del fundador –el jesuita José María Vélaz– y la colaboración de numerosas personas y organizaciones lograron cristalizar una obra de rica historia y proyección al futuro. El movimiento se ha extendido a Ecuador (1964), Panamá (1965), Perú y Bolivia (1966), El Salvador (1969), Colombia (1971), Nicaragua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1980), República Dominicana (1990), Paraguay (1992), Argentina (1995) y Honduras (2000). En España (1985) se estableció como plataforma de apoyo y de sensibilización.

En la búsqueda de respuestas a las urgencias de alumnos(as) y comunidades, la propuesta de Fe y Alegría se ha concretado en diversas iniciativas. Además de la educación escolarizada en preescolar, básica y media, se ha abierto espacio a otras formas de acción para la promoción humana, como son: las emisoras de radio, los programas de educación de adultos, capacitación laboral y reinserción escolar, la formación profesional media y superior, el fomento de cooperativas y microempresas, así como proyectos de desarrollo comunitario, salud, cultura indígena, formación de educadores, edición de materiales educativos, entre otros. En todas estas áreas se actúa desde y con las comunidades, buscando complementar y apoyar la acción de otros entes, públicos y privados.

Al 2004, los estudiantes y participantes atendidos llegan a aproximadamente un millón ciento sesenta y nueve mil setecientos noventa. El número descontando los registrados en más de un programa es de novecientos treinta y cinco mil quinientos veinte y tres. Se opera con una red de mil novecientos cuarenta y un puntos en los que funcionan dos mil seiscientos noventa y cuatro unidades de servicio: novecientos noventa y nueve son planteles escolares, cincuenta y un emisoras de radio, setecientos cuarenta y dos centros de educación a distancia y novecientos dos centros de educación alternativa y servicios. En Fe y Alegría trabajan treinta y un mil doce personas, el noventa y siete punto tres por ciento laicos y el dos punto siete por ciento miembros de congregaciones religiosas. Esta cifra no incluye a centenares de colaboradores voluntarios en los quince países.

Filosofía de la educación

La filosofía de la Educación –como disciplina filosófica- tiene como objeto la reflexión sobre el hecho educativo en el ámbito de sus principales protagonistas (docente - estudiante) y de las experiencias y prácticas pedagógicas y didácticas. Considerando el amplio espectro de la historia de la filosofía, desde los presocráticos hasta nuestros días, es posible que existan una cantidad de enfoques filosóficos análogos a los grandes pensadores y sus corrientes; desde esta perspectiva, de filosofías de la educación de corte platónico, aristotélico, tomista, naturalista, mecanicista, existencialista, fenomenológico, marxista, entre muchos otros. Asimismo, se puede derivar la cuestión educativa hacia los múltiples enfoques o disciplinas filosóficas: metafísica de la educación, lógica de la educación, ética de la educación, epistemología de la educación, etc.

Dado el carácter de este espacio, es importante delimitar el concepto de filosofía de la educación en términos prácticos con la finalidad de invitar al lector a profundizar en obras y autores especializados; al respecto, se propone un importante fragmento de la obra “Filosofía de la Educación” de Pricillia María Hernández Pou, quien presenta una brillante síntesis que delimita conceptual y metodológicamente el ámbito, límites y alcances de la filosofía de la educación.

“La filosofía educativa, también llamada filosofía pedagógica y filosofía de la educación, se puede describir como un campo de investigación y de enseñanza académica que limita el alcance de este ámbito a las actividades de un pequeño grupo de profesionales que trabaja

esta área en específica. Estos llamados "filósofos educativos" se encuentran en los países de habla inglesa y, en menor grado, también en algunos países de la Europa Continental, y normalmente están relacionados con las escuelas universitarias de educación o pedagogía. Dado que la educación es el proceso de formación del hombre en la vida social y para la vida social, o la asimilación de las experiencias que preparan para la vida humana, se entenderá que la filosofía de la educación estudia las leyes, las situaciones y los fenómenos del mundo, del hombre, de la sociedad y de la cultura en relación con el proceso de la formación humana a partir de las posiciones filosóficas.

A la filosofía educativa corresponden numerosas posiciones y actitudes de orden ideológico y político que son bastante frecuentes no sólo entre las personas dedicadas a las labores educativas formales, como son los docentes, administradores(as) y supervisores(as) escolares, sino también, entre otros, como los gobernantes, políticos, empresarios(as), sindicalistas, obreros(as), padres de familia y dirigentes juveniles. En fin, la filosofía de la educación trasciende el plano de la formalidad institucional, abarcando las posiciones ideológicas y políticas reveladoras de lo que hacen, sienten y piensan todos los hombres en relación con la educación, por cuanto el hecho educativo extra-escolar, como sucede con el escolar, está condicionado por el hecho histórico general. Si bien pocos seres humanos son filósofos de la educación, en cambio nadie deja de incursionar, en uno u otro nivel y forma, en las esferas del discurso filosófico-pedagógico.

Como quehacer científico, la filosofía educativa presenta diversos grados, dependiendo esto de la mayor o menor importancia con que en ella se manejen los factores especulativos, de teoría científica, de practicismo o de utilitarismo.

El papel de la filosofía según la clasificación de Moquete (1995) en relación con las diversas expresiones del saber, aplicable a todas las disciplinas y ciencias, se especializa en el campo pedagógico mediante la aplicación de las diversas áreas filosóficas analizando y explicando con criterios ideológicos y científicos: 1.- Los diversos enfoques a la realidad educativa con respecto a sus características generales, contradicciones, desarrollo, cambios y procesos, correspondientes a la ontología y a la dialéctica pedagógicas; 2.- los factores epistemológicos correspondientes a los tipos de ponderación y ordenamiento científicos, leyes, metodología, principios, nivel científico, así como de usos que se hace de la pedagogía; 3.- los fines de la educación, a través de la teleología educativa; 4.- los aspectos estéticos en la educación; y 5.- la incidencia de la lógica en la educación.

La filosofía educativa tiene sus manifestaciones en las formas y en los niveles con que los educadores, tratadistas y demás personas interesadas en la educación, enfocan y aplican las diversas disciplinas, siendo notorios los casos de la antropología, la psicología, la historia y la sociología, por los altos niveles de afinidad y la interacción que presentan con importantes aspectos de la realidad educativa.

Las contradicciones ideológicas que han caracterizado a las diversas sociedades, ocasionan gran diversidad de enfoques y de interpretaciones en el campo científico, lo que a su vez provoca que la filosofía, ligada ampliamente a todas las ciencias y en general a las actividades humanas, sea la disciplina que encierre un mayor nivel de heterogeneidad en su contenido. La filosofía de la educación no escapa a esta situación, por lo que sus textos

varían mucho en sus enfoques y contenidos aún dentro de grupos que han parecido tener una ideología común.

Tres tipos de actividad filosófica: una de las dificultades mayores de la filosofía educativa está en delimitar la naturaleza de la actividad filosófica misma que impide que se pueda dar un informe sencillo y directo del trabajo de los filósofos de la educación. Cerca de finales del siglo XIX, Simmel escribía que "la filosofía es su propio primer problema" y su juicio es tan verdad ahora como lo fue entonces. Los filósofos han tenido siempre la tendencia a invertir su habilidad hacia adentro, examinar la naturaleza y los límites de la filosofía. Ellos han aplicado sus habilidades al análisis de argumentos, a la exposición de suposiciones y a la realización de síntesis provechosas de las ideas de diferentes áreas, para arrojar luz a su propio trabajo y a la validez de las cosas que ellos mismos están intentando discutir como filósofos. La variedad de conclusiones que se ha alcanzado acerca de la naturaleza de la filosofía es sorprendente, y gran parte de ellas han sido completamente pesimistas.

Esta tradición filosófica hace peligroso generalizar o intentar pintar un gran cuadro de la naturaleza de la filosofía. Los filósofos no están de acuerdo, y unos puntos sutiles pueden suponer la diferencia entre la aceptación o el rechazo de cualquier informe sobre la naturaleza de la disciplina.

Sin embargo, con las advertencias de que, primero, cualquier informe tiene sólo propósitos heurísticos y no se debe tomar como la última palabra, y segundo, que algunos filósofos rechazarían, en principio, cualquier intento por categorizar los tipos de actividad filosófica, es posible discernir ciertas tradiciones abiertas dentro del reino de la filosofía y, forzosamente dentro de la filosofía de la educación: *la tradición metafísica, la tradición normativa, y la tradición analítica.*

Los grandes pensadores del pasado trabajaban más con las tres tradiciones filosóficas a la vez, como es el ejemplo de "*La República*" de Platón, y muchos filósofos del continente europeo aún trabajan así. Por otro lado, algunos filósofos se han especializado en una u otra, pero han mantenido el respeto por el trabajo hecho en todas las tradiciones. Sin embargo, durante varias décadas del siglo XX, y especialmente en el mundo anglosajón, después de la emigración de miembros pertenecientes al Círculo de Viena a mediados de los años 30, se hizo común entre los filósofos denigrar los dos tipos de actividad y concentrarse solamente en el trabajo analítico.

Filosofía metafísica: La filosofía metafísica intenta ir más allá de la experiencia humana inmediata, de la experiencia de la vida diaria, incluyendo la experiencia en laboratorios, juzgados y galerías de arte, para encontrar unos principios fundamentales y responder a unas preguntas básicas: ¿qué es lo que fundamenta las regularidades que se descubren y describen en física?; ¿cuál es la esencia de la belleza?; ¿cuáles son los rasgos de la naturaleza humana universal que no estén capturados en la ciencia médica, en la fisiología celular o en la psicología?; ¿cuál fue la "primera causa" del universo?; ¿la personalidad humana sobrevive a la muerte del cuerpo?; ¿cuál es la naturaleza de la mente humana, y ésta, como interactúa con el cuerpo en aparente contradicción con las leyes físicas?

Estos temas han invitado a la especulación, pero no todas las especulaciones han sido metafísicas. Como A. E. Taylor señalaba en 1903, la metafísica tiene "cierta afinidad con la religión, así como con la literatura imaginativa", pero difiere de ambas en su espíritu y método". Añadía: "la metafísica es un espíritu puramente científico; su objeto es satisfacción intelectual, y su método no se basa en la intuición inmediata o en el sentimiento no analizado, sino en el análisis crítico y sistemático de nuestras concepciones". En el campo de la educación no siempre se ha delimitado la distinción Taylor, y la reflexión especializada sobre educación se ha confundido a menudo con la filosofía de la educación.

Otros filósofos no están muy de acuerdo con la demarcación de Taylor de la metafísica. Karl Popper, por ejemplo distingue claramente la ciencia de la metafísica, y mantiene que las afirmaciones científicas son refutables, en principio, mientras que las metafísicas no lo son. Otros filósofos con una indicación más positivista, irán más lejos que Popper aún, según ellos, debido a que las afirmaciones metafísicas carecen de posibilidad de demostración, también carecen de significado.

Filosofía normativa: Los filósofos, con el apoyo de las conclusiones alcanzadas con sus investigaciones metafísicas, a menudo han querido establecer normas, estándares o pautas para conducir los asuntos humanos. Los filósofos de la educación son normativos cuando extienden los objetivos de la educación, como lo siguiente ejemplifica: "la meta principal de la educación es la conquista de la libertad interior y espiritual por parte de cada persona".

Filosofía analítica: A lo largo de la historia de la filosofía, también ha habido siempre una voluntad analítica, quizá de una manera no tan acentuada, pero, sin embargo, crucial. Se han aclarado conceptos centrales para las importantes líneas de investigación, se ha expuesto las suposiciones que se hallaban escondidas. Los filósofos analíticos de la educación contemporáneos, se preocupan por el concepto de justicia; pero también han hecho un intento de aclarar conceptos tales como el de "igualdad", "enseñanza", "castigo", "adoctrinamiento", "inteligencia" y la propia "educación". Estas tres tradiciones de actividad filosófica (metafísica, normativa y analítica) no están definidas claramente en la práctica, estas se combinan entre sí durante el tratamiento de un problema, pudiendo el filósofo cruzar silenciosamente las barreras entre uno y otra.

Reflexión especializada sobre la educación: las tres categorías tratadas hasta ahora metafísica, normativa y analítica son suficientes para caracterizar la variedad de los escritos filosóficos sobre cuestiones educativas. Sin embargo, no hacen completa justicia a todas las actividades que, históricamente, se han incluido bajo la filosofía de la educación. A lo largo del curso de la historia, la gente etiquetada de filósofos de la educación ha trabajado en una o más de las tres actividades, aunque, a veces, se han dedicado a otra actividad, importante pero no filosófica.

La existencia de este cuarto ámbito ha conducido a la confusión sobre el ámbito de la disciplina de la filosofía de la educación y también a la pregunta de si se trata realmente de una disciplina de la filosofía de la educación y también a la pregunta de si se trata realmente de una disciplina o no. Para ponerle una denominación mejor, este cuarto tipo de

actividad han acordado llamarle "reflexión especializada sobre educación. También es concebida como la versión educativa de la actividad que proviene de la religión y la literatura imaginativa.

Lo que complica la situación es que los filósofos a veces se ocupan de este tipo de reflexión educativa, pero los que habitualmente se han dedicado a ésta, rara vez, sino nunca, han escrito sobre educación, en ninguno de los tres modos filosóficos.

Bajo esta perspectiva, en muchas partes del mundo de habla inglesa, la filosofía de la educación se enseñaba, por lo general, en cursos para la formación de docentes, impartidos por profesores(as) sin una formación filosófica específica, pero que eran educadores reflexivos y experimentados. A menudo, se trataba de antiguos(as) directores(as) de escuela e inspectores(as) o administradores(as). Esta tendencia se vio reflejada en los libros de texto que aparecieron durante los años cuarenta y cincuenta. Había numerosas colecciones sobre pensamientos acerca de la educación, de personajes famosos de todos los tiempos, con independencia del mérito filosófico de estos pensamientos, y también libros que discutían sobre una u otra panacea o programa, de una manera reflexiva, pero no filosófica. También los filósofos han escrito sobre educación no filosóficamente como John Locke, G. W. F. Hegel y Bertrand Russell”.

Formación inicial de docentes (tendencias)

El reciente evento “Las instituciones formadoras de docentes en América Latina: De las Normales a las Universidades”, auspiciado por el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (ISEALC-UNESCO; Septiembre 2004) aportó los siguientes elementos en el análisis de la formación inicial de docentes contemporánea:

- 1.- Tendencia a la privatización de la formación docente (con excepciones en algunos países: caso de Cuba); cada vez más se reduce la participación estatal, creciendo el número de instituciones formadoras y la matrícula del sector privado;
- 2.- Paso de un sistema binario de instituciones formadoras (privadas y estatales) a un sistema “trinario”, en el cual se agrega a la clásica división de instituciones estatales y privadas, las instituciones internacionales;
- 3.- Tercerización de la formación docente: paso de las normales a universidades e institutos superiores; esta tercerización no siempre ha significado mejoras en la calidad de los docentes que se forman;
- 4.- La transición de las normales a las universidades en la mayoría de países ha buscado rescatar lo positivo de la tradición normalista; contrario a lo sucedido en El Salvador, en donde se produjo un cierre abrupto de las normales, perdiéndose la experiencia ganada por éstas;

5.- Tendencia curricular en acercar la formación a la escuela, lo cual en la práctica aún no termina de concretarse satisfactoriamente. Se mencionó el caso de los médicos, en donde la formación de éstos paso de las facultades de medicina a los hospitales; mientras que en la formación de docentes se paso de las normales a las facultades universitarias, manteniéndose alejada de los centros educativos;

6.- Feminización (educación parvularia, educación especial) y masculinización (ciencias exactas) de carreras de profesorado;

7.- Cada vez más los puntaje de los estudiantes que ingresan a carreras de profesorado son más bajos. La hipótesis es que esto se ve influenciado por los bajos salarios y subvaloración social de la carrera docente-degradación de la carrera; cada vez más se observa menos interés de bachilleres sobresalientes en estudiar carreras docentes;

8.- Los salarios de los docentes son más bajos que en otras profesiones;

9.- Los resultados en pruebas de grado aplicadas a estudiantes de profesorado (como la ECAP en El Salvador) tienden a ser más bajos que los resultados en el resto de profesiones que realizan pruebas de grado;

10.- Los profesores graduados de universidades tienen mejores puntajes en pruebas de grado que los de los institutos superiores (existen excepciones);

11.- Crece el volumen de maestros(as) sin empleo (la excepción es Bolivia en donde todos los docentes que se forman tienen empleo garantizado);

12.- Incipiente integración de TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la formación docente;

13.- Politización del tema educativo;

14.- Contratación de docentes formadores por asignatura u hora clase;

15.- Tendencia a la baja en los puntajes de los estudiantes en pruebas nacionales. El caso que más llama la atención es el de Puerto Rico en donde se invierte una suma considerable de dinero en educación (4 billones de dólares al año) y cada vez las notas que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales son más bajas;

16.- ¿La polémica DIDACTICA versus CIENCIA –deben reducirse los cursos de pedagogía en la formación docente?

17.- Falta de seguimiento a graduados por las instituciones formadoras;

18.- Dificultad para recabar información sobre formación docente.

El caso emblemático de Cuba y sus atípicos logros educativos tienen a la base grandes diferencias: a) La formación docente se hace desde la escuela. Después de un año en la universidad, los futuros docentes se insertan a un centro educativo, donde continúan su formación; b) En secundaria básica (septimo, octavo y noveno grado) se ensaya la modalidad de “profesor integral” quien imparte las 4 asignaturas básicas, excepto idiomas y educación física; c) Aproximadamente once mil maestros(as) por año realizan su *año sabático* (año dedicado a la capacitación, actualización y/o especialización); y d) La tasa de estudiantes por grado es de veinte en educación primaria; y de quince por aula en educación secundaria; y la tasa de maestros por habitantes es la mayor de la región latinoamericana: un docente por cada cuarenta habitantes.

Esta “fotografía panorámica latinoamericana” da pistas para el rumbo de las políticas educativas en materia de formación docente en Latinoamérica; ¿cuáles podrían ser los grandes tópicos?: a) Estimular al sector privado para que valore, social y económicamente la profesión docente (así jalone al sector público); b) “Pedagogizar” la formación docente universitaria, es decir, crear ambientes culturales de trabajo en las universidades que mejoren la calidad y estimulen la mística y el quehacer investigativo; y c) Vincular la formación teórica con las prácticas docentes en los mejores centros educativos.

Foro Consultivo Nacional sobre la Reforma Educativa

En el marco de las consultas y diagnósticos de la Reforma Educativa en marcha 1995, se contaba con la experiencia del “Foro Consultivo Nacional sobre Reforma Educativa”, realizado del 24 al 26 de Enero de 1995. Los antecedentes de este foro están vinculados al Diagnóstico Harvard-UCA-FEPADE, concretamente al grupo consultor, el cual se reunió con periodicidad para seguir los avances del diagnóstico. Ya en 1994, en Febrero, se presentó un primer informe sobre las actividades de este grupo gestor, y se recomendó “dinamizar” la discusión y el estudio de los resultados del diagnóstico, de donde surgió el “Comité Dinamizador” que organizó este foro consultivo.

El comité dinamizador fue una entidad interinstitucional integrada por: Sindicato Gremial de Maestros de El Salvador (SIMES), La Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños 21 de Junio (ANDES), el Consejo Salvadoreño de Universidades Privadas de El Salvador (COSUPES), el Centro de Investigación y Tecnología (CENITEC), la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES), la Fundación 16 de Enero (F16), La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) y el Ministerio de Educación (MINED). Las funciones de este comité dinamizador se definieron del siguiente modo: 1) Identificar instituciones representativas de cada tema; y 2) motivar la participación de las instituciones de los diversos sub-sectores educativos; AID ofreció el apoyo financiero por medio de FEPADE para cumplir las metas, entre las cuales también estaban: difundir el diagnóstico Harvard-UCA-FEPADE, impulsar un Foro y planificar talleres sobre la Reforma Educativa.

El foro contó con la participación de especialistas y representantes de instituciones relacionadas al área de la educación, como las que se anotó anteriormente; el primer día asistieron doscientas veintiuna personas, el segundo día ciento sesenta y cuatro y el último día doscientas doce, con una representación total de ciento dieciséis organizaciones; el Foro se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico Centroamericano (ITCA).

El contexto educativo nacional o su entorno propiciaba un momento significativo para la reflexión sobre transformaciones educativas; el diagnóstico Harvard-UCA-FEPADE posibilitó un ambiente de debate externando los problemas más graves del sistema educativo, así como también las recomendaciones idóneas para el cambio; la comisión de educación, ciencia y desarrollo se sumó con sus aportes a la discusión; y la ministra de educación anunció que 1995 sería el “Año de la Consulta Nacional sobre la Educación”; en este contexto se integraba el Foro Consultivo.

Con objetivos definidos y una metodología de trabajo definida previamente, se inició el foro sobre trece temas a tratar: 1) Educación inicial, 2) Educación básica, 3) Educación media, 4) Administración de la educación, 5) Educación no formal e informal, 6) formación profesional, 7) Aspectos económicos y financieros, 8) Educación superior universitaria y no universitaria, 9) Formación docente, 10) Educación y cultura, 11) Educación rural, 12) Valorización de la educación, 13) Educación especial, y -una mesa adicional- 14) Otros temas.

La metodología empleada poseía el siguiente esquema: 1) Identificación de problemas; 2) Priorización de problemas (clasificación por consenso o mayoría simple); 3) Identificación de alternativas de solución y generación de propuestas; 4) Elaboración de Propuestas para dar continuidad al proceso iniciado; 5) Elaboración de resúmenes de conclusiones principales por mesa de trabajo, y presentación en plenaria.

El informe final que contiene los aportes de este Foro está publicado en doscientas tres páginas, y constituye un importante aporte como fuente de consulta para conocer el proceso de reforma educativa; se obvia el análisis puntual por la complejidad y cantidad de información contenida, no obstante se señala como documento de consulta y de carácter histórico, ha de ser considerado en cualquier investigación que pretenda decir alguna palabra sobre la Reforma Educativa en Marcha de El Salvador.

Freinet, Celestín

Influenciado por la sociología de la educación de Durkheim y de Cousinet, C. Freinet – nacido en Francia en 1897- 1996 - incluyó dentro de la agenda educativa, una pedagogía social, que enfatizaba la necesidad de la formación de todos los individuos sin excepción alguna.

En la mitad del siglo XX, Freinet se destaca por sus ideas de avanzadas y revolucionarias. Y esto, quizá se deba a sus viajes que realizó a la Comuna Dzerzhinski de Makárenko. En URSS, comprendió el trabajo militante y su afición por las ideas socialistas.

De esto se desprende los principios en que sustentó la escuela moderna y cooperativa: 1.- “El niño es de la misma naturaleza que el adulto; 2.- ser mayor que el alumnado no significa necesariamente estar por encima de ellos; 3.- el comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional; 4.- todo individuo quiere tener éxito. El fracaso es inhibitorio, destructor de la iniciativa y del entusiasmo; 5.- el trabajo y no el juego es lo que es natural en el niño. Hay que realizar una pedagogía para el trabajo; 6.- el libro de texto único es un error para el aprendizaje en el aula; 7.- el proceso de adquisición del conocimiento es mediante el tanteo experimental. Se aprende no mediante leyes y reglas sino mediante la experiencia; 8.- La inteligencia no es únicamente abstracta y no es una facultad específica que funciona independientemente de los componentes vitales del individuo; 9.- La escuela se convierte en una cooperativa escolar, que gestiona la vida y el trabajo escolar por todos los usuarios”

Aunque estos principios son clave para entender el sistema pedagógico de Freinet, sólo se explicarán los números 1, 2, 5 y 9. En el primer principio, se reconoce desde este punto de vista la igualdad existente entre las y los seres humanos y, para tal efecto, Freinet cita que el niño o niña es de la misma naturaleza que el adulto; lo que implica que la misma naturaleza es social e igualitaria. El segundo principio, hace alusión a una relación interactiva auténtica en la que la opresión didáctica y el autoritarismo por parte de los adultos –incluyendo al docente– deben ser desechadas sin contemplación. El principio cinco, establece uno de los puntos centrales de la educación popular. Se trata de una correlación de la actividad educativa con el trabajo y, en este escenario, es donde tiene lugar la experimentación por parte del niño o niña, utilizando herramientas y técnicas de trabajo. El principio nueve, es una simbiosis de la colectividad y el trabajo grupal. Básicamente es la conversión de la escuela a un proceso cooperativo la que garantiza el desarrollo armónico del individuo, es decir, traspasar de lo individual al trabajo por grupos.

Finalmente, debe reconocerse en Freinet la inclusión en el aula, de la investigación experimental, pues una de las maneras para responder al desarrollo científico consiste en realizar experimentaciones basándose en el tanteo experimental. Obviamente la investigación es la primera condición del esfuerzo de modernización escolar para la cooperación y, de esta manera, se entretendrá un verdadero movimiento de renovación pedagógica que no descuida a los desamparados.

Freire, Paulo

Paulo Freire, nacido en Brasil 1921 - 1997, se desarrolló como científico de la educación, fue el personaje que introdujo el método de la investigación temática y de la palabra generadora como forma básica en la alfabetización de adultos. En los escenarios mundiales y, la lucha por el dominio mundial, no permitieron que Freire tuviera las condiciones básicas para crear y recrear una novedad pedagógica en pro del derecho a pensar de las mayorías empobrecidas.

Entre 1960 y 1964, es la época en que construyó el método. A raíz de este método, Freire fue llamado a Brasilia para que asesorara al Ministro de Educación, cuya misión era impulsar el método de Freire y expandirlo como programa de alfabetización. Pero el golpe militar arrastró con su experiencia y lo llevó al exilio. Se trasladó a Bolivia y posteriormente a Chile donde, conjuntamente con el Ministerio de Educación, ejecutaron programas de alfabetización de adultos.

De Chile se trasladó a Estados Unidos y de allí, a Suiza, donde fue contratado por el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra en apoyo científico pedagógico a los programas de alfabetización que estaba impulsando de Guinea-Bissau. En 1967 y 1968, escribe su gran obra maestra *La Pedagogía del Oprimido*, cuyo contenido apunta al surgimiento de la pedagogía de la libertad o teoría crítica de la enseñanza.

A partir de esta creación, se planteó la necesidad de introducir el significado verdadero de realidad y no de una sociedad desinteresada, en la que el autoritarismo juega un papel decisivo. Freire intenta encontrar la comprensión como expresión del saber socialmente comunicativo; y es en realidad este saber el que se expande por todas sus obras, que en la medida en que las fue escribiendo, profundizaba cada vez más.

Pero el método de Freire se encarnó en todos los escenarios de la alfabetización de adultos y, en esta novedad, se inclinó una vía para el desarrollo educativo; se trata de una visión en el que la pedagogía crítica se convirtió en política liberadora y esta, a su vez, en una esperanza para los “sin voz”. Se trata de colocar al pedagogo del oprimido en la virtud de la libertad o emancipación, cuyos elementos fundamentales se encuentra en ese acercamiento a los desprotegidos, para que ellos puedan aprender a decir su palabra, la cual es comprendida como una correlación entre reflexión y acción.

J. M. Gore (1999) esclarece que la pedagogía de Freire es una pedagogía de práctica en el aula, lo que significa que la libertad se construye desde un escenario concreto y con autores que operativizan tal libertad. Es indudable que dicha práctica es, además, una comprensión de la posición como educadores, que incluye un examen del discurso pedagógico... *“Los intelectuales deberíamos examinar la naturaleza de nuestro propio idioma. El reto al que se enfrentan los educadores liberadores consiste en transformar el habla abstracta que heredamos de nuestra formación en la academia burguesa. Esto exige cierto valor para reinventar nuestra expresión sin dejar de ser rigurosos y críticos... Encontrar esa expresión requiere que los intelectuales rompan con el elitismo de su formación y con el discurso que les garantiza el prestigio de las recompensas en el mundo académico”*⁷².

La pedagogía crítica reclama de los educadores una autovaloración iniciando con el lenguaje, que a su vez, es una forma de cambiar el mundo y de generar un pensamiento crítico. Freire y Shor, examinan la función del libro, en el que éste se puede convertir en un espacio para la comprensión de la realidad y para acercar al individuo en el mundo de su libertad. *“Todos los libros que he escrito, sin excepción, constituyen informes de alguna fase de la actividad pedagógica y política en la que he estado comprometido (Freire, 1978)... El problema de la pedagogía se impuso sobre mí... En el pasado, sólo una*

⁷² Cfr. Shor y Freire. *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston. South End Press. 1992 Pág. 181 y 182.

fracción de trabajadores-estudiantes, docentes como yo fueron admitidos en la universidad (Shor y Freire, 1987) ”⁷³.

J. M. Gore no puede situar la posición de Freire, pues aunque reconozca la concepción del mundo de Shor como de izquierda, a Freire lo tipifica como Cristiano, marxista, humanista, radical, revolucionario, existencialista y fenomenológico. Aunque al final concluye, que por su práctica educativa y sus escritos, se puede definir como político de izquierda.

La concepción pedagógica de Freire está fundamentalmente ligada a la categoría de libertad, la cual si es acogida de forma colectiva, entonces se podrá generar transformación en la sociedad. No se puede admitir aquí la libertad como fenómeno individual o emancipación en un mundo de opresión. Pero esta libertad no puede ser entendida como la expresión de “libertad” de la pobreza o de un vagabundo en una ciudad perdida. Esta libertad es la libertad del autocrático, es el proceso que aniquila las libertades colectivas, es la recreación de un lenguaje hegemónico e incoherente con la realidad.

En su *Pedagogía del Oprimido*, Freire enfatiza reciamente que la educación liberadora es un proceso político encaminado a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social. La educación concebida por él, es un proceso de concientización a través del cual una persona analfabeta abandona su conciencia mágica por una conciencia realista. Pero estos dos tipos de conciencia se desarrollan en la interacción intersubjetivista y del proceso de comunicación para llegar a acuerdos sin la presión de la figura del educador como único concededor de la verdad.

Otro elemento decisivo en la pedagogía de Freire consiste en su preocupación por la potenciación profesional, en la que resalta que su escenario es la práctica social colectiva y no una potenciación individual y no comunitaria. Se trata de una potenciación de la clase social, entendida como sensación grupal y humana... *“Aunque te sientas libre al máximo, si esta sensación no es social, si no eres capaz de utilizar esa libertad, reciente para ayudar a los demás a hacerse libres mediante la total transformación de la sociedad, sólo estas poniendo en práctica una actitud individualista hacia la potenciación profesional y la libertad... Esta sensación de ser libre... no basta para la transformación de la sociedad, aunque sea absolutamente necesaria para el proceso de transformación social... La curiosidad de los alumnos, su percepción crítica de la realidad es fundamental para la transformación social, pero no es suficiente”⁷⁴.*

Pero esta potenciación se convierte en una posibilidad cuando se logra romper con la cultura del silencio, pues según Freire, las masas están mudas y tienen prohibido tomar parte creativa en las transformaciones de la sociedad y, por tanto, prohibido ser. *“Aunque puedan, de manera circunstancial, leer y escribir porque les hayan “enseñado” en... campañas... humanitarias... de alfabetización, se encuentran, sin embargo, alienados del poder responsable por su silencio”⁷⁵.*

⁷³ Cfr. J. M. Gore. Controversias entre las pedagogías. Editorial Morata. 1996. Pág. 61.

⁷⁴ Ibid. Pág. 117y 118.

⁷⁵ Cfr. Paulo Freire. La pedagogía del oprimido. Ediciones Siglo XXI, España, Argentina, Venezuela, 1972. Pág. 30.

Pero algo que generó controversias, pero al mismo tiempo, innovación en los planteamientos de la pedagogía crítica fue la tipificación de los roles del docente y del estudiante, ubicándolos bajo la concepción de la comunicación o del diálogo. *“A través del diálogo, el profesor de los alumnos y los alumnos del profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, el tiempo que son enseñados, también enseñan”*⁷⁶.

Con la pedagogía de Freire se correlaciona la acción con la reflexión; pero una correlación que implica actos de cognición y no en transferencia de información. Se trata de un aprendizaje –señalaba Freire- en el que el objeto cognoscible... media entre los actores cognitivos... El profesor deja de ser meramente quien enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje – planteaba S. Grundy- significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje; como tampoco puede hablarse sin más del aprendizaje, puesto que la liberación de la educación no rechaza la acción de enseñar. *“La pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significación el acto de enseñanza-aprendizaje”*⁷⁷ y no como los modernistas pretenden que ya no es posible estar hablando de enseñanza cuando lo que interesa es el aprendizaje.

A la par de Freire, se encuentran otros pedagogos que han tratado de ampliar su concepción de pedagogía crítica y, que han ubicado la concepción de libertad en los procesos sociales y no individuales. Acompañan en este sentido, Shor, Mcklaren, Giroux, Kemmis, Grundy, Bernstein y otros. Hoy, se puede inferir, que la pedagogía crítica posee un cuerpo de científicos que están tratando de vincular una educación para emancipar y, con ello, no descuidar los sujetos que formaron parte de las ideas de Freire.

Fröebel, Friedrich Wilhelm

(Alemania, 1788-1852) El surgimiento del Kindergarten (jardín de niños) y su fundamentación en la vida maternal ha causado gran impacto en el quehacer de la docencia y la ha transformado hasta convertirla en una renovación pedagógica como el mundo nunca antes había tenido. Excelentes vínculos se puede encontrar en personajes como Comenio, Rousseau, Jean Paulm Richter, entre otros, que se aferraron a su concepción educativa para manifestarse en pro de la salvación del niño o niña y en el rescate de su aprendizaje. Esta consideración nos obliga a plantear, de forma ínfima aunque con especial devoción, el papel asumido por Friedrich Wilhelm Fröebel, cuando por vez primera, aseguró un lugar a los niños y niñas dentro de la educación formal.

Richter expresó que la vida infantil debía tener un solo método y que respondería a las edades planteadas por Rousseau. Sin embargo, *Fröebel* encontró, al mismo tiempo, que el

⁷⁶ *Ibid.*. Pág. 53.

⁷⁷ Cfr. S. Gruñid. Proceso o praxis del curriculum. Editorial Morata. España, 1998. Pág. 142 y 143.

juego debía mantenerse en el plano práctico; lo que indicaba que la manera para educar a los niños y niñas era hallando la virtud y el tipo de juegos más idóneos.

Para 1840, Fröebel creó el jardín de niños (Kindergarten) y con ello, se expandió a todos los establecimientos análogos bajo los fundamentos del juego. En 1848 las asociaciones liberales de maestros de Alemania adoptaron la idea de la educación preescolar y denominaron a Fröebel como el profeta de la organización infantil. Pero, a pesar de tanto triunfo, en Prusia algunos Estados prohibieron los jardines de niños y con ello la idea pedagógica experimental del autor, pues creían que su fundamento era ateo y socialista. Tal como lo expresa Kemmis (1998), la idea en que sustenta la concepción pedagógica de *Fröebel* se ubica en los planteamientos metodológicos de “oposición”, pues no sólo consistían en sistemas religiosos y metafísicos de pensamientos, sino, además, se relacionaba con el saber configurado en una unidad más amplia e inclusiva. *“Cualquier cosa dada es una totalidad en sí misma y parte de una totalidad más amplia”*⁷⁸.

El método de oposición alcanzó mayor efectividad cuando Fröebel lo combinó con los materiales educativos. Esto es una de las mayores creaciones del autor, pues se evidencia que el juego poseía el elemento precursor para el desarrollo y, que en este sentido, fue denominado “dones”. Cabe expresar, que en los materiales educativos se encontró la posibilidad del desarrollo educativo y, junto a ello, el amor hacia los niños y niñas entraba en evidencia. Pero este amor, inspiró la idea de un material específico, que se convierte en el equipo pedagógico de toda la educación parvularia: *“la pala, la esfera y el cubo dividido en ocho partes iguales, el cubo descompuesto en paralelepípedos rectángulos de los que el niño o niña se servirá para hacer pequeñas construcciones, el cubo descompuesto en 27 partes... y además, papel para pegar, recortar, trenzar, plaquitas con pequeños bastones para construir otros objetos más para modelar, picar, bordar; anillos, botones, perlas, arena...”*⁷⁹.

Todo este material estaba acompañado de un cuaderno guía, el cual especificaba las instrucciones necesarias acerca de los versos para cantar en coro. En este sentido, la preparación de la educación parvularia era clave, pues Fröebel entendía que era necesario preparar al niño o niña para la actividad concreta, singularmente manual. De esta forma, el método tiende a satisfacer tres necesidades principales del niño o niña: la observación, la actividad constructiva y el sentimiento de ser una persona.

Según Abbagnano y Visalberghi, el mayor mérito de Fröebel fue no haberse nunca apartado ni explícita ni implícitamente de una actitud de respeto auténtico y religioso por la personalidad infantil... *“Cada hombre... desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad; por ello, los progenitores, en cuanto que los tienen bajo su cuidado, deben sentirse y reconocerse responsables ante Dios, ante el niño y ante la humanidad”*⁸⁰.

⁷⁸ Cfr. Stephen Kemmis. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata. 1998. Pág. 35.

⁷⁹ Op cit. Avanzini. Pág. 215.

⁸⁰ Op cit. Abgagnano-Visalberghi. Pág. 485.

Por tanto, la idea central de su hallazgo pedagógico estuvo configurada en el niño o niña, ya que desde que aparece en la tierra deberá ser comprendido o comprendida con su naturaleza, a ser tratado con justicia y puesto en libertad para que él o ella se enfrente al mundo en pleno ejercicio de sus fuerzas.

FUNDAEDUCA

La Fundación Amigos de la Educación (FUNDAEDUCA) está constituida por empresarios nacionales o extranjeros, para aportar de manera formal al desarrollo de los centros escolares públicos, a través del apadrinamiento de estos.

Pese a los esfuerzos gubernamentales, muchas escuelas aún requieren de apoyo para adquisición de terrenos, construir infraestructura escolar, comprar mobiliario u otro tipo de recurso que favorezca el trabajo de los maestros y el aprendizaje de los niños y niñas. Son este tipo de escuelas precisamente las potenciales beneficiadas por el apadrinamiento de empresarios ligados a FUNDAEDUCA.

El propósito de FUNDAEDUCA es favorecer la relación entre la educación y el empresariado; además, promueve la búsqueda de un esquema organizado y formal que canalice y sistematice la colaboración del empresario.

Los objetivos que se persiguen son: apoyar el desarrollo escolar con acciones concretas de parte del empresariado nacional o internacional; crear programas y diseñar proyectos que conduzcan a suplir necesidades de la educación con el apoyo directo de la empresa privada. Contribuir en la formación del recurso humano dirigiéndolo hacia la calidad y los valores educativos; favorecer a las escuelas con acciones como asesoría pedagógica y administrativa y la construcción de calidad educativa permanentemente.

FUNDEMAS

La Fundación Empresarial para la Acción Social, FUNDEMAS, nace el 25 de mayo del año 2000, con el objetivo de contribuir al desarrollo económico y social de El Salvador, mediante el fortalecimiento de la responsabilidad social de la empresa privada, de la promoción de la filantropía empresarial y el fomento de los comportamientos emprendedores.

Inicialmente la fundación se conformó por ochenta y dos miembros fundadores, entre los que se encontraron personas naturales, empresas, gremiales, fundaciones e instituciones de educación superior. Hasta la fecha se han sumado 14 nuevos miembros, distribuidos en las categorías de institucional oro, institucional bronce, corporativo oro, corporativo bronce e individuales.

FUNDEMAS tiene como misión “Facilitar el desarrollo de los valores sociales y la cultura empresarial para enfrentar los desafíos globales modernos a través de prácticas de

responsabilidad social empresarial como generadores de riqueza que fomenten una sociedad más equitativa, estable y sostenible”.

FUNPRES

La Fundación Pro-Educación Especial (FUMPRES), es una institución privada sin fines de lucro creada en 1989 que ha tenido un rol protagónico en el desarrollo de las políticas educativas para atender a la diversidad en las escuelas salvadoreñas; el eje fundamental de su apoyo ha sido la intervención directa en programas para atender a niños (as) con necesidades especiales y la capacitación de maestros (as).

Su misión es contribuir al mejoramiento de la calidad en El Salvador, y sus objetivos primordiales son: desarrollar programas de capacitación y asesoría educativa, y el desarrollo de investigación sobre problemas de la educación nacional.

Futurekids (El Salvador)

Futurekids es parte de una red mundial empresarial surgida en 1983 (Long Beach), con presencia en setenta y ocho países, enseñando tecnologías en dos mil quinientos centros de aprendizaje, en trece idiomas.

En El Salvador, Futurekids es una empresa líder en la enseñanza de tecnología informática para niños y adolescentes en el contexto educativo. Sus servicios promueven en los niños y jóvenes la adquisición de habilidades tecnológicas en conexión con el desarrollo de proyectos de diversas áreas del conocimiento científico-tecnológico y de la vida cotidiana. Esta empresa ofrece instrucción directa a niños y jóvenes en centros especializados o bien por medio de contratos con escuelas públicas y privadas, durante las horas regulares de clase de los alumnos. Su filosofía de trabajo considera que se puede lograr un impacto positivo y profundo en el mundo al ayudar a los niños a convertirse en “niños del futuro”. Asimismo, se tiene la profunda convicción de que el aprendizaje se hace significativo y emocionante en la medida que los niños se involucran creativamente en el desarrollo de proyectos creativos. El servicio que se brinda se fundamenta en la calidad de las relaciones entre los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Futurekids cuenta con tres alianzas estratégicas: a.- programa de certificación con Microsoft, utilizando el sistema de evaluación llamado MOS (*Microsoft Office Specialist*) el cual es un método para desarrollar y validar conocimientos y habilidades superiores en las aplicaciones de cómputo más utilizadas; b.- desarrollo de estándares con el programa Cambridge ICT Starters through (*University of Cambridge, International Examination*), el cual permite agrupar las destrezas en el manejo TIC valoradas en todo el mundo, a partir de estándares de varios países, de tal forma que las habilidades desarrolladas y evaluadas reflejen las destrezas requeridas en un contexto internacional; y c.- es participante de la Alianza para el desarrollo de las destrezas del siglo XXI (*Partnership for 21st Century Skills*), estableciendo en su agenda curricular seis elementos: 1.- énfasis en las asignaturas

básicas; 2.- énfasis en el desarrollo de destrezas para el aprendizaje; 3.- uso de las herramientas del siglo XXI; 4.- enseñar y aprender en el contexto del siglo XXI; 5.- enseñar y aprender el contenido del siglo XXI; y 6.- uso de herramienta de evaluación del siglo XXI.

G

García Flamenco, Marcelino

Según los anales y efemérides digitales costarricenses, el 26 de julio de 1919 es asesinado cruelmente el “humilde profesor salvadoreño” Marcelino García Flamenco” (fuentes no oficiales destacan que fue incinerado); la razón del hecho criminal apunta a dos razones: primero, el maestro fue testigo del asesinato del periodista Rogelio Fernández Güell en una localidad llamada Buenos Aires de Osa, el asesino (¿Patrocinio Araya?) era sicario de los hermanos Tinoco Granado, golpistas y dictadores de inicio de siglo (1917-1919), razón por la cual el Maestro García Flamenco tuvo que huir a Panamá; segundo, años más tarde, el maestro se incorpora a la lucha anti-militar y cae peleando en Guanacaste. En su honor, una escuela costarricense lleva su nombre y una placa en la Plaza Morazán recuerda su memoria.

García Flamenco nace en San Esteban Catarina el 19 de septiembre de 1888; estudia magisterio en la Escuela Normal San Salvador, y en 1906 ya comienza a ejercer la docencia en una escuela de Zacatecoluca. En El Salvador, dos instituciones educativas evocan su memoria, un centro escolar de La Libertad y el Colegio fundado por los Maestros Meritísimos Don Rubén H. Dimas, Don Francisco Morán y Don Salvador Cañas, quienes tuvieron la sensibilidad de desafiar las circunstancias socio-educativas de la época implementando un nuevo modelo educativo bajo los principios de co-educación (igualdad de oportunidades) y el carácter laico (secularización educativa); los insignes y aventurados Maestros, hoy Meritísimos, descubrieron en la vida de Marcelino García Flamenco sus ideales de justicia, libertad, democracia y respeto, lo que les inspiró para instaurar un proyecto pedagógico innovador y vanguardista en el año de 1924.

¿Qué nos dice la vida y vocación de este gran maestro a las generaciones actuales?, sin lugar a dudas, su testimonio nos evoca, ante todo, la pedagogía de una vida ética al servicio de la libertad, la democracia, la justicia y la verdad; asimismo, el ejercicio magisterial de García Flamenco da pautas para comprender la importancia de la equidad de oportunidades en la educación, y sobre todo la reivindicación de la niña y la mujer, en una sociedad machista y excluyente, como fue la de su época, y como sigue siendo hoy, en alguna medida y en algunos lugares. Asimismo, García Flamenco, tras los pasos anticlericales de Domingo Faustino Sarmiento y de José Pedro Varela, inspiró el carácter laico de la educación, sugiriendo un modelo diáfano y no ideologizado o fiducial, que contraviniera los principios científicos, cuestionados en la época por la reminiscencias de la inquisición y del santo oficio; la educación laica como fenómeno estatal y ciudadano trasciende las fronteras religiosas de las iglesias, de sus credos y de sus concepciones soteriológicas, logrando un modelo educativo basado en los fines y objetivos del ciudadano como tal.

Género

Es la construcción social de la diferencia de sexos. Es una construcción social, cultural e histórica que asigna ciertas características y roles a grupos de individuo con respecto a su sexo. Las personas nacemos con diferencias de sexo, las características de género son construidas socialmente.

Guardia, Francisco Ferrer

(España, 1859-1909). Originario de España y entregado a la libre educación, cuyo fundamento se encuentra en las experiencias de Tolstoi y Schmid, Ferrer propició un movimiento que redimensionó la educación anarquista, pues su base no sólo se encontraba en la libertad, tal como se concebía en las experiencias de Hamburgo y Yasnáia Poliana, sino un proceso, cuya libertad es, ante todo, colectiva. Y esta concepción permitió la clarificación de principios éticos enfocados al desarrollo del humano como tal. *“La idea de que los hombres son iguales por naturaleza o que el poder es per se corruptor conducen, en el anarquismo, a considerar que el Estado, como fuente de poder y de autoridad, debe ser fiscalizado o neutralizado, si no suprimido, con medios apropiados”*⁸¹.

Este principio fue considerado como un principio socialista y que se enfocaba hacia la supresión del Estado como institución de imposición. Este principio, extendido en discurso y en práctica educativa, significó la observación detenida del gobierno español. En agosto de 1901, Ferrer inaugura en la calle Bailén, la primera escuela moderna. Simultáneamente, publica una revista propia, denominada *Boletín de la Escuela Moderna*.

La escuela de Ferrer es una especie de pedagogía racional y científica, porque concede valor decisivo a la coeducación de los sexos, en el convencimiento de que la mujer y el hombre contemplan la persona, y “que el trabajo humano debe ser mixto en lo sucesivo”... Esto incluye desde este momento, una educación planteada para todos, donde ricos y pobres alcanzarán el supremo objetivo “de una escuela buena, necesaria y reparadora.

J. Trilla (2001) asegura que la escuela de Ferrer es una escuela socialista, que hay que entenderla como un proceso histórico en el que la vida de los ricos y los pobres ya no puede separarse. Esta aseveración ofrece elementos clave para comprender que esta escuela pretendía ligar el carácter didáctico de la enseñanza con la situación social y, para tal efecto, atacó la base reproductora de la escuela nueva dentro del nuevo orden mundial.

Louis Not (2000) planteó que la Escuela Moderna pretendía manifestarse en contra de la sociedad capitalista y su escuela, a la que ambos son instrumentos de dominación y de represión al servicio de la clase dirigente. Pero Ferrer –comprendiendo esta misión- exhortó a los pedagogos y pedagogas de su época que no fueran presa fácil del mundo del capitalismo, pues hasta en ese momento, eran trabajadores y trabajadoras intelectuales al

⁸¹ Cfr. Jaime Trilla (Coordinador). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Editorial Graó, España, 2001. Pág. 43.

servicio de una aparente sociedad justa y, haciendo del educando *“un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social”*.

Una de las aportaciones metodológicas de Ferrer consistió en emancipar positivamente mediante la solidaridad para el porvenir, preparando a la joven generación para la enseñanza racional y científica. Para ello, es necesario un ambiente libre de trabas y de sentimientos religiosos. Se trata, de un ambiente abierto a la vida y a sus requerimientos, que promueva el buen ritmo de actividades extraescolares. Sin lugar a dudas, el mayor logro de Ferrer consistió en haber situado, por vez primera, el hito de una pedagogía comprometida y crítica, con una línea orientada hacia la consecución de un mundo justo, solidario y fraternal.

H

Hecho educativo

En la tradición educativa, plantear ideas o alternativas para la mejora en cualquier dimensión, implica, referirse a acciones que se traducen en estrategias provechosas. El conquistador del espacio, la ayuda que se le ofrece a una persona necesitada, la valoración de una película extranjera y no de Hollywood, las escenas de la obra Romeo y Julieta, las señales de tránsito, entre otros, son vivos ejemplos de acciones que se traducen en hechos.

El hecho cuando deja aprendizaje se convierte en educativo. Por tal razón, los historiadores han considerado que no cualquier hecho puede ser educativo. Aquellos hechos que dejan huellas y que han marcado un papel determinante en el devenir de la sociedad, se adscriben al proceso educativo. Desde esta óptica, cabe señalar, que hecho educativo es una acción emprendida por personas que pretenden el cambio social y que se traduce en transformaciones en la manera de pensar, sentir y actuar.

Las especificaciones últimas indican que el hecho educativo se adhiere a los hechos culturales porque están circunscritos a procesos cotidianos en el que la interacción social juega decisiones claves en el cambio cultural. El hecho educativo no sólo se encuentra en la relación maestro –alumno; la comunidad educativa –directa e indirectamente- forman parte del conjunto de influencias y que refuerzan o limitan los procesos de aprendizaje. Pero también, quien se encuentra laborando en una fábrica de zapatos, también incide en su producto y en quienes demandan la calidad de su trabajo. Todo esto es proceso de aprendizaje y, por tanto, está marcado por hechos o acciones educativas perfiladas al cambio socio –educativo.

El hecho educativo no es precisamente una acción sistemática, aunque las intenciones nunca pueden separarse de cualquier proceso. Los seres humanos actúan individual o colectivamente para lograr sus fines. Cualquier acción emprendida con objetivos, se traduce en hecho educativo; se trata de procesos culturales que tienen como propósito que la educación logre la formación de ciudadanos libres, capaces de forjar un porvenir mejor.

Si el hecho educativo utiliza a la socialización para el cambio educativo; entonces cabe esperar que este proceso no sólo tenga que ver con la relación directa emisor y receptor. Por medio del internet la socialización traspasa fronteras y conocimientos; por tanto, se vuelve más fructífera en la información y su veracidad; en la amplitud cognitiva, el internet alcanza niveles sorprendentes, inclusive, existen docentes que han logrado superar a los docentes, porque tienen acceso a la información por medio del internet. Esto es hecho

educativo, y desde esta óptica, el resultado es clave, porque ayuda a las personas a conseguir lo que desean, si es que se lo proponen.

Hecho pedagógico

La Pedagogía como primera ciencia de la educación, ha consistido por la misma larga tradición educativa, en una posibilidad sistemática de generar ciencia en los ámbitos escolares y universitarios. Desde Comenio (1632) hasta Stenhouse (1982), la pedagogía ha sufrido transformaciones y ha tipificado como una ciencia que no ha logrado definir su objeto de estudio. Desde su mismo vocablo o término, la pedagogía es la conducción del y la niño(a), y no la educación propiamente dicha. Por eso han aparecido otras corrientes que han querido interpretar a la educación como su objeto de estudio. La andragogía como ciencia del hombre o la ginegogía como ciencia de la educación de la mujer. Cada una de ellas con estilo diferente y con resultados sorprendentes.

En Dinamarca, Cristensen se refiere que pedagogía no puede ser considerada como ciencia de la educación, porque su terminología es limitada. Para él, la ciencia de la educación se le debería denominar “Educología”, porque su término corresponde con su objeto y, entonces, los pedagogos se pueden convertir en educólogos.

Estas consideraciones son parte del hecho pedagógico, porque especifica tendencias de la pedagogía para ser considerada ciencia de la educación. También, cuando el profesor interviene en los espacios áulicos, incluye una serie de estrategias definidas por los mismos procesos pedagógicos y didácticos. El director de una escuela o el decano de una universidad, solicita la intervención pedagógica de sus maestros para generar valores en los procesos de enseñanza –aprendizaje; por tanto, se considera que se ha circunscrito al hecho pedagógico, porque le apuesta a la intervención científica de sus profesores.

América Latina se encuentra ante una disyuntiva. Su pueblo no planifica su educación y esta planificación no se halla entretejida por pedagogos. Por lo general quienes son Ministros de Educación, su título es de ingeniero, doctor, administrador de empresa. La educación no está intervenida por la pedagogía. Así pues, quien se atreva a promulgar el cambio educativo con base a la investigación, entonces está haciendo ciencias de la educación, indistintamente como se le denomine.

La pedagogía con base a la investigación es un hecho pedagógico que marca diferencia para quien se atreva a hacer educación. En América Latina, sólo hay profesores, docentes o licenciados que hablamos de pedagogía, pero no la aplicamos. Y esto no sólo es semántico, para quien se atreva a decir lo contrario. La educación para hacerla avanzar tiene, en definitiva, que basarse en la investigación como base de la enseñanza y de los procesos pedagógicos. Pero la tarea no ha sido fácil. Los intentos de cambios educativos, han tenido como valuarte y sostén la convicción de querer hacer bien las cosas. Pero pedagogos o científicos de la educación, en nuestra América Latina, no han formado parte de este cambio. Surge entonces la pregunta... ¿Cuándo su pueblo planificará su educación con base a la pedagogía? ¿Cuándo la educación tendrá como base la investigación?

El hecho pedagógico ha tenido diversas etapas: en primer lugar, figura la etapa de la escolástica, en el que se creía que hacer educación era hablar de Dios y de los Sacramentos de la Iglesia. Rousseau (1740) arremetió contra este tipo de educación y la enfiló a considerarla como un proceso por el cual, la deformación era el sentido de sus intenciones. *“El niño nace bueno, pero la sociedad lo corrompe”*⁸². La educación representó para esos días cimientos para la formación del ser humano en Teología, Gramática, Matemática, latín y Derecho.

Rousseau descubrió las edades del niño y, ante tal sentido, enfatizó que la fuerza educadora del docente debía tomar en cuenta tales edades para lograr su formación integral. En esta misma línea, Rousseau enfatizó en que los docentes debían conocer a sus alumnos porque os seguro no os conocen. No se puede educar desconociendo a quién se educa. Esto marcó la pauta para la segunda etapa y que se enfatizó en el descubrimiento del niño. El castigo ya no podía formar parte de los métodos efectivos de la educación; a parte de ser un hecho antihumano, el castigo debía ser eliminado por violar los derechos humanos de la infancia.

La tercera etapa le corresponde a la libertad y la autonomía. Estos dos conceptos fueron configurados en la práctica por María Montessori (1900) quien demostró que a través de los métodos asociacionistas y de la actividad sensorial, logró fundamentar el desarrollo de adaptación del niño. *“El verdadero desarrollo depende de la posibilidad de alcanzar las condiciones de vida necesarias en cada momento determinado de su evolución. El niño y la niña son cuerpos que crecen y almas que se desarrollan, y no crecen gracias a la nutrición, al simple hecho de la respiración o a unas condiciones térmicas o barométricas favorables, porque la vida potencial se desarrolla en ellos y deviene activa”*⁸³

La Unión Soviética no concibió la terminología de “hecho”. Para ellos, no se trataba de una caracterización de esa manera. El proceso debe sustituir al de hecho, porque toda acción científica de la educación, debe entrelazar procesos pedagógicos, orientados a la educación de la autodisciplina, la autoinstrucción y la convicción de educarse así mismo. El proceso pedagógico entendido así, adquiere una dimensión nueva: la educación de un ser íntegro, sujeto de la vida social, en todas sus facetas, plenamente responsable por todo lo que atañe a la sociedad. En esta misma secuencia, el proceso pedagógico se relacionó en el binomio educación –trabajo, en el que la colectividad jugaría un papel determinante. Esta etapa se le denominó la etapa de conversión del hecho pedagógico al proceso pedagógico.

Finalmente, la última etapa le corresponde al conductismo, en el que la observación representaba la técnica por medio de la cual se controlaba el aprendizaje del alumno. Aparecen –entonces- nuevos enfoques que modernizarían la concepción transmisionista de la didáctica. Se trata pues, de una tendencia perfilada a considerar el cambio de conducta como sinónimo de aprendizaje. Ante ello, el docente debe planificar la enseñanza, formular objetivos y evaluarlos si es que pretende lograr el cambio educativo.

⁸² Cfr. Rousseau, J. El Emilio de la Educación. Editorial Porrúa. México D. F. 1997 Pág. 204.

⁸³ Cfr. Angulo y otros. Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de Pedagogía. España. 1996 Pág. 24.

Herbart, Johann Friedrich

(Alemania, 1776-1841). Lungrend (1994) se preocupó por la vida profesional de Friedrich Herbart e intentó recuperar su imagen a partir de los verdaderos empujes que tuvo en su época. De hecho, Lungrend denotó un verdadero abanico de Herbart y lo ubicó como el pedagogo que por excelencia sistematizó la educación mediante el proceso de fines y objetivos para la propia enseñanza. Esta fórmula –hoy en día muy de moda- se está manejando como la producción de la actividad de enseñanza, elemento clave del diseño y desarrollo curricular.

Herbart (1776-1841) en este sentido, es considerado como el pedagogo que intento profundamente sistematizar la educación, a partir del proceso instruccional. Esta consideración, no muy bien vista en Alemania de ese siglo, representó el cimiento de la currícula y, a la vez, el descubrimiento de que la didáctica debía estar basada en la construcción de fines y la selección del contenido que debían tener a la ética como base. Aunque su posición es intelectualista, se considera a Herbart un partidario de la concepción educativa de Fröebel, pues su admiración por éste no sólo reside en el descubrimiento del jardín de infantes, sino en su capacidad para ordenarlo científicamente y vincular el proceso didáctico a la vida intelectual.

Las ideas de Herbart han tenido influencia en la formación de los profesores y profesoras, especialmente en Alemania y Suiza. Su punto de partida era la psicología como ciencia para interpretar y orientar la vida personal de los niños y niñas. De esta forma, quedaba demostrada sus propias palabras que la psicología es “la ciencia que el educador necesita por su propio bien; pero a la vez debe dominar la ciencia que se ha de transmitir. Debo admitir en seguida aquí que yo no reconozco ninguna educación sin enseñanza, de la misma forma no reconoceré más adelante en este texto cualquier enseñanza que no sea educación”

En 1809 Herbart sucedió a Kant en la cátedra de filosofía de Königsberg y luego fue catedrático en Göttingen. Se ocupó de cuestiones educativas y sistematizó las ideas básicas de la pedagogía y la didáctica. Su punto de partida era el alma del niño o niña que iba a ser educado o educada, siendo el objetivo crear un carácter moral. Así pues, una parte fundamental de la pedagogía era *“la construcción de fines y la selección del contenido que según, Herbart, debía tener a la ética como base. La otra parte fundamental era el proceso de transmisión que debía apoyarse en la psicología y, con la ayuda de ésta, se podría señalar el camino, así como las limitaciones, para conseguir su fin de carácter moral”*⁸⁴.

Expresado de otra manera, Herbart ubicó la teoría de la educación como la totalidad de la instrucción, en la que la labor docente procederá con diversos métodos para encauzar la actividad intelectual hacia una vida realmente activa. Aunque Herbart reconoció el papel de los sentimientos, redujo el contenido de la conciencia a las representaciones; lo que indica una concepción pedagógica fundamentada en un racionalismo que descarta los sentimientos, aunque su punto de partida sea la ética. En este sentido, la educación moral es la educación de los sentimientos de pasividad y dependencia de las fuerzas que viven de los superiores.

⁸⁴ Cfr. Ulf P. Lungren. Teoría del curriculum y escolarización. Editorial Morata. España, 1981. Pág. 49.

Heteroevaluación

(Hetero, voz griega que significa: otro o distinto) Es la valoración que realiza el tutor, profesor o maestro (a) al estudiante (inclusive puede ser entre estudiantes, ver: Coevaluación), sobre la apropiación, comprensión e integración de conocimientos a su estructura cognitiva y que se evidencia (o debe evidenciarse) en el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje propuestas para la unidad de estudio correspondiente. Contraposición de “auto-evaluación.

Hiperquinesis

(Ver Déficit Atencional; ver Fármacos y Educación). La Hiperquinesis es un problema de falta de atención, exceso de actividad, impulsividad o alguna combinación de estos. Para diagnosticar estos problemas deben estar por fuera del rango normal para la edad y desarrollo del niño(a).

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención afecta el desempeño escolar de los y las niños (as) y sus relaciones con los demás. Los padres y madres que se están preguntando si sus hijos(as) tienen este trastorno a menudo están exhaustos y frustrados.

Los estudios científicos, utilizando técnicas avanzadas de neuroimágenes de la estructura y funcionamiento del cerebro, muestran que los cerebros de los niños y niñas con ADHD son diferentes de los cerebros de otros infantes. Estos menores manejan neurotransmisores (incluyendo dopamina, serotonina y adrenalina) en forma diferente a como lo hacen sus compañeros.

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención a menudo es genético y cualquiera que sea su causa específica, parece iniciarse muy temprano en la vida a medida que el cerebro se está desarrollando. Otros problemas, tales como depresión, privación del sueño, discapacidades específicas en el aprendizaje, trastornos de tics y problemas de comportamiento de oposición/agresividad, se pueden confundir con o aparecer junto con el trastorno de hiperactividad y déficit de atención. Cada menor sospechoso de padecer este trastorno merece una evaluación cuidadosa para clasificar exactamente lo que está contribuyendo a sus comportamientos preocupantes.

El trastorno por déficit de atención (ADD) es el trastorno de la conducta de la niñez más comúnmente diagnosticado que afecta a un estimado de tres a cinco por ciento de los niños en edad escolar y cuyo diagnóstico es mucho más frecuente en niños que en niñas.

La mayoría de los niños y niñas con ADHD tienen al menos otro problema de desarrollo o de comportamiento. Cada evaluación debe incluir una búsqueda de las posibles condiciones adicionales, incluyendo trastorno de conducta, trastorno oposicional desafiante, trastornos del estado de ánimo, depresión, ansiedad y problemas de aprendizaje.

El Manual Estadístico y de Diagnóstico (*Diagnostic and Statistical Manual, DSM-IV*) divide los síntomas del trastorno de hiperactividad y déficit de atención (ADHD, por sus siglas en inglés) en aquellos síntomas de falta de atención y los de hiperactividad/impulsividad. Para que a los infantes se les diagnostique este trastorno deben tener al menos seis síntomas de atención o seis síntomas de actividad/impulsividad, en un grado más allá de lo que se esperaría para los y las niños (as) de su edad.

Los síntomas deben estar presentes durante al menos seis meses, ser observados en dos o más escenarios, no ser causados por otro problema y ser tan graves que causen dificultades significativas. Algunos síntomas deben estar presentes antes de los siete años. Los niños y niñas mayores que aún presentan los síntomas, pero ya no se ajustan a la definición completa, presentan ADHD en remisión parcial.

Algunos menores con ADHD tienen principalmente el tipo que tiene que ver con la falta de atención (el tipo menos destructor y más fácil de no ser diagnosticado con ADHD), algunos el tipo hiperactivo/impulsivo y algunos otros el tipo combinado.

Síntomas de falta de atención: No logra prestar atención cuidadosa a los detalles o comete errores por falta de cuidado en el trabajo, en la escuela o en otras actividades. A menudo tiene dificultad para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente. A menudo no sigue instrucciones y no logra terminar el trabajo escolar, los deberes u obligaciones en el lugar de trabajo (no debido al comportamiento de oposición o a que no logra entender las instrucciones). Frecuentemente tiene problemas para organizar sus tareas y actividades. A menudo evita, le disgusta o se muestra renuente a comprometerse en tareas que requieran esfuerzo mental (como el trabajo o las tareas escolares). Con frecuencia pierde cosas necesarias para las tareas o actividades (por ejemplo, juguetes, tareas escolares, lápices, libros o herramientas). A menudo se distrae fácilmente con estímulos externos. Se muestra a menudo olvidadizo en las actividades diarias.

Síntomas de hiperactividad: A menudo juega con sus manos o pies o se retuerce en su asiento. Con frecuencia abandona su asiento en el salón de clase o en otras situaciones cuando lo que se espera es que se quede sentado. Tiene problemas para participar en actividades "apacibles" como la lectura. A menudo corre y trepa excesivamente en situaciones inapropiadas (en adolescentes o adultos puede estar limitado a sentimientos subjetivos de inquietud). Con frecuencia tiene dificultad para jugar o involucrarse en forma silenciosa en actividades placenteras. A menudo habla excesivamente, está "en movimiento" o actúa como si fuera "impulsado por un motor".

Síntomas de impulsividad: Con frecuencia emite respuestas antes de que termine de escuchar la pregunta. A menudo muestra dificultades para esperar su turno. Con frecuencia se entromete o interrumpe a los demás (por ejemplo, irrumpe en conversaciones o juegos).

Con demasiada frecuencia, los niños difíciles son clasificados incorrectamente como menores que sufren el trastorno de hiperactividad y déficit de atención y, por otro lado, muchos niños y niñas que verdaderamente sí lo tienen permanecen sin diagnóstico. En

cualquiera de los casos, a menudo se pasan por alto las dificultades relacionadas con el aprendizaje o los problemas de estado de ánimo. La Academia Estadounidense de Pediatría, AAP (por sus siglas en inglés *American Academy of Pediatrics*), ha publicado las pautas para dar mayor claridad a este asunto.

El diagnóstico está basado en síntomas muy específicos que deben estar presentes en más de un escenario y, si se sospecha la presencia de ADHD, se le debe hacer una evaluación clínica al menor.

La evaluación puede abarcar: Cuestionarios para los padres, madres y profesores (algunos ejemplos son: Connors, Burks). Evaluación psicológica del niño o niña y de la familia, incluyendo un examen de coeficiente intelectual y una prueba psicológica. Evaluación mental, nutricional, física, psicosocial y del desarrollo completa.

La Academia Estadounidense de Pediatría ha desarrollado pautas basadas en evidencia para tratar el ADHD: Establecer metas específicas y apropiadas para guiar la terapia. Iniciar la terapia con medicamentos y/o de comportamiento. Evaluar el diagnóstico original, la posible presencia de otras condiciones, qué tan bien ha sido implementado el plan de tratamiento y el uso de todos los tratamientos apropiados, cuándo el tratamiento no ha satisfecho las metas propuestas. Hacer un seguimiento sistemático: es importante para reevaluar en forma regular las metas por lograr, los resultados y cualquier efecto adverso de los medicamentos. Esta información se debe reunir del padre, madre, profesores y el niño o niña.

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención es un problema frustrante. Muchos remedios alternativos se han vuelto populares, incluyendo hierbas y suplementos, manipulación quiropráctica y cambios en la dieta. Aunque hay evidencia que sugiere el valor de una dieta variada y saludable con mucha fibra y otros nutrientes básicos (la dieta que sería mejor para la mayoría de los menores), existe poca o ninguna evidencia sólida para muchos remedios cuya estrategia de venta apunta a los padres. Se ha comprobado que un período de sueño adecuado ayuda a los síntomas de ADHD.

Los menores que reciben tanto tratamiento conductual como medicamentos a menudo les va muy bien, pero estos últimos no se deben utilizar simplemente para hacer la vida más fácil para los padres o el personal de la escuela. Ahora existen varias clases diferentes de medicamentos para ADHD que se pueden usar solos o combinados. Otras técnicas útiles pueden abarcar: Modificar el ambiente para limitar los factores de distracción; y brindar instrucción personalizada con tutor.

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención es una condición crónica y duradera y cerca de la mitad de los menores con este problema continuarán teniendo síntomas incómodos de falta de atención o impulsividad como adultos. Sin embargo, los adultos son usualmente más capaces de controlar su comportamiento y de disimular sus dificultades.

Las estadísticas muestran que existe un aumento de la incidencia de delincuencia juvenil y de enfrentamientos de adultos con la ley entre individuos que padecieron el ADHD cuando eran niños. Por lo tanto, no se deben escatimar esfuerzos para controlar los síntomas y enfocar la energía del niño y niña hacia caminos constructivos y educativos.

Historia de la educación de El Salvador (antecedentes genéricos)

Sin lugar a dudas la influencia Española y Norteamericana, respectivamente, han incidido significativamente en el sistema educativo nacional; tema que debe ser estudiado y analizado para comprender el acontecer actual; en efecto, como afirmaba Bloch “la incompreensión del presente, nace fatalmente de la ignorancia del pasado”; con esto se intenta, en el presente artículo, escudriñar sobre la abiogénesis que fraguó y marcó el destino de la educación en la región centroamericana, y concretamente en El Salvador, para luego pensar en una posible agenda contemporánea que responda a las necesidades y problemas de una reflexión educativa.

Veamos primero la influencia de “La cruz y la espada” de la Corona Española (Agustinismo Político); a juicio del intelectual mexicano Leopoldo Zea en su obra “América como autodescubrimiento” lo que sucedió en el mal llamado descubrimiento fue un verdadero “tropezón”, en donde los influjos de la etapa histórica dominante colonialista de los siglos XV y XVI, cuyo origen se encuentra en la Florencia de los Medici, llegó a los países mediterráneos; en efecto, el renacimiento a España llegó de modo tardío, pero llegó, debido a su fidelidad a la ortodoxia católica, y en este país en donde la Santa Inquisición se ubica tras la corona abarcando los dominios monárquicos de cada Virreinato, Capitanía y Colonia.

En este contexto, España colonializa bajo los signos de la espada y de la cruz, es decir colonializa y análogamente evangeliza, pero estas dos acciones van hilvanadas por evidentes signos de violencia, bajo el adagio de Tucídides: “la violencia no sólo es la causa de todas las guerras sino también el método rápido para la expansión de las civilizaciones”; pero esta violencia tiene tres características muy suyas: a) existen diáfanos mandatos políticos que las justifican; b) se justifica ante las rebeldías de creencias extrañas; y c) tienen la bendición o están sacralizadas por la iglesia; en el fondo el temerario inquisidor Fray Tomás de Torquemada, con la biblia bajo el brazo defendía la tesis en donde solo admitía tres clases de seres humanos: jafetitas (negros), semíticos (asiáticos) y camíticos (arios) De hecho pasaron más de 30 años para que la iglesia se dignara aceptar que los autóctonos eran verdaderas personas, a través de la Bula de Paulo III en 1537, después de un arduo debate entre los frailes Sepúlveda y de las Casas.

La encomienda y el repartimiento, la sed del oro y la esclavitud bosquejaron institucionalmente dos formas de propiedad: las tierras y los seres humanos que vivían en dichas tierras, bajo un imaginario de crueldad indescriptible.

Con la encomienda se institucionalizó un círculo de evangelización, a pesar de algunas concepciones nefastas como la citada por Eduardo Galeano: “en 1557, un miembro del real consejo le respondió (al padre Las Casas) que los indios estaban demasiado bajos en la escala de la humanidad para ser capaces de recibir la fe”.

Pasó así la conquista entre violencias y vejámenes y llegó la colonia como un largo período político para la consolidación del poder peninsular y su enriquecimiento, en donde se fraguaron abundantes rebeliones, por lo que fue necesario construir la Ley de la igualdad entre el indio y el español, la cual no fue acatada ni cumplida inmediatamente; las dos cosmovisiones, las dos culturas no podían compartir el tiempo ni el espacio, y sólo con el mestizaje se fue asimilando la nueva lengua y el nuevo credo.

En El Salvador, la constitución demográfica es mestiza, existen muy pocas familias que han conservado su naturaleza étnica de criollos o indígenas; el lento proceso del mestizaje se inició en los primeros dos siglos del dominio colonial; el español se mezcló con el indígena con gran facilidad, eliminando, casi totalmente la estratificación racial, quedando más bien una estratificación social y económica. David Browning y Barón Castro aportan sustanciales datos de la composición demográfica y sobre los factores que inciden en su comportamiento a través de nuevas prácticas y circunstancias, como por ejemplo la introducción del ganado, las nuevas patologías y los cambios de cultivos; estas modificaciones demográficas significativas afectan o aceleran los cambios culturales, el cambio de lengua y de religión impuesto prepara las bases de un nuevo escenario social.

El cambio de religión inició desde los inicios de la conquista subvirtiendo las creencias de los autóctonos a la fuerza; el cambio de la lengua también inició al mismo tiempo, pero en 1518 se emitió la orden real de Doña Juana en donde obliga a los encomenderos a alfabetizar a uno o dos indios de los más inteligentes, para que éstos reduplicaran la acción con su gente; se trataba pues, de una violencia institucional para imponer una nueva cultura occidental. Mientras el ladino va emergiendo la lucha cultural se va desvaneciendo, pero las inseguridades económicas de indios y ladinos aceleran el proceso de transculturación española.

Con la independencia se cierra parcialmente el capítulo de la colonia quedando algunos vestigios naturales al sistema reformado; se da un cambio del régimen político sin modificar sustancialmente las estructuras económicas; en efecto, los movimientos emancipadores salen de los criollos, quienes controlan –junto a muy pocos ladinos- la producción y el comercio. Posteriormente la ortodoxia conservadora va perdiendo espacios ante el auge liberal, dando paso a las primeras empresas privadas de sectores comerciales y agroindustriales.

Tres sectores constituyen la composición demográfica de El Salvador postindependentista: criollos, ladinos y minoritariamente indios; ya en 1841 cuando nace la Universidad de El Salvador comienza a emerger una clase media que se distancia de las concepciones tradicionales de clase, y de la única relación productiva existente hasta la fecha: hombre-tierra, emergiendo así tres modos de producción distintos y distantes: agricultura de subsistencia, agricultura de comercialización y nuevos oficios.

En términos muy generales, sobre esta etapa descrita, predominaron los esquemas católicos en los modelos educativos, bajo una acepción elitista que poco a poco fue descendiendo; en el fondo, el modelo educativo fue vertical, jerárquico, excluyente y teologizado, en donde la relación externa social configuraba el mapa del quehacer educativo; se trata de una

cristalización de la obra “El pedagogo” de San Clemente, cuya característica es el ortodoxismo católico y la soberanía absoluta del maestro.

Esta breve sinopsis presenta una antesala para comprender los ejes diseñados por Paulo Freire en su obra “La Pedagogía del Oprimido”, “el ser menos” y “el ser más”; desde el punto de vista histórico de la producción se encuentra el español versus el indio, con el criollo versus el mestizo, con el terrateniente versus el campesino, con el patrono versus el obrero; siendo así, “el ser más” un grupo minoritario, y el “el ser menos” un grupo mayoritario, estructuralmente marginado.

Si la primera etapa se cataloga como “espada y cruz”, la segunda se puede llamar “América para los americanos”. Las ideas ilustradas de influencia inglesa que llegaron a mediados del siglo XVII a América del Norte bosquejaron un escenario muy distinto; los principios empiristas de Locke, Berkley y Hume, junto a las ideas utilitaristas de Jeremías Bentham y John Stuart Mill, consolidaron una nueva visión social y productiva que se podría catalogar de “pragmatismo”.

Para el pragmatismo, el mundo es explicable en sí mismo, es decir, objetivamente; el homo economicus de este escenario organiza y busca el bienestar, su destino es buscar el éxito y llegar a fines útiles de cara al desarrollo y a la conservación de la vida; estos principios más otra vertiente del enciclopedismo y la ilustración francesa dan la pauta para construir la Carta Magna en donde se solidifican las ideas para pensar en una sociedad norteamericana utilitarista y pragmática.

La sociedad norteamericana se consolida sobre estratos sociales maduros provenientes de etnias europeas, sin ninguna inclinación a mezclarse con las etnias indígenas por razones estrictamente puritanas influidas por el protestantismo; así los grupos étnicos indígenas se van reduciendo en las reservas hasta minimizar su presencia en las áreas de influencia aria y sajona. Ya para el siglo XIX las universidades de Harvard y Columbia consolidan su alto prestigio académico, en donde se educan las élites jóvenes de la nación, generándose un espectro social educativo de desborde con significativas consecuencias sociales.

En 1912 el Presidente William H. Taft dejó escritas las siguientes palabras: “No está lejano el día en que tres banderas de barras y estrellas señalen en tres sitios equidistantes la extensión de nuestro territorio: una en el Polo Norte, otra en el Canal de Panamá y la tercera en el Polo Sur. Todo el hemisferio será nuestro, como en virtud de nuestra superioridad racial, ya es nuestro moralmente” (citado por Eduardo Galeano en “Venas Abiertas de América Latina”); así, Somoza en Nicaragua, Carías Andino en Honduras, Ubico en Guatemala y Hernández Martínez en El Salvador, apoyaron la tesis imperialista, frente a la amenaza del “fantasma que recorría Europa” y que se levantaba como otro imperio antagónicamente opuesto; desde este punto, comienza una guerra fría bajo esquemas de dominación militar y de doctrinas de seguridad nacional.

La hegemonía estadounidense estaba respaldada por un aparato productivo y empresarial enorme; en Centroamérica descubrieron ciertos potenciales a considerar en su agendas, temas como el café y la banana les llevaron a construir redes de comunicaciones ferrocarrileras con empresas de capital norteamericano (The Salvador Railway Company);

pero más allá de lo económico, el interés era de carácter político estratégico, a modo de puntos presenciales de carácter militar para contrarrestar las oleadas de la amenaza comunista.

Pero tras esta atmósfera cosmética existen otros nombres que iluminan un nuevo modo de ser norteamericano del siglo XX: Whitman en la poesía y Mark Twain en la narrativa, quienes desde una plataforma de derechos civiles comienzan a atentar contra los prejuicios xenofóbicos; por otra parte nos encontramos con “El Club Metafísico de Harvard” en donde aparecen los nombres de Chauncey Wright, William James, Charles Peirce, John Fiske, John Dewey, entre otros, quienes depuran desde la academia la visión de país hacia un idealismo subjetivo, donde se acrisola el nuevo capitalismo de fe: si mi creencia me lleva al éxito puedo confiar en ella, si me lleva al fracaso debo encontrar otro punto en donde poner mi fe para arrancar de ahí con una nueva creencia; así mismo, Fiske en su libro “Ideas Políticas Americanas sostiene que: simplemente no hay historia, lo que existe es una evolución constante del hombre, guiada por su fe y su destino; y así como hay hombres superiores hay hombres inferiores, así también como los pueblos.

El pragmatismo de Peirce, de Wright y de Holmes se va a fortalecer con la nueva teoría de la historia de Fiske; lo que ahora se necesita es que estas ideas sean llevadas al sistema escolar para que de ahí salga el nuevo tipo de hombre que necesita el “Destino Manifiesto”; entonces era necesario crear una pedagogía para el superdotado, para quien la educación tendrá que ser abierta; y una pedagogía para el simple espíritu práctico del que no tiene condiciones para el liderazgo; este es el papel que dentro del gran movimiento pragmático va a desempeñar Dewey.

Dewey es el representante de la filosofía que ha penetrado más profundamente en la formación de generaciones norteamericanas; quien además ha escrito numerosas obras y artículos sobre este tema, cuyas influencias han sido significativas en los esquemas de planificación educativa Latinoamericanos.

Dewey es considerado entre la era de los “activistas” pedagógicos, junto a Ferriere, Claparede, Bovet, Decroly, Montessori, cuyo origen se funde en “El Emilio” de JJ Rousseau, en donde se ubica al niño y niña en el centro del hecho educativo; aquí el educador es considerado un “estimulador” y guía del niño y niña; y el programa una realidad ordenada en complejidad creciente (estos son los tres componentes de acto educativo). Dewey también asume las concepciones europeas de Froebel (la educación del hombre) y Haeckel (ley biogenética), pero en el fondo persisten las ideas de la educación para el éxito.

Finalmente, la síntesis contemporánea. En El Salvador, antes que nacieran las escuelas normales habían escuelas públicas de primaria, ¿quién enseñaba en dichas escuelas?; los educadores eran jóvenes bien adelantados en su formación básica, de modo especial en la lectoescritura, la gramática y el cálculo elemental; estos jóvenes, distinguidos en los estudios realizados, eran premiados con un nombramiento que proponían las Alcaldías a las Gobernaciones, bajo la autoridad del reglamento de Instrucción Pública de 1917; el vivero de estos maestros eran algunos jóvenes, hijos de la pequeña burguesía rural añilera o ganadera, quienes hacían estudios en Guatemala, pudiendo estudiar, según su capacidad

económica en el Colegio San Carlos, el san José de Calasanz o el Colegio Tridentino; al terminar el bachillerato, si por alguna razón no seguían los estudios universitarios en la Universidad de San Carlos volvían al país y se hacían nombrar maestros de escuela.

La formación más profesional de docentes en las escuelas normales comienza bajo la administración del general Gerardo Barrios; posteriormente el general Francisco Menéndez contrató los servicios de cuatro colombianos para que dirigieran la educación, y crearan un plan de educación general y formar el magisterio; cabe señalar que Colombia era escenario de una fuerte pugna entre liberalismo y conservadurismo religioso, en donde el poder conservador era mayoritario.

Así pues, en América Latina y en Centroamérica se experimentó el debate educativo entre las corrientes liberales y religiosas conservadoras, e inmediatamente emergió la dicotómica visión de dos posturas; educación para el pueblo (educación del soberano, Domingo Faustino Sarmiento) o educación sistematizada y vertical; la educación culturizadora y la conquista de los grados académicos es el derecho de las clases dirigentes, y la educación alfabetizadora y artesanal, es la oferta que se hace al pueblo; pero en todo caso, ambas corrientes se preocuparon más por el Estado dejando el tema educativo en un segundo lugar de la agenda política.

Más tarde, emerge un nuevo punto de vista que trastoca el rumbo educativo: “La Cuestión Social”; dicho concepto parte de la brecha existente entre los grupos sociales polarizados, concretamente a partir de las diferencias y posibilidades culturales y educativas, y de su respectiva forma de vivir; aquí, por ejemplo, sale a la vista el asunto del analfabetismo vinculado a los altos índices de pobreza; esta dicotomía manifiesta el distanciamiento de un grupo social de los valores de equidad, igualdad y justicia; y es que las diferencias individuales no pueden ser ignoradas por ninguna ideología; por eso Marx califica a la ideología como falsa conciencia, dado que toda ideología a final de cuentas viene a ser una concepción antropológica y una visión de realidad.

La “cuestión social” entendida a la luz de la teoría educativa tiene salida y solución si se le da la preeminencia a la educación para convertirla en un proceso correcto de transformación social y desarrollo económico.

En diciembre de 1939 el Gral. Maximiliano Hernández Martínez firmó el Decreto de Reforma de la Educación Nacional, luego de consultar a un grupo de educadores; la teoría de dicha reforma la diseñó Luis Escamilla, y los programas de trabajo fueron diseñados por Carlos Monterrosa, Celestino Castro, Luis Samuel Cáceres y Rafael Ramírez; en esta época la administración de la educación estaba adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores y Justicia, el cual contaba con una Subsecretaría de Instrucción Pública; dicho programa de Reforma partía de nuevos programas de estudio bajo una estructura operativa de “jornalizaciones” y con un esquema en donde se partía de “propósitos” para proseguir con una metodología pedagógica decrolyana de “centros de observación”, cuyo objetivo principal se definía así: “hacer de cada salvadoreño un hombre útil en el hogar, en la comunidad, en la nación y en el globo en general”; el programa de reforma se inició a finales de 1939 y finalizó en 1940, pero no llegó a incidir a educación media.

En la administración del Gral. Fidel Sánchez Hernández se llevó a cabo la Reforma Educativa de 1968, la cual estaba precedida de una época de bonanza económica, tras el auge comercial del café, del algodón y el azúcar en el mercado internacional; en este contexto, se desarrollaba al interior de la UES un fuerte movimiento crítico de izquierda, el cual comenzaba a ser reprimido con voracidad, a tal grado que el gobierno intolerante de Lemus llegó a maltratar físicamente al rector y al secretario general de la universidad, a perseguir a sus decanos con la orden de capturarlos vivos o muertos y a asesinar estudiantes; esto generó una respuesta universitaria, particularmente en el periódico “Opinión Estudiantil”. En el período de Lemus también se creó el Consejo Nacional de Educación por Decreto Ejecutivo fechado el 15 de febrero de 1957, en donde estaban representados los niveles educativos universitario, media y bachillerato, primaria, normal, técnica, agropecuaria, física, artística, comercio, prensa nacional y secretaría coordinadora.

Con la caída de Lemus surge la Junta de Gobierno en octubre de 1959, la cual en el campo educativo desarrolla un plan de formación de maestros llamado “Bienio de la Educación Nacional”; para ello, se llevó a cabo una evaluación de los programas de estudio, en donde salió a flote la marginalidad de la alfabetización y la formación de formadores; cuantitativamente, este problema no se podía resolver en las Escuelas Normales sino en la propia realidad de los educadores existentes; el diagnóstico indicó la necesidad de contar 10,000 maestros más en los dos años pautados; al día siguiente de presentar el plan la Junta de Gobierno fue enviada al exilio, pero el director de la educación normal se mantuvo en su puesto y se dedicó a fundar más escuelas normales en el país, llegando a tener cincuenta y seis instituciones de esta índole.

En 1967 CONAPLAN presentó al consejo de ministros presidido por el Gral. Fidel Sánchez Hernández un estudio relacionado con los planes de acción que deberían formular cada ramo de la administración pública; ante esto, el ministro de educación integró una “Comisión de Reforma de la Educación”; el Ing. Román Mayorga Quiroz actuó como articulador entre COAPLAN y dicha comisión; en la comisión había representación de la empresa privada, TV Educativa, ciudad normal Alberto Masferrer, diversas direcciones del propio ministerio y UNESCO. Seis macroindicadores constituían la base diagnóstica para el trabajo: disponibilidad per capita, vivienda, trabajo, salud, población y educación.

Para 1968 las tendencias del “desarrollismo” sustentadas en la alianza por el progreso recorrían toda Latinoamérica; y sobre esta base se montaba la “Reforma de Béneke” con cuatro principios: 1) la educación es una empresa organizada para producir recursos humanos; 2) la educación es el método correcto de transformación social y desarrollo nacional; 3) la educación es el mejor medio de hacer que los seres humanos tengan nociones claras sobre el mundo físico y el mundo social; y 4) la educación es el método técnico para formar la personalidad humana, equilibrando sus poderes y equilibrando su vigencia en el medio social. Entre otras reformas particulares, era necesario contar con un nuevo marco legal, los cuales se encuentran en el “Documento 29”: ley general de educación; ley del escalafón del magisterio; ley de asistencia del magisterio y ley de la profesión de maestro.

Dos evaluaciones analizaron el impacto de la Reforma del 68, una en 1975 por AID, y otra en 1978 a modo de consulta, pero en realidad la mayor crítica de parte de los sectores

magisteriales a esta Reforma consistió en dos vertientes: una, que la reforma fue diseñada de modo descendente desde el gabinete y sin participación del gremio magisterial, otra, que existió una fuerte influencia de organismos internacionales.

Ya a finales de los ochenta, a juicio de ANDES 21 de Junio (Asociación Nacional de Educadores de El Salvador), comenzó un proceso de “Reforma Educativa Silenciosa”, que giraba alrededor del programa SABE, con los cambios curriculares, y por las ideas de Municipalización de la Educación, ante esto existieron conatos de oposición, pero posteriormente se dio un giro radical.

El consejo ejecutivo de ANDES a inicios de los noventa, cambió su actitud, lo cual no fue fácil por su tradición, no obstante se entabló un profundo proceso de negociación con la nueva ministra de educación Lic. Cecilia Gallardo de Cano, lo cual fue criticado por algunos sectores radicales; de hecho ANDES había confrontado con todos los ministros que habían pasado por ésta cartera de estado. ¿A causa de qué se da este cambio?, en primer lugar la finalización del conflicto con los Acuerdos de Paz en 1992 establecen un nuevo contexto socio-político, sin embargo hay que anotar que inmediatamente a los Acuerdos de Paz se llevó a cabo una huelga más intensa que las del 68 y 71, lo que parece contradictorio; dicha actividad, constituida por un paro de labores y por una huelga de hambre, se llevó a cabo porque ANDES consideraba que habían sido violados los derechos conquistados desde 1965 con mucha sangre, y con más de cuatrocientos maestros asesinados y desaparecidos durante estos duros tiempos, esta violación consistía en el proyecto de municipalización de la educación, lo cual ponía los puntos críticos de ANDES en una situación vulnerable, entre los cuales estaban: bienestar magisterial, estabilidad laboral y salario. La municipalización de la Educación consistía en la modernización del sistema educativo nacional con una modalidad de descentralización que fragmentaba el sistema educativo, transfiriendo la educación a los doscientos sesenta y dos Municipios del país, la idea en teoría era discutible, pero en la práctica no se contaba con los recursos o condiciones en los Municipios para sostener el sistema educativo; estas ideas procedían de los sectores de planificación y de modelos de países América del Sur.

El gobierno en su momento supuso que ANDES había perdido la capacidad de convocatoria, movilización y respuesta, e intentó establecer esta nueva política; esta suposición estaba asociada al nuevo contexto de paz establecido por los acuerdos de Chapultepec, no obstante la respuesta de ANDES tuvo eco en el magisterio, y fue así como se establecieron las pautas para negociar.

El debate educativo, que inclusive hoy tiene vigencia parte de una dicotomía sustantiva: ¿reforma o transformación educativa?; para algunos pensadores educativos, el concepto de reforma responde más a una realidad que vive el mundo, y por ende el país, es decir a las exigencias económicas de la globalización (gasto); en cambio transformación, responde más a un contexto de problemas sociales (inversión). Posiblemente las negociaciones establecidas entre el MINED y ANDES lograron conjugar ambas visiones –economicista y social- y a partir de una nueva concepción de participación y consulta, en donde se incluyó a ANDES, se estableció un nuevo paradigma de diálogo entre el MINED y el sector agremiado.

Posteriormente, se fragmentó ANDES y surgieron de su interior nuevas gremiales con otras visiones como Concertación Magisterial, SIMES, entre otros; también el grupo de directores de institutos nacionales CODINES. Pero las tensiones, negociaciones y diálogos se han mantenido como una constante. Otro tema central en el debate con las gremiales, es que las exigencias de los diversos sectores magisteriales se han centrado en el docente y no en el estudiante; en este sentido, todas las negociaciones han partido de un beneficio real para el estudiante, y difícilmente los sindicatos han pensado en los beneficios de sus exigencias para el alumno y la comunidad.

En la década de los 90, luego de firmados los Acuerdos de Paz (1992) e iniciado el proceso de reconstrucción social, se sientan las bases para una nueva Reforma Educativa anunciada en 1994 y comenzada a ejecutarse en 1995 sobre cuatro ejes: mejoramiento de la calidad, ampliación de cobertura, modernización institucional y formación en valores; los programas EDUCO y SABE son punta de lanza de este proceso, y se reforma todo el marco legal. Asimismo, se crea una comisión nacional de educación, ciencia y desarrollo, y se elabora un plan decenal sobre la base de una amplia consulta nacional basada en talleres; posteriormente se realizan profundas revisiones curriculares y se diseñan libros de texto nuevos acordes con los cambios.

Hora (clase)

La arquitectura específica del proceso de enseñanza aprendizaje, más allá del curriculum, se cristaliza en un lapso temporal conocido como la “hora-clase”; este tiempo dedicado a enseñar y aprender, que oscila entre cincuenta minutos y una hora, es sumamente importante por que se despliega toda la carga pedagógica y didáctica del docente y, a su vez, el estudiante construye los aprendizajes –valga la redundancia- constructivamente; pero este tiempo es tan importante como lo debería ser la planificación –antes- y el seguimiento –después- de la clase.

Planificar o preparar una clase es un tiempo vital que se subestima, y que por lo general, “no se paga” en los honorarios docentes de instituciones públicas y privadas de ningún nivel; así como también se subestima y no se paga el seguimiento, la revisión y corrección de tareas y/o pruebas.

Considerando múltiples experiencias docentes, una hora clase “debería” equivaler, más o menos, a 2 horas de trabajo en planificación, que incluyen: lectura, revisión de materiales y selección de recursos didácticos; de igual modo, dependiendo del grupo de clase, en un estándar de 40 estudiantes, y considerando un mínimo de 5 minutos por persona, el seguimiento de revisión y corrección de tareas, equivale a no menos de tres horas.

Pero más allá de que se reconozca el tiempo laboral dedicado a las tareas de planificación y seguimiento en materia de tiempo y recursos financieros, lo importante es caer en la cuenta de la necesidad de explorar la calidad de estos procedimientos y de los insumos que lo posibilitan. Por ejemplo, una planificación o jornalización para la hora clase, coherente, debería considerar un repaso o actualización de los contenidos centrales de la asignatura; asimismo, sería necesario revisar las matrices o fuentes curriculares de la propia asignatura para saber cual es la exigencia mínima; una vez culminada la revisión y actualización, el docente debe analizar y seleccionar los recursos didácticos más apropiados para viabilizar la entrega de la enseñanza, y a su vez, considerar estrategias metodológicas en el aula para facilitar los aprendizajes de los estudiantes; inclusive, esto, podría implicar la necesidad de preparar materiales específicos para ejercicios individuales o grupales; finalmente, el docente tiene que pensar como se va a cerciorar de que los estudiantes aprendieron, para lo cual deberá diseñar ciertos instrumentos de medición y valuación... menuda tarea, si se hiciera bien hecha, pero la hora clase aun no ha comenzado...

Con el equipaje de la planificación, y una cuota de creatividad, el docente desarrolla su hora clase, y al final recoge los insumos para verificar la eficacia y eficiencia de los aprendizajes, la hora clase termina... y debería comenzar el tiempo de revisión minuciosa o evaluación para tener certeza de lo aprendido; si como anotamos la clase fuera de 40 estudiantes (cosa extraña en nuestro medio) y le dedicara tan solo 5 minutos a cada uno, pasaría 3:30 horas trabajando; esto implicaría una revisión de cada instrumento de recolección de la evidencia de aprendizajes (pruebas, ensayos, problemas, etc.), e idealmente, una anotación orientativa para cada estudiante, es decir, algo más que poner una nota fría y calculadora, cuya interpretación es difusa para el alumno (¿5.98... cuáles fueron las dos centésimas de conocimiento que fallaron?), refiriéndose a una valoración de los hallazgos en prosa, para que el estudiante aproveche o enmiende.

Podemos concluir que una “hora-clase” no son la suma de sesenta improvisaciones; detrás de este tiempo crucial consignado a desarrollar conciencia, epistemología y cosmovisiones a través de la educación “debería” haber un antes y un después al menos bien valorado y asegurado.

I

ICEF

El Instituto de Colaboración y Educación Familiar (ICEF), nace en 1976, como una institución autónoma dentro de la Asociación para el Desarrollo Educativo (ADEP) en Guatemala, como una entidad privada, apolítica y no lucrativa dedicada especialmente a la educación, asesoría y formación de la familia; en 1977 se establecen oficinas regionales en San Salvador, El Salvador y San José, Costa Rica, y más tarde a inicios de los 80 en Tegucigalpa, Honduras. En El Salvador, personas que participan en los cursos de ICEF fundan en 1978 la Asociación Promotora de Centros Educativos (APCE).

El ICEF tiene como misión: la educación, formación y orientación de padres de familia y educadores, para ayudarles a cumplir lo mejor posible el papel que a cada uno de ellos le compete; asimismo, el propósito fundamental de ICEF es el fortalecimiento de la familia como célula básica de la sociedad para detener el proceso de desintegración familiar.

Illich, Iván

Tal como lo cita Antoni Tort Bardolet, Ivan Illich (Viena 1926 -), utilizó la palabra desescolarización como una alternativa a la injusticia social. Básicamente, esta alternativa llevaría una serie de controversias para la educación latina y europea. Su posición ideológica es considerada por muchos historiadores, antropólogos y educadores como una concepción pedagógica marxista al estilo latinoamericano.

Ivan Illich nació en Viena el 4 de septiembre de 1926. Con él, surge una convicción sobre el destino de los pueblos, pues la denuncia formaba parte de su vida cotidiana, siendo sacerdote. En 1960, renuncia a su cargo en la Universidad Católica de Ponce y se instala en Cuernavaca (México) donde participa junto a otras personas en la fundación del Centro de Información Intercultural (CIDOC) que posteriormente se denominó Centro Intercultural y de Documentación.

En 1968, el CIDOC abandona su vínculo con la iglesia y un año más tarde Illich abandona su rol de sacerdote, y se ubica en un radicalismo humanista – así lo expresa Tort- por adoptar una disposición vital destinada a desmontar la comodidad intelectual de las ideas sólidamente establecidas en la sociedad. Actualmente, Illich sigue trabajando en el centro de Cuernavaca y ha dictado conferencias o cursos relacionados a la desescolarización. De 1978 a 1990, planteó sobre la cultura del silencio, la cual legitima ante algunos aspectos de la sociedad como el armamentismo nuclear y, con ello, el genocidio.

La dignidad del silencio es una reflexión radical sobre el mundo de hoy. Pero tal como observa Illich la problemática mundial, explicita que la escuela pervierte el ambiente social y cultural y lo transforma en la expresión básica de la aniquilación de la conciencia.

Avanzini, fundamenta y abre la posibilidad de comprender la propuesta de Illich sobre el proceso o el acto educativo. Se trata de *“la eliminación de los expertos en didáctica y especialistas de la escuela...”*, en el que la vida escolar es una vida de posibilidades intelectuales para un diez por ciento de la población mundial o una reiteración de la falacia del principio de igualdad de oportunidades.

Pivateau aclara que *“la esterilización del sistema escolar, la erosión de esta institución educativa, no constituyen una división del futuro vuelto presente a nuestras conciencias por los sueños de ciertas personas, sino una realidad general que podría captar todo el mundo de prevalecer el deseo de la verdad; la crisis es tan grave que –añade- la desintegración de la escuela es ya un proceso irreversible”*⁸⁵. Para 1980, era evidente esta noción de vida desescolarizada. En esta época, la escuela adquiría una denominancia extremadamente izquierdista, pues la educación popular y la problematización de la enseñanza estaban acelerando la muerte de la escuela o la educación sin paredes.

En este sentido, la propuesta de Illich apunta al cuadro familiar y comunitario; a bibliotecas de nuevo troquel o a centros que proporcionen los medios de aprendizaje. En realidad hay que examinar a Pivateau para ampliar la propuesta de Illich, pues afirmaba que la escuela había fracasado por los programas oficiales de la currícula nacional. Sin embargo, Reimer parecía tener una ubicación mejor de esta perspectiva, cuando señaló *“que a finales de este siglo (el siglo XX) lo que se denomina escuela sólo será una reliquia del pasado, de forma que esta institución, triunfante en la época del ferrocarril y posteriormente en la del automóvil, estará como ellas, en vías de desaparición”*. Me parece –señalaba- que *“acabaremos por percatarnos de que la escuela se sitúa al margen de la educación, como el curandero puede estarlo respecto a la Salud Pública”*.

Es de aclarar que el análisis que hace Illich no sólo es filosófico, sino que la antropología y la fenomenología perfeccionan tal análisis y, en realidad, la cultura no puede ser entendida como una especie de transformación social a través de la didáctica. Pero lo que generó mayor contradicción en la pedagogía tradicional o ideologizada fue la crítica hacia la tecnocracia, la cual, no solamente era una estructura de poder que controla una vasta influencia de naturaleza material, sino el germen de la explotación, la mentira, el fraude y la falsa conciencia.

*“Creo que es cosa de todos impedir la consolidación de un totalitarismo tecnocrático en el que termináramos ingeniosamente adaptados a una existencia totalmente enajenada de todo aquello que siempre ha hecho de la vida del hombre una aventura interesante... Los privilegiados van a la escuela durante más tiempo y porque los gastos aumentan a medida que lo hace el nivel de escolarización”*⁸⁶.

⁸⁵ Op cit. Avanzini. Pág. 74 y 75.

⁸⁶ Op. cit. J. Trilla. Pág. 284.

En sí, Illich dio un aporte clave en el entendimiento de algunos principios de la escuela activa, vivificando una escuela con énfasis en el desarrollo y el progreso.

Información (y educación)

Una de las mayores preocupaciones actuales de los sistemas educativos, en los países desarrollados, es el acceso y la producción de “información”; así lo demuestra el libro “Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos”, publicado recientemente en España, el cual presenta la producción colectiva de un grupo de distinguidos catedráticos, coordinados por Isabel de Torres Ramírez de la Universidad de Granada. En términos generales, la obra se divide en cuatro apartados; el primero, aborda la recuperación de la información y sus fuentes; el segundo, trata sobre la búsqueda de la información; el tercero, presenta los instrumentos para identificar, localizar y evaluar la información; y el cuarto, cierra con instrumentos específicos para la identificación de repertorios, catálogos, bases de datos y redes.

Si el conocimiento es poder, lo que alimenta el apetito epistemológico es la información; Humberto Eco en su obra “Péndulo de Foucault” anota: “...*no hay informaciones mejores que otras, el poder consiste en ficharlas todas, y después buscar conexiones*”; efectivamente, en las sociedades informacionales –o más desarrolladas- la lógica política y económica se sustenta en una innovadora trilogía: el capital debe ser el humano, el sistema de producción debe estar organizado sobre un aparato de conocimiento e información, y la materia prima es consustancial y paradójicamente: conocimiento e información. En este contexto, el desarrollo científico, se desenvuelve en estas mismas coordenadas, y desde la información de los códigos genéticos hasta los microprocesadores de las nuevas tecnologías, están embriagados de información y conocimiento.

Si la información es el hecho que comunica (*Recueil de documentation et information*, ISO, 1998), y es a su vez proceso y resultado (el hecho de comunicar algo y el resultado de esa comunicación), y por ende, genera una modificación mental, se puede decir que tiene mucho que ver con lo educativo. Por cierto, el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva docente, implica facilitar el acceso a nuevos conocimientos utilizando diversas estrategias didácticas de información (libros, separatas, artículos, enciclopedias, internet, etc.); y desde el estudiante, implica construir nuevos conocimientos utilizando experiencias cotidianas y conjugándolas con la información que brinda el docente y otros medios.

En la actualidad, a pesar de las carencias, es absurdo imaginarse una educación mediocre, ya que las fuentes de información, cada vez más acorralan e inundan; el problema no es la falta de información, sino que la mayoría de docentes no canalizan adecuadamente el potencial latente de información que los rodea. Hoy existen vertiginosos medios de comunicación, particularmente de prensa escrita que circula hasta el último rincón del país, además se cuenta con Infocentros y Cybercafés en todos los departamentos, y poco a poco, los ciudadanos caen en la cuenta que es mejor invertir en una PC que en otros aparatos triviales.

En una hora de navegación se puede acceder a un mundo insondable de información que enriquece los conocimientos, bien sea para preparar una clase o para complementar una tarea. El problema crucial de la realidad educativa puede tener dos vertientes o: por un lado, el “desconocimiento” de cómo utilizar la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, yendo mucho más allá de los tradicionales libros de texto, e incorporando otras fuentes de información más “seculares” o menos tradicionales; y por otro lado, la falta de “conocimiento” sobre el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicaciones, concretamente uso de internet y correo electrónico.

Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP/UES)

El Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos identificado como INFORP-UES, se encuentra dentro de la Universidad de El Salvador, como un organismo sin fines de lucro; se trata de una unidad integral donde se desarrolla intercambio y difusión de experiencias educativas como: tertulias y talleres, en donde se tratan temas de interés para determinado sector de la población; posee un patrimonio proveniente del Centro de Formación y Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador (CEFOP-UES, 1992-1996) adquirido durante cuatro años de gestión por el financiamiento local y autofinanciamiento.

La agenda del INFORP UES, entre otras, lleva a cabo las siguientes funciones: Difusión y Edición de materiales didácticos; mantener la formación permanente del profesorado; apoyar la mejora educativa del país en todos los niveles; desarrolla la investigación, planificación, ejecución y coordinación de determinadas actividades educativas; provee servicios profesionales de formación permanente, autogestionable, crítica reflexiva, multidisciplinarias, con propuestas de formación; y es un centro de formación permanente que ofrece servicios del centro de documentación tales como: Videoteca, Biblioteca, Ludoteca.

Se caracteriza por ser una institución que ha logrado insertarse en el campo educativo a nivel nacional, ya que se ha proyectado académica y socialmente, cumpliendo con las metas que se establecen en su seno como institución, y prestando servicio al público estudiantil y docente.

El objetivo principal del INFORP-UES está encaminado a apoyar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, a través de la formación permanente del profesorado y la investigación educativa. Siendo una institución pública sin fines de lucro; su misión es ofrecer programas de formación permanente y recursos pedagógicos sobre metodologías y contenidos innovadores de apoyo a las tareas de investigación y consulta del profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación, contribuyendo con ello al desarrollo profesional científico y humano.

Actualmente el INFORP cuenta con cinco áreas de servicio; la principal es el área de dirección ejecutiva que tiene como finalidad garantizar una adecuada coordinación, el accionar del instituto asegurando el funcionamiento interno y las relaciones dentro de la

UES y con el resto de instituciones educativas. Otra área importante es la de formación permanente; que busca realizar un aporte de calidad a la innovación pedagógica que permita ser referente en el ambiente educativo nacional. Esta área se encarga de desarrollar capacitaciones, talleres, escuelas de verano, tertulias, entre otras, que ayuden al desarrollo de la educación. Así mismo poseen el área de edición y difusión de materiales educativos; la cual pretende editar materiales y publicaciones útiles para los educadores, a su vez difundir el quehacer del instituto y facilitar la comunicación educativa.

Instituto

Voz latina de *Institutum-i* (costumbre, regla de conducta, enseñanza, doctrina); corporación científica, literaria o religiosa. Asociado etimológicamente al concepto *instituo- tuere*, instruir, edificar, formar, enseñar. Se denominan institutos a las casas de estudios dedicadas a la enseñanza secundaria.

Instrucción

Instrucción o acción de instruir es un proceso de aprendizaje -o mejor adiestramiento- mediante órdenes e indicaciones dictadas por un sujeto que sigue instrucciones o regla pre-establecidas.

Inteligencia emocional

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer de la Universidad de Harvard (1990), definida como: "*la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional*". Este concepto de inteligencia emocional se universalizó en 1999 con la obra de Daniel Goleman con el mismo nombre.

La inteligencia emocional o CE, no se basa en el grado de inteligencia de un niño o niña (CI, coeficiente intelectual), más bien en lo que alguna vez llamamos características de la personalidad o simplemente carácter. Algunos estudios han descubierto que las capacidades sociales y emocionales pueden ser aun más fundamentales para el éxito en la vida que la capacidad intelectual. En pocas palabras, tener un CE elevado puede ser más importante para tener éxito en la vida que tener un CI elevado medido por una prueba estandarizada de inteligencia.

Se empleó para describir las cualidades emocionales que al parecer tienen importancia para el éxito, como son: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, persistencia, cordialidad, amabilidad, y el respeto.

El entusiasmo respecto al concepto de inteligencia emocional comienza a partir de sus consecuencias para la crianza y educación de los niños y niñas, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones humanas. Los estudios demuestran que las mismas capacidades del CE que dan como resultado que un niño o niña sea considerado como un estudiante entusiasta por su maestro(a) o sea apreciado por sus amigos(as), también lo ayudarán en su vida adulta.

Los especialistas en la conducta humana están de acuerdo en que el CI puede medirse mediante pruebas de inteligencia, tales como el de las escalas de inteligencia de Wechsler, que mide tanto la capacidad verbal como la no verbal, incluyendo memoria, el vocabulario, la comprensión, la solución de problemas, el razonamiento abstracto, la percepción, el procesamiento de la información y las capacidades visuales y motoras.

En tanto el significado del CE resulta más confuso, lo podríamos definir como *"un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones"*.

Aunque muchos componentes del CE no puedan ser medibles con facilidad, el concepto de CE emerge de todos modos como significativo, ya que estas características individuales se pueden reconocer en los niños y niñas. Muchos especialistas de las ciencias sociales creen que los problemas de los niños y niñas de hoy, pueden explicarse por los cambios complejos que se han producido en las pautas sociales en los últimos años, incluyendo el aumento de divorcios, la influencia de la televisión y los medios de comunicación, la falta de respeto hacia las escuelas como figuras de autoridad, y el tiempo cada vez más reducido que los padres les dedican a sus hijos. Suponiendo que los cambios sociales resultan inevitables, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué puede usted hacer para criar niños felices, saludables y exitosos?

La respuesta no es simple, pero se puede comenzar por conocer y aceptar las individualidades de los hijos, para de esta manera poder reconocer las debilidades y fortalezas que posee cada uno. Por otra parte, es de vital importancia comprender que el ambiente, tanto familiar como escolar influye significativamente (positiva o negativamente) en el rendimiento escolar.

Inteligencias múltiples

Howard Gardner define la inteligencia como: *"la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas"*. La importancia de la definición de Gardner es doble: primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que todos saben intuitivamente, y es que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolvernos en esta vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo

de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo, Einstein no es más inteligente que Michel Jordan, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes. Segundo y no menos importante, Gardner define la inteligencia como *“una capacidad”*. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético. Todos nacen con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente.

Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

1.- Inteligencia lógica - matemática, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que la cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

2.- Inteligencia lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

3.- Inteligencia espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

4.- Inteligencia musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

5.- Inteligencia corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

6.- Inteligencia intrapersonal, es la que permite entenderse a uno mismo. No está asociada a ninguna actividad concreta. Inteligencia interpersonal, la que permite entender a los demás, y la se encuentra en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

7.- La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan la capacidad de dirigir la propia vida de manera satisfactoria.

8.- Inteligencia naturalista, la que se utiliza cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Al igual que con los estilos de aprendizaje no hay tipos puros, y si los hubiera les resultaría imposible funcionar. Un ingeniero necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero también necesita de todas las demás, de la inteligencia lógica-matemática para poder realizar cálculos de estructuras, de la inteligencia interpersonal para poder presentar sus proyectos, de la inteligencia corporal - kinestésica para poder conducir su coche hasta la obra, etc.

Howard Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que el sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógica-matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Para Gardner es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza es absurdo que se siga insistiendo en que todos los estudiantes aprenden de la misma manera. La misma materia se puede presentar de formas muy diversas que permitan al estudiante asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Pero, además, se tiene que plantear si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a los estudiantes para vivir en un mundo cada vez más complejo.

Investigación educativa

El debate en torno a los métodos de investigación en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la educación, abarca ya más de dos décadas en el ámbito internacional. La controversia, centrada alrededor del tema cantidad y cualidad, es decir entre los llamados paradigmas cuantitativos y paradigmas cualitativos, sigue vigente y no ha alcanzado consenso.

Diversos factores modificables de carácter social, pero ajenos a la investigación misma, han estado influyendo en la discusión en referencia, alimentando una confrontación que, según los autores, la limitan a *reduccionismos técnicos* o a *prejuicios ideológicos*, al mismo tiempo que la restringen a: aspectos técnicos o metodológicos desvinculados de otras dimensiones que componen un todo articulado denominado *paradigma*, modelo, lógica de la investigación o abordaje teórico-metodológico. Es decir, se deja de lado la complejidad de las alternativas epistemológicas, en consecuencia se produce la hipertrofia del nivel técnico instrumental, creando un falso conflicto entre cantidad y cualidad.

Los argumentos del debate se refieren, además, a diversas formas de articulación del nivel técnico-metodológico con elementos comprendidos en las *categorías epistemológicas* de problema, construcción del objeto, objetividad, subjetividad, criterios de cientificidad y de verdad, paradigmas científicos, explicación, comprensión, construcción del conocimiento (teorías del conocimiento), intereses cognitivos, visiones del mundo.

Diversos autores consideran que una visión histórica de la discusión que ha tenido lugar respecto a los paradigmas cuantitativo-idealista y cualitativo-idealista contribuye a la comprensión de los dos abordajes de investigación: su incompatibilidad o complementariedad, así como al debate que se ha generado en torno a ellos. No obstante, más allá del debate, se presenta a continuación un enfoque pragmático para orientar el quehacer de la investigación educativa.

La investigación es el procedimiento por el cual se llega a obtener conocimiento científico, pero no existe un método absolutamente seguro para eliminar el error en la elaboración y validación de las teorías científicas, sino que tal procedimiento es relativo según cada momento histórico e incluso según la naturaleza del conocimiento que se trata de lograr (Sarramona, 1991).

Según Arnal (1996), en el ámbito de las ciencias sociales se pueden destacar los siguientes paradigmas de investigación: 1.- *Positivista* (racionalista, cuantitativo), que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto (se busca descubrir el conocimiento). El investigador busca la neutralidad, debe reinar la objetividad; 2.- *Interpretativo* o hermenéutico (naturalista, cualitativo), que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas (se busca construir nuevo conocimiento). El investigador se implica; y 3.- *Sociocrítico*, que pretende ser motor de cambio y transformación social, emancipador de las personas, utilizando a menudo estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores (se busca el cambio social). El investigador es un sujeto más, comprometido en el cambio.

A veces las investigaciones se sitúan en paradigmas mixtos, son multiparadigmáticas. En esta línea está el "paradigma emergente" (Guba). Atendiendo a los objetivos de la investigación y siguiendo a Echeverría (1983), Bartolomé (1988) y Salinas (1991), los métodos de investigación pueden ser:

1.- **Descriptivos**: su objetivo es describir la estructura de los fenómenos y su dinámica. Pueden usar técnicas cuantitativas (test, encuesta...) o cualitativas (estudios etnográficos...). Se puede distinguir: a.- Estudios observacionales. La recogida de datos se basa en el registro de los comportamientos. Pueden ser: estructurados o no estructurados; con observación participante o sin ella; b.- Análisis de contenido; c.- Estudios etnográficos. El investigador se sumerge en la realidad para observarla de manera natural y así encontrar hipótesis que faciliten su comprensión y descripción: observación participante o no; d.- Investigación-acción; e.- Investigación por encuesta; y e.- Método comparado. Está entre el nivel descriptivo y el explicativo.

2.- **Explicativos**: además de describir el fenómeno tratan de buscar la explicación del comportamiento de las variables. Su metodología es básicamente cuantitativa, y su fin último es el descubrimiento de las causas. Se pueden considerar varios grupos: a.- Estudios de casos. Se utiliza cuando hay cuestiones a resolver sobre el "cómo" y el "por qué" de un hecho, cuando el investigador no tiene control sobre el fenómeno y cuando éste se da en circunstancias naturales. A veces se queda en el nivel explicativo; b.- Métodos comparativos causales. Se compara el comportamiento de variables que no están bajo el

control del investigador; c.- Estudios correlacionales. Permiten comprender la complejidad de los problemas estudiados determinando las variables relacionadas con él; d.- Estudios causales. Las relaciones causales se estudian a partir de las correlaciones empíricas de las variables; e.- Estudios longitudinales, en el tiempo. Soslayan algunas limitaciones de los estudios transversales.

3.- Predictivos: tratan de predecir los fenómenos, generalmente después de haberlos explicado. Para predecir se basan en la regresión múltiple o el análisis causal. La metodología es básicamente cuantitativa.

4.- Experimentales: experimentos que pretenden lograr explicaciones causales de los fenómenos. Aquí lo fundamental es controlar el fenómeno. Se utilizan muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de datos... (Podemos distinguir: Métodos experimentales. Las variables son controladas y aleatorizadas. Pretenden establecer una relación causal entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes. Así se han realizado muchos estudios sobre medios. Métodos cuasiexperimentales. Se diferencian de los M. experimentales en que falta algún elemento relevante (muestreo aleatorio, grupo de control...)

Desde la perspectiva cualitativa la investigación pretende la interpretación de los fenómenos, admitiendo desde sus planteamientos fenomenológicos que un fenómeno admite diversas interpretaciones. Muchas veces hay una interrelación entre el investigador y los objetos de investigación, pero las observaciones y mediciones que se realizan se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de alguna realidad. Los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, pero si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

Etapas de la investigación: 1.- Decisión, estudio de posibilidades. Considerar *temas y problemas que nos interesen*. Evaluar para cada uno si disponemos de los recursos necesarios para hacer la investigación: conocimientos sobre el tema, acceso a las fuentes de información necesarias, medios económicos, desplazamientos, adquisición de materiales, tiempo que habrá que invertir..., elección del tema. Decidirse por uno de estos temas, y delimitar el problema que se va a estudiar. Resumirlo en una pregunta. 2.- Diseño, concreción del marco teórico. Documentarse sobre el tema: estado actual del conocimiento al respecto, otras investigaciones en curso.... Hacer una primera concreción del marco teórico. Definición de los objetivos. Elaborar un primer esquema de los aspectos que se considerarán, las preguntas que se derivan del problema de investigación que se ha planteado y a partir de él definir los objetivos -generales y específicos-. Concreción de las hipótesis e identificación de las variables. Si el estudio considera unas hipótesis de partida, concretar las hipótesis y las variables -dependientes, independientes e intervinientes- implicadas. Determinación de la población y la muestra. A partir de la población de referencia, concretar la muestra que se considerará en la investigación -características y tamaño-, así como los criterios para su selección (muestreo aleatorio, aleatorio estratificado, estratificado no aleatorio, selección intencionada). Enfoque metodológico. Explicitar la opción metodológica de la investigación: *experimental* con manipulación de variables, *descriptiva-explicativa* basada en la observación y recogida de datos -con enfoque *cualitativo* hermenéutico-interpretativo -estudio de caso, narrativa...-, *cuantitativo*

descriptivo-exploratorio o mixto - planteamientos integradores de ambos enfoques-; y atendiendo a una evaluación de tipo *continuo-formativo o puntual-sumativa*-. Describir la metodología concreta de la investigación: obtención y proceso de los datos. Diseño de los instrumentos. Diseñar los instrumentos - cuestionarios, guías de observación...- que se utilizarán para la recogida de datos -que estarán en consonancia con la naturaleza de las actividades a realizar: buscar información, observar, experimentar...). Validar los instrumentos (juicio de expertos, prueba piloto-. Planificación. Planificar la investigación: fases y las actividades que se van a desarrollar en cada una). 3.- Ejecución.Documentación. Revisión documental exhaustiva para confeccionar el marco teórico definitivo y obtener los datos iniciales necesarios para la investigación. Elaboración y validación de los instrumentos. Selección de la muestra. Ejecución de las actividades previstas en cada fase y obtención de información. Proceso de los datos obtenidos, análisis e interpretación. Verificación de las hipótesis (o rechazo de las mismas). Elaboración de las conclusiones. Redacción de la memoria. Exposición, defensa o publicación.

Investigación –acción crítica

La consideración de un proyecto educativo emancipador emerge de una postura crítica de la práctica educativa; esto a su vez, determina un camino en el devenir de la posibilidad del desarrollo. De lo que trata de esta perspectiva es de concebir la investigación -acción como una naturaleza del desarrollo histórico en el que existe un reconocimiento por el individuo, su lenguaje, su acción, sus relaciones con los demás, y muy particularmente, por el derecho al desarrollo del pensar.

Comprendida esta dinámica, se infiere el significado de investigación -acción, que desde una perspectiva crítica es una indagación social que renuncia a la supremacía del dato como a su base reproductora. Siguiendo la línea de los procesos de enseñanza crítica, la investigación -acción se apoya en los principios pedagógicos de la reflexión y acción y, con ello, genera todo una serie de propuestas que indudablemente tienen su referencia social. La mejora que es, por supuesto, la finalidad última de la investigación, posee una serie de requisitos que se enfatizan desde el seno de las instituciones escolares y, que en la medida de su cumplimiento, logrará que los participantes -investigadores y sujetos- adquieran un papel sumamente activo:

- 1.- La comprensión de las acciones, su descripción y la forma en que se concibe la vida del mundo en el aula y en la sociedad. Lo que incluye una percepción de cómo nuestro trabajo se ve moldeado y justificado por teorías educativas particulares.
- 2.- La comprensión de los valores educativos; lo que opera como indicadores que muestran como marcha el proceso de mejora y refleja el compromiso que se asume.
- 3.- Encaje del trabajo educativo en el contexto más amplio de la escolarización y la sociedad, como parte del proceso mediante el cual los individuos, la sociedad y la cultura se forman y reforman en el curso de las generaciones.

4.- Conocimiento histórico de las escuelas y la escolarización. Esto incluye -además- un conocimiento acerca de la historia de las instituciones, su formación y evolución. Esto permite obtener un panorama más amplio sobre algunas limitaciones del proceso de cambio.

5.- Autocomprensión histórica de la formación de las ideas sobre la educación, cómo se han formado los enfoques del trabajo pedagógico y cómo se relaciona con el trabajo más amplio en contextos humanos, sociales y culturales.

Esta mejora -por supuesto- es ante todo, una mejora no sólo de condiciones sociales externas, sino una mejora de la concepción pedagógica, creencias, valores que se poseen en función del cambio.

La investigación -acción crítica alcanza esta dimensión y la introduce como respuesta a la exclamación de los desfavorecidos. Desde esta óptica, la investigación se replantea desde los vínculos entre lo real y lo posible, en la educación o en la vida social; lo que significa haberse embarcado en un proyecto crítico. *"Significa enfocar la educación y la sociedad como cosas problemáticas, cuestionar aquello que es a la luz de aquello que podría ser. Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultado de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas y sociedades, se debe emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una reforma"*⁸⁷.

Un proyecto crítico que se somete a las condiciones de cambio es por lo general un proyecto de avanzada; pero un proyecto crítico que, a la vez que genere el cambio, lo hace a partir de una significatividad para los desamparados, los oprimidos, los sin voz o los desterrados, es ante todo, intencionar el cambio y ubicarlo desde una especificidad. El sentido de lo específico es lo que declara que la investigación -acción se convierta en emancipadora, en una acción con tendencia hacia lo problémico, al descubrimiento de cómo los procesos de escolarización son impotentes para cambiar la teoría de la reproducción de la cual son objetos todos los centros escolares.

El proyecto crítico, hace que los enseñantes y, en este caso, los investigadores de la acción se introyecten a generar el cambio desde el seno del aula y someter la reproducción a un cuestionamiento crítico en correspondencia con la realidad. Esta correspondencia nunca permanece inmóvil y, por tanto, hay que entenderla desde la misma vía en que se comprende los actos sociales. El investigador de la acción al comprender esta generación de situaciones dialécticas, siempre estará en la competencia de estar investigando en todo momento y, es desde esta perspectiva, que los mismos alumnos se convierte en investigadores de la práctica educativa.

Básicamente en el proceso de investigación -acción, la práctica educativa se convierte en una práctica reflexiva que se orienta desde los escenarios universitarios. Tal como se enfatizaba arriba, el investigador de la acción deberá convertir el proceso didáctico en un

⁸⁷ Cfr. S. Kemmis - R. McTaggart. Cómo planificar la investigación -acción. Editorial LAERTES. España, 1988. Pág. 46.

acto problémico y, por tanto, las formas de ver la realidad se entiende en la misma dinámica de la reflexión en la acción. *"Esta visión de la reflexión-en -la-acción del profesional se basa en una visión constructorista de la realidad con la que se enfrente el profesional; una visión que nos lleva a contemplar al profesional como constructor de situaciones en la práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional, sino también en todos los demás modos de competencia profesional... En la visión constructorista, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias se enraizan en mundos creados por nosotros que aceptamos la realidad"*⁸⁸

Se trata que en la investigación -acción exista una construcción subjetiva de la realidad y, esto es lo que diferencia la investigación del positivismo lógico. Esta construcción subjetiva no solo es una forma de pensar, sino de comprometerse con el cambio, en el que el contexto se valora y se crítica, para convertir las prácticas sociales en indagaciones críticas. Se vive en una universidad en el que la polarización de ideas y concepciones se hacen más antagónicas y, por tanto, realizar una indagación crítica, basada en la reflexión en la acción, implica que el conocimiento no es dado como inerte y, por ello, es necesario que en la formación permanente esa indagación crítica mueva el trabajo de las colectividades hacia la mejora y la participación.

La investigación -acción crítica es por tanto una investigación realizada por determinadas personas acerca de su propio trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan con y para otros. *"La investigación -acción es una investigación que considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen y capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectiva. No considera a las personas como objetos de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos concientes y como agentes del cambio y de mejora"*⁸⁹

A partir de estos principios en el que emerge la investigación -acción crítica, a continuación se hace referencia a diez postulados que, en forma dialéctica, redefinen el sentido del papel de los investigadores de la acción y, con ello, la diferenciación de otros tipos de investigación social:

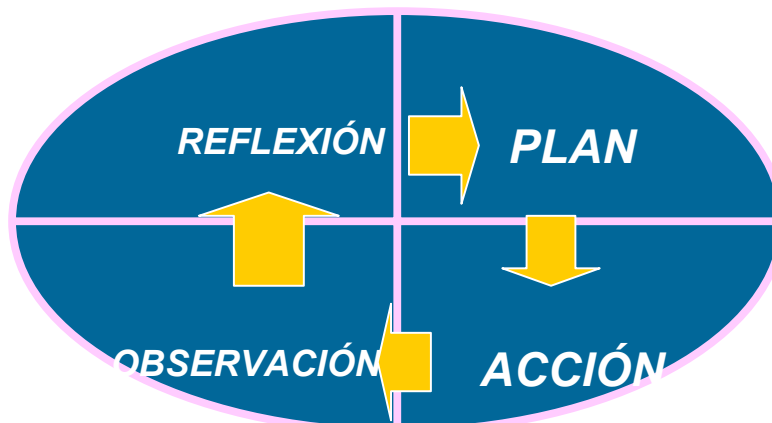
La investigación -acción crítica se propone mejorar la educación y, aprender a partir de los cambios que se promulgan.

1.- La investigación -acción crítica es participativa, porque a través de un acto de concientización de los sujetos, se convierten en protagonistas de su propia práctica y en la mejora.

⁸⁸ Cfr. A. Brockbank - I. McGill. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Editorial Morata. España, 2002. Pág. 91.

⁸⁹ Op cit. Kemmis - McTaggart. Pág. 29

2.- La investigación –acción crítica se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva con la articulación de los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. El siguiente esquema de espiral refleja tal situación:



Estos cuatro momentos forman parte de una espiral que se organiza con el objetivo de promulgar el cambio de manera secuencial. Lo que implica que es necesario iniciar la investigación con acopiar algunos datos, después reflexionar y luego elaborar un plan para una acción cambiada; otro modo de empezar consiste en realizar un cambio exploratorio, recoger datos sobre aquello que sucede, reflexionar y luego preparar planes de acción más afinados.

4.- La investigación –acción crítica es colaborativa.

5.- La investigación –acción crítica crea comunidades autocríticas en el que la formación permanente entra en evidencia y empieza a generarse la mejora de la práctica educativa, así como la emancipación de las restricciones institucionales y personales que limitan la capacidad del ser humano de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales.

6.- La investigación –acción crítica es un proceso sistemático de aprendizaje; por tanto el acto conciente entra en juego en la producción de conocimiento y en la posibilidad de ofrecer a los oprimidos la inteligencia crítica.

7.- Cuando se induce a las personas a teorizar acerca de la práctica educativa, entonces la investigación –acción crítica pretende la inquisición de las circunstancias, la acción y las consecuencias de dichas prácticas, generando de esta forma, una posibilidad democrática para generar teoría de la educación.

8.- Un elemento clave en el desarrollo de la investigación –acción crítica, consiste en el sometimiento a prueba de las prácticas educativas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones; lo que equivale a decir que el convencimiento es ante todo el fundamento de los procesos pedagógicos de la acción.

9.- La investigación –acción crítica al basarse en una pedagogía alternativa pretende que el docente se convierta en profesor(a) investigador(a) y, desde esta perspectiva, rescate su

autonomía, genere mayores espacios democráticos y, a la vez, impugne lo conceptual por lo problemático.

10.- La investigación –acción crítica es un proceso político, porque implica cambios que afectarán a determinadas personas y, es por esto que, la comprensión de dichos cambios se producen mediante una acción política ante las resistencias insuperables y ante los trabajos divergentes.

Investigación – acción y comunidades autorreflexivas

Los movimientos del docente como investigador han generado el surgimiento de una nueva forma de comprensión de los procesos de mejora. Perspectiva cimentada en un colectivo encargado no sólo de promulgar el cambio, sino de generar un proyecto permanente de formación profesional. En la investigación –acción crítica, este movimiento se enriquece en la medida que, los docentes actuando en colectivo, actúan y refuerzan las innovaciones o iniciativas. Pero hay algo más: la investigación –acción crítica además de pretender un proceso pedagógico como formas racionales justas y democráticas, asume una posición de teoría educativa en el que los cambios se hacen desde las bases y no de los expertos que investigan desde afuera. *“Los investigadores externos sólo opinan sobre una determinada situación; pero no son los que deciden”*⁹⁰. No se puede hacer investigación –acción desde afuera, sin poseer el sentido de pertenencia, sin participación en un movimiento cuya razón de ser sea la emancipación.

Kemmis (Australia, 1987) denominó a este movimiento como *comunidad autorreflexiva*, cuyo objetivo básico es eliminar el activismo e incluir la crítica permanente, a partir de la indagación. La comunidad autorreflexiva es un colectivo que no necesariamente está reunido cada semana; es un proyecto crítico e ideológico que responde al cambio a partir de la implantación de los procesos democráticos. *“La comunidad autorreflexiva establecida en la investigación –acción no se ocupa únicamente de transformar su propia situación, ya que se ve asimismo forzada a enfrentarse con las limitaciones no educacionales impuestas en la educación”*⁹¹.

Esta dialéctica entre lo educacional y lo no educacional fija la atención del colectivo en la educación entendida en su totalidad y en sus relaciones con aquella estructura social que está más allá de la educación. *“El grupo queda invitado a considerar, no sólo el dominio de su propia acción, sino también el de la acción educativa como parte de un dominio social más amplio... No es únicamente un proceso que refleje la historia o reaccione ante ella, sino que postula una profesión formada por investigadores educacionales activos que se contemplan así mismos como agentes de la historia y que tienen el deber de expresar mediante su propia acción considerada sus juicios prácticos acerca de los cambios necesarios en educación: es decir, mediante su praxis”*⁹²

⁹⁰ Cfr. J. C. Escobar. Un currículum para la emancipación. Editorial VIDA. El Salvador, 2003. Pág. 135.

⁹¹ Cfr. W. Carr – S. Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Editorial Martínez Roca. España, 1988. Pág. 220.

⁹² Ibidem.

La investigación –acción crítica suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza e investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los docentes. En términos generales, la investigación –acción crítica ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. En este sentido, proporciona un enfoque por medio del cual es posible lograr el desarrollo de una base teórica y de investigación para la práctica profesional.

Un rasgo clave de toda profesión es el compromiso para con el bienestar de la gente. En educación sería con los estudiantes como el papel educativo de la escuela, la universidad en relación con los padres de familia y la sociedad en general. Las comunidades autorreflexivas responden a este rasgo, pues el dar cuentas representa el nivel de impacto de los procesos de mejora o de transformación. Esto significa que, una comunidad tipificada de esta manera, no sólo es un colectivo para la mejora, sino para el desarrollo y, en esto radica, la plataforma de los procesos llevados a cabo por los investigadores de la acción.

Toda profesión ha de tener derecho a formular juicios sobre sus prácticas, libre de influencias externas y no profesionales y, es sobre esta consideración, que las comunidades autorreflexivas desarrollan una práctica profesional basados en una ciencia concretamente educativa. Esto entretela la promoción de una participación conciente de los estudiantes y de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones acerca del curriculum y, de ser posible, en la conducción de las actividades educativas. Tal como señala Carr, la libertad de profesión existe dentro de un marco de referencia comunitario y, por tanto, hay que ubicarla dentro de determinados valores e intereses de los diversos actores del proceso educativo.

Las comunidades autorreflexivas revierten el sentido de la prerrogativa individual y, al hacerlo, están en condiciones de responder a lo que demanda la mayoría. *“La sociedad demanda maestros profesionales, no simplemente técnicos instructores”*⁹³. Esta tesis adquiere preponderancia cuando la comunidad autorreflexiva la hace suya y, a partir de su aprehensión, luchará para que la totalidad sea la que intervenga en la formación de docentes y no el reduccionismo al que han estado sometidas la mayoría de las profesiones.

Finalmente, la comunidad autorreflexiva al proveer una organización de grupos de desarrollo crítico con el objeto de investigar las prácticas educativas de las instituciones, organizan redes de investigación que permiten el desarrollo crítico de la práctica. Con ello se logra diseminar los principales hallazgos o cambios producidos por la innovación o limitaciones generadas por las mismas condiciones del investigador o del centro educativo. *“La profesión debería considerar prioritario el fomento de estas redes investigadoras”*⁹⁴

⁹³ Cfr. W. Carr. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Editorial Morata. 1999. Pág. 67.

⁹⁴ Op cit. Carr –Kemmis. Pág. 232.

Investigación participante

Connotación recibida de la investigación –acción ahí por los años de 1960, cuando se adhirió a los procesos revolucionarios y que formaron parte de la educación popular de aquellos tiempos. La investigación participativa emerge como una propuesta metodológica vinculada a la crisis de las ciencias sociales de la década de 1960, especialmente en Latinoamérica, donde los científicos ven la necesidad de vincular la investigación con los procesos generales de transformación social, económica y política. La crítica se desarrolla en distintas dimensiones: epistemológica, metodológica y político –ideológica.

La investigación participativa –así denominada en ese entonces- se basó en la metodología participativa, la cual rechaza la comunicación vertical, autoritaria, unidireccional y propone vías horizontales, democráticas, que no inhiben el potencial crítico y creador de los participantes, sino que por el contrario lo estimulan.

La participación en la investigación participativa consiste en un proceso metodológico arraigado en la dialéctica como forma de intervención en el mundo. No se trata de participar por participar; el sujeto que participa lo hace por convicción propia, porque su aporte será considerado útil en los procesos de transformación. La participación lleva implícita la idea de que es un proceso integrado, armónico y coherente. El hecho de que sea armónico, la participación no descarta la polémica. Al contrario, la potencia con el afán de asegurar la problematización del conocimiento y de manera especial, de confrontar ideas.

La participación es un proceso intencional, pues sólo se entiende cuando las personas actúan de manera activa y consciente. La actividad de los seres humanos, cuando se encuentran en procesos de investigación participativa, lo hacen porque su participación es crítica y creadora y, en consecuencia, tiende a transformar las realidades preexistentes hacia formas superiores. Por otra parte debe entenderse la participación, para que sea real, supone el acceso a un espacio en el ámbito de las decisiones.

Son principios básicos de la investigación participativa: 1) partir de la realidad, es decir, de la práctica real y cotidiana de los grupos; b) reflexión –teorización (de la práctica a la teoría), o sea profundizar en la realidad que se está estudiando, analizando todos aquellos elementos que son de interés colectivo y que, en última instancia, son los que se desea transformar; 3) Nueva práctica enriquecida. La metodología participativa busca ser un instrumento para la transformación de la realidad y que el carácter positivo y negativo de ese cambio dependerá, básicamente de dos factores: la intencionalidad del instrumento metodológico y la eficiencia con que se empleó.

Ítem

Se llama ítem a una pregunta cerrada que utilizan enunciado y varios distractores (tres, cuatro o cinco) para explorar el conocimiento, habilidades, competencias o aptitudes; el grado de desarrollo, amplitud y complejidad del enunciado puede determinar si la pregunta explora conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis o evaluación. En el

conjunto de distractores, uno debe ser correcto y los demás incorrectos, además su redacción debe ser homogénea. En el uso de ítems, en pruebas estandarizadas, se debe vigilar la posibilidad de errores mayores debido a obviedad, negaciones, uso de género o distractores mal elaborados, así como la asociación de distractores.

ITEMAN

Software que permite analizar el comportamiento de un conjunto de ítems de una prueba (archivos o files ASCII) luego de ser capturados o *escaneados* de las hojas de respuesta electrónicas, conocidas técnicamente como formatos OMR. ITEMAN permite analizar más diez escalas, entre ellas: media, moda, sesgo, promedio global, resultados por área o especialidad, varianza, desviación estándar, kurtosis, comportamiento de cada ítem y forma de la prueba, media viserial, factor de confiabilidad y todo lo referente a notas, aciertos y resultados.

J

Juego y educación

Educar a los y las niños(as) a través del juego se ha de considerar profundamente. El juego bien orientado es una fuente de grandes provechos. El y la niño(a) aprende porque el juego es el aprendizaje y los(as) mejores maestros(as) han de ser los padres.

Como adultos se tiea pensar que el juego de los y las niños(as) es algo demasiado infantil como para convertirlo en parte importante de nuestra vida, y no es así. Para los y las niños(as), jugar es la actividad que lo abarca todo en su vida: trabajo, entretenimiento, adquisición de experiencias, forma de explorar el mundo que le rodea, etc. El y la niño(a) no separa el trabajo del juego y viceversa. Jugando el y la niño(a) se pone en contacto con las cosas y aprende, inconscientemente, su utilidad y sus cualidades.

Los estudios de la historia de los juegos demuestran las funciones de la actividad lúdica de la infancia: biológicas, culturales, educativas, etcétera. Los juegos marcan las etapas de crecimiento del ser humano: infancia, adolescencia y edad adulta. Los y las niños(as) no necesitan que nadie les explique la importancia y la necesidad de jugar, la llevan dentro de ellos.

El tiempo para jugar es tiempo para aprender. El y la niño(a) necesita horas para sus creaciones y para que su fantasía le empuje a mil experimentos positivos. Jugando, el y la niño(a) siente la imperiosa necesidad de tener compañía, porque el juego lleva consigo el espíritu de la sociabilidad. Para ser verdaderamente educativo, el juego debe ser variado y ofrecer problemas a resolver progresivamente más difíciles y más interesantes. En el juego, se debe de convertir a los y las niños(as) en protagonistas de una acción heroica creada a medida de su imaginación maravillosa. Su desbordante fantasía hará que amplíe lo jugado a puntos por nosotros insospechados.

El y la niño(a) explora el mundo que le rodea. Realmente ha de explorarlo si quiere llegar a ser un adulto con conocimientos. Los padres han de ayudarle en su insaciable curiosidad y contestar a sus constantes porqués. Los y las niños(as), aunque tengan compañeros de juegos reales, pueden albergar también uno o varios compañeros imaginarios. No será raro ver a los y las niños(as) hablar en tonos distintos de voz y tener una larga y curiosa conversación consigo mismo, está jugando.

La óptica del y la niño(a) sobre el juego es totalmente distinta a la del adulto, ninguno de los motivos que mueven a éste a jugar interviene en el juego del y la niño(a); para educar jugando, hemos de ser capaces de hacer propiedad e idea de los pequeños cualquier iniciativa u orientación que les queramos dar, como si la idea hubiera surgido de ellos. Sus “inventos” les encantan; para el y la niño(a) no existe una frontera claramente definida entre el sueño y la realidad, entre el juego y la vida real. El procura seleccionar, comprender e interpretar aquello que más le interesa.

Con experiencias logradas con el juego, el y la niño(a) puede aprender con vivacidad y sencillez las complejidades de causa y efecto. Es muy importante que vaya conociendo una buena gama de juegos y materiales para enriquecer mejor sus experiencias. Los y las niños(as) no tienen las facilidades de aprender que tienen los mayores al tener a su alcance el teatro la radio, la lectura, etc. La imaginación que podemos desarrollar y educar en los y las niños(as) por medio del juego es la misma que el día de mañana utilizará para proyectar edificios, diseñar piezas industriales o de decoración, etc. Necesita de esta gimnasia. El y la niño(a), al jugar, imita, lo cual es un producto secundario de la curiosidad. El pequeño sólo seleccionará para su realización, al que capte su interés, en lo cual, su imaginación juega un gran papel. Y si imita, se ha de poner cosas buenas delante, empezando por el comportamiento. Si los padres y educadores son capaces de observar a su hijo teniendo en cuenta que el juego es su vida, empezarán a ver el juego de una forma bien distinta a su creencia de que éste es pura diversión o una enfermedad del propio hijo(a). Un juego educativo que hayamos comprado, puede no ser divertido y, si no hay diversión, difícilmente habrá aprendizaje. El y la niño(a) sabe bien lo que le gusta y lo que no, y no le convenceremos de lo contrario.

El juego le permite al pensamiento acciones espontáneas y eficaces para enriquecer las estructuras que posee y hallar nuevos caminos, nuevas respuestas, nuevas preguntas; un(a) niño(a) que necesita conocer el mundo desde sus posibilidades, y un docente que necesita conocer al y la niño(a), tienen en el juego un espacio que permite actos conjuntos, integradores. Este espacio favorece, además, la vivencia y la reflexión; el juego ocupa, dentro de los medios de expresión de los niños, un lugar privilegiado. No se puede considerar sólo como un pasatiempo o diversión. Es, más que nada, un aprendizaje para la vida adulta. El mundo de los juegos tiene una gran amplitud, existiendo en cantidad inagotable. Jugando, los y las niños(as) aprenden las cualidades de las cosas que manejan; ve cómo el papel se deshace en el agua, cómo el carbón ensucia, que las piedras son más duras que el pan, que el fuego quema, etc.

Jullien, Marc-Antoine

Si hay un hombre cuya biografía ilustra su obra pedagógica, ése es Marc-Antoine Julián (1775-1848). Su vida fascina por el sentido de familiaridad que proporciona una correspondencia abundante, así como su entusiasmo, sus dificultades, sus dudas y sus

compromisos, buenos y malos. En ella se encarna un destino colectivo que la trasciende y le da sentido⁹⁵.

Marc-Antoine Jullien (llamado "de París") nació en 1775 en una familia de la burguesía media ilustrada. Al principio fue educado en el campo por su madre, según "los principios de un rousseaunismo exigente" y después en París por su padre, Marc-Antoine Jullien (llamado de la "Drôme") que tenía amistad con Mably, Turgot y Condorcet, y que fue diputado del departamento de la Drôme durante la convención.

Alumno del colegio de Navarra, su concepción del mundo se hizo en un crisol en el que se mezclaban las diversas corrientes intelectuales de la ilustración: las filosofías que afirmaban la perfectibilidad humana, la voz interior de la conciencia y las exigencias de la razón; el enciclopedismo, convencido del progreso permanente y de las virtudes de las ciencias y la ilustración; y una filosofía política alimentada en las ideas de Rousseau, Mably, Condorcet, y en la lectura de los clásicos. Junto con estos nuevos conceptos, los conocimientos clásicos enseñados en el Colegio le proporcionaron muy pronto modelos para la interpretación de sus experiencias sociales y modelos de acción: *"La educación pública hacía brotar todas las ideas republicanas en el seno de la monarquía. En nuestros colegios, creaba muchos pequeños estados en los que ni el rango ni la fortuna conseguían ninguna superioridad, en los que la independencia y la igualdad eran los bienes soberanos, en los que los alumnos, continuamente transportados hacia una patria imaginaria, nunca vivían en la suya, aprendían la elocuencia de Demóstenes y de Cicerón, el amor por la libertad de Trasíbulo y Bruto... "*

En estos años que precedieron a la Revolución, junto con el sentido del interés general y de una justicia basada en los méritos propios, Julien adquirió un odio profundo por el absolutismo monárquico. La tarde del 14 de julio de 1789 distribuía a los transeúntes hojas de papel en las que había escrito: *"No basta con haber derribado la Bastilla, es preciso derribar el Trono"*. Tenía catorce años. Durante el verano de 1791, pronunció el juramento de los jacobinos: *"Vivir libre o morir"*. Tenía diez y seis años. Al año siguiente, tomaba partido públicamente a favor de Robespierre: *"El interés, la salvación del pueblo, ésta es la primera y única base en que debe fundarse la determinación de los representantes del pueblo"*. En 1793 es comisario del ejército en los Pirineos, delegado oficialmente por el comité de salvación pública, al que Robespierre le ha otorgado un poder casi discrecional en diversas ciudades de Francia. En 1794 es nombrado secretario del comité de instrucción pública encargado de elaborar los planes de "instrucción pública" o "Educación nacional", si bien, enviado a Burdeos por Robespierre, no participó en esa labor, de la que sin duda tuvo conocimiento.

Detenido en Termidor, pasó quince meses en prisión. Durante este periodo revisó sus ideas políticas. No dejó de denunciar la división de la sociedad en "clases de ciudadanos" (lo que explica el interés que mostró posteriormente por el instituto de Pestalozzi, (que acogía tanto a hijos de pobres como de ricos), pero a su juicio era urgente salvar la República uniendo a

⁹⁵ Nota: compilación conceptual de toda la categoría conceptual tomada de: Gautherin, Jacqueline; Perspectivas: revista trimestral de educación comparativa (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n os. 3-4, 1993, págs. 805-821 ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

todos los republicanos, poniendo fin a la revolución, "*lucha continua, guerra a muerte entre patricios y plebeyos, ricos y pobres*". Era preciso hacer lo que los revolucionarios no habían sabido hacer: aliarse con el pueblo y "*mejorar el destino de los pobres pero por medios prudentes y posibles*". Era preciso revisar la naturaleza de los medios que permiten cambiar la sociedad e incluso la amplitud de esos cambios. Al publicar el plan de educación de Saint-Just en *L'Orateur plébéien*, M-A. Jullien manifestó su cambio de intereses: la educación del hombre nuevo se convertía en la clave de las transformaciones sociales.

Acusado por todas partes, habiendo perdido la esperanza tanto en su futuro político como en el de la Revolución, Jullien consiguió que en 1796 Bonaparte le diera un puesto en el ejército de Italia. No obstante, después de caer en desgracia varias veces y de ser rehabilitado de forma precaria, quedó relegado a los servicios de intendencia, sobre todo por haber protestado contra la proscripción de los supervivientes del jacobinismo y el babubismo.

Durante el periodo comprendido entre 1801 y 1819 dedicó toda su energía a cuestiones de educación, escribiendo varias obras, entre ellas *Essai général d'éducation* que lleva fecha de 1808. En 1810 obtuvo permiso para estudiar en el instituto de Pestalozzi. Fue como una revelación: durante tres meses se instaló en Yverdon con su mujer e hijos, localidad donde luego volvió a vivir en varias ocasiones, en 1811 y 1812. Reunió abundantes notas y mantuvo una correspondencia permanente con Pestalozzi, a quien confió la educación de sus hijos. Allí concibió la "*ciencia de la educación*". Después de pasar dos años en prisión y una nueva estancia en el instituto, empezó a difundir en Francia las teorías de Pestalozzi y de Fellenberg y publicó en *Journal d'éducation*, que había contribuido a fundar, "*Cartas sobre el método de educación del Sr. Pestalozzi*" y, sobre todo, en 1817, la obra de educación comparada que le hizo célebre. Pero entre 1817 y 1818, cansado de las disensiones internas del Instituto, incapaz de hacer frente a una quiebra económica que había en vano intentado evitar organizando un consejo de administración financiera, Jullien rompió con Pestalozzi que, a su vez, le consideró un traidor. Sus publicaciones pedagógicas se redujeron entonces a algunos artículos en la *Revue Encyclopédique* que fundó en 1819. A partir de entonces se interesó en el desarrollo de las ciencias.

Estos cambios, estas variaciones de interés, dan a su obra un aspecto curioso. Se comprende que pasado el entusiasmo de los años revolucionarios, Jullien se alejara de la política, pero ¿por qué gastó tantas energías en un proyecto de "ciencia de la educación" y especialmente en el estudio y difusión de la pedagogía de Pestalozzi? Se comprende, sin embargo, si se conoce la evolución de sus ideas políticas y sus compromisos personales. El interés general fue el principio constante en que se basó su filosofía política, y la denuncia de los intereses particulares de los ricos y los patricios la base de su actividad revolucionaria. Como dijo Rousseau, esta referencia a un principio político exige "*consultar la razón antes de escuchar las propias tendencias*". M-A. Jullien consultó sus tendencias naturales antes de escuchar su razón, lo que dio por resultado una especie de mística del pueblo en marcha y un concepto encantado de la Revolución. Fue un jacobino que puso toda su confianza en la voluntad general y en las fuerzas mitificadas que se suponía expresaban esta voluntad: el pueblo, la nación, Robespierre el Incorruptible. Pero pronto se dio cuenta de que la figura del pueblo corría el riesgo de verse oscurecida por un "ídolo", Robespierre, y que la

voluntad del pueblo no era tan clara ni tan firme como él creía. De este modo, en sus escritos la categoría del interés general se vacía poco a poco del contenido psicológico y de todo compromiso personal para convertirse en una forma abstracta. Pierde el valor de denuncia de las injusticias y sirve para legitimar *"los beneficios del orden social"*, incluido el orden napoleónico. En este mundo desencantado políticamente solo subsisten la igualdad de derechos y las libertades formales. A partir de entonces, Jullien se orienta hacia un sentido pragmático de los cambios sociales y busca en la racionalización de la educación la mayor eficacia posible y el medio de perfeccionar a la persona humana, y por tanto a la sociedad: *"Sólo la educación puede ejercer a la larga una influencia decisiva y radical sobre la regeneración del hombre, la mejora de las sociedades, la verdadera civilización y la prosperidad de los estados. Cada generación, si se confiase a maestros dignos de su misión, debería ser la continuación perfeccionada de la generación a la que sustituye. De esta forma la especie humana progresaría firme y seguramente en el amplio camino del progreso en el que la organización social, prudente y firmemente constituida, no correría el peligro de funestos trastornos, crisis periódicas y espantosas catástrofes que con demasiada frecuencia la envían a caminos retrógrados"*. Así queda consumado el *"desencanto"* de su mundo político y el encanto, provisional, de su mundo pedagógico.

Marc-Antoine Jullien fue el primero que intentó en Francia constituir una "ciencia de la educación" sobre el modelo de las ciencias positivas. La utilización de este sintagma (que tomó de Destut de Tracy) indica, a partir de 1812, el cambio de su concepto de la pedagogía. En sus textos anteriores hablaba de la *"ciencia que tiene por objeto desarrollar y perfeccionar las facultades físicas, orales e intelectuales de la persona"* o también de la *"ciencia de la felicidad y la virtud"*. La palabra "ciencia" se tomaba en su acepción etimológica. Además, la idea de que la educación puede ser objeto de saberes racionales, es decir principalmente filosóficos, ya existía desde la ilustración. Su obra *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, de 1808, se inscribe totalmente en esta perspectiva: se presenta como una teoría de la naturaleza humana aplicada al campo indefinido de las prácticas educativas, de donde se deduce un plano de educación física, intelectual y moral. En cambio, la obra titulada, *L'Esprit de la Méthode d'éducation* de Pestalozzi (1812) esboza explícitamente el proyecto de una "ciencia de la educación", entendida como "ciencia positiva". De su encuentro con Pestalozzi, del contacto con prácticas educativas nuevas, nace un intento de racionalizar los hechos educativos, que 5 años después se prolonga en *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817). Estas dos obras constituyen el primer intento de determinación de un campo empírico de observación, de elaboración de técnicas de investigación y de utilización de modelos de análisis formales. En su voluntad de explicar racionalmente el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza hay algo lo suficientemente original para que merezca la pena detenerse un instante.

El instituto de Yverdon forma parte de las escuelas excepcionales que siempre han atraído el interés de los pedagogos, debido precisamente a su situación equívoca. Era, indisolublemente, una realidad empírica y la encarnación de un ideal: era, a la vez, un instituto de enseñanza para jóvenes de ambos sexos y un "instituto normal" de formación de maestros, que señalaba y realizaba la norma educativa. Un "jardín de las delicias" que escapaba a la utopía, que ya era de un tiempo y de un lugar. En la escuela de Pestalozzi, Jullien creyó ver realizadas sus esperanzas: una educación que respetaba el desarrollo libre

de las personas, una promesa de "regeneración" de los seres humanos. Pero en vez de satisfacerse con este rápido análisis que muchas veces es suficiente para las profesiones de fe de muchos pedagogos (la escuela ideal existe porque la han encontrado) prefiere tomarse en serio ese "método", de gran fama, para observarlo de cerca: en calidad de "espía consumado", como decía Niederer, acumuló treinta y tres cuadernos de notas, informaciones, observaciones y entrevistas de Pestalozzi, Niederer y otros profesores. Los comentaristas han considerado en general que el *Esprit de la Méthode* constituye una exposición, más o menos deformada por Niederer y el propio Jullien, de las ideas y realizaciones pedagógicas de Pestalozzi. Pero la diferencia existente entre lo que se conoce del funcionamiento del instituto y la forma en que se presenta en dicha obra revela más bien el espíritu del método de Jullien. Para fundar escuelas en Francia e importar los métodos de instrucción y de educación nuevos, Jullien no solo tenía que describir con precisión en qué consistía "el método" sino que debía también mostrar su ejemplaridad, destacar las experiencias particulares de la personalidad singular del maestro de Yverdon, e integrar esas prácticas en formas racionales para presentar argumentaciones convincentes a sus detractores y para universalizarlas.

En la parte preliminar de su estudio, Jullien recurría a la "íntima analogía" existente entre el arte militar y el arte de la educación. A su juicio, "la ciencia de la administración" podía proporcionar modelos, "principios generales", útiles para la "ciencia de la educación", ya que "las ideas positivas y prácticas de métodos y análisis forman parte fundamental de los conocimientos necesarios del buen administrador". Correlativamente, las dos "esferas" de la administración y la educación presentan semejanzas, ya que se refieren a "reuniones de personas consideradas sucesivamente de forma individual y masiva", en el caso de la administración, y a "un determinado número de niños reunidos que deben formar una familia y una pequeña sociedad", en el caso de la educación. Pero ¿cómo describir y analizar esta pequeña sociedad?

Al igual que Pestalozzi, Jullien la describe basándose en primer lugar en el modelo de la comunidad doméstica: pone de relieve las relaciones de proximidad, afecto y confianza entre los miembros de esa "gran familia", en su integración en el medio, en el estudio de la naturaleza del entorno y en la felicidad de estar juntos. En sus propias palabras, *"el método, por sí mismo, ... hace que todas las relaciones del maestro con sus alumnos sean tiernas y afectuosas, como las de la madre de familia con sus hijos. ... Sólo después de un profundo examen, después de haber observado durante largo tiempo con atención escrupulosa el instituto, me atrevo a afirmar que constituye el esbozo menos imperfecto que se haya llevado a la práctica hasta ahora de un plan de educación práctica, que permite combinar y producir en su organización, mediante la dirección de la vida interior de los alumnos, las afecciones de cariño, las virtudes tranquilas y los placeres puros de la existencia doméstica y privada, así como las virtudes masculinas, fuertes y enérgicas de la existencia pública"*.

De esta forma atenúa considerablemente la particularidad de esa comunidad: el apego al padre único e irremplazable, Pestalozzi; y calla la manera en que ese padre intentaba unir a sus "hijos": más que el amor paterno, incluso más que la religión, el amor fusional, la verdad revelada, la fe en la naturaleza y en la divinidad encarnada en el corazón del hombre. Sin embargo, describe la "casa" de otra forma: como una organización que aísla y combina sistemáticamente elementos como los estudiantes, los docentes, las "ramas de

conocimientos", los objetos y los medios de educación. A continuación expone detenidamente cómo en cada "esfera" de la educación las actividades de los docentes se ajustan a cada una de las "facultades" de los y las niños(as). *El Esprit de la Méthode* supone así una idea doble del vínculo social: por una parte, una idea de las interacciones de persona a persona sobre el modelo familiar, es decir, una interpretación del mundo vivido, todavía próximo a su sentido endógeno; por otra parte, una idea de los mecanismos y la acción por contacto, basándose en el modelo físico y técnico. Esta doble proyección de la comunidad fusional original sobre la comunidad doméstica y la organización permitía describir racionalmente la vida diaria y esbozar un modelo transferible a otros lugares y bajo la autoridad de otros maestros(as).

Para explicar así las prácticas de Pestalozzi, Jullien preparó sistemáticamente "tomas reales de observación". Empezó por "determinar la serie de objetos sobre los que desea hablar con las diversas personas afectas al establecimiento, para conocer bien todas sus partes"; de ello deducía un orden de entrevistas pero, como él mismo dice, sólo empezó su investigación "después de haber vivido de alguna forma con la familia del instituto, como uno de sus miembros". La presentación algo prolija de la obra sigue de forma manifiesta dos procedimientos inversos. El primero parte de lo empírico para elevarse hasta formas más generales: "la vida activa" proporciona "temas reales de observación y meditaciones útiles" y se considera que el instituto es un dato de la experiencia espontánea, una entidad que tiene la opacidad, la complejidad y la evidencia de lo real: en él se vive, se actúa, se pasea y se aprende... Jullien observa minuciosamente la multiplicidad de lo diario, describiéndolo a veces con la pluma de émulo de Rousseau -el autor de *Los sueños* más que de Emilio: "¡Edad feliz! ¡Sexo feliz!, considerados en aquel asilo de paz. La vida es dulce y pura. El espíritu de familia reúne y confunde todos los sentimientos. No se sospecha ni se desean otros elementos de felicidad que los placeres sencillos y fáciles, proporcionados a las jóvenes alumnas por la propia naturaleza y utilización del establecimiento para su desarrollo, fortalecimiento, perfeccionamiento, instrucción y goce pleno de todo lo que puede ofrecerles la existencia. Este es el efecto que produce al observador el "Instituto de señoritas".

Estas observaciones simpáticas se reparten a continuación en "cinco puntos generales" que reproducen la organización del Instituto: instituto "de educación", "de señoritas", "normal", "experimental" o "especial industrial". El segundo procedimiento de presentación, a partir de esquemas o conceptos apriorísticos para regresar a los elementos empíricos. A veces hace un inventario de lo que considera son los grandes principios del método de Pestalozzi: así, entre otros, el desarrollo libre y armonioso de las facultades, de las disposiciones naturales y de la individualidad de cada estudiante; el papel fundamental dado a la intuición; o la graduación y el encadenamiento de todas las partes de la educación. En otras ocasiones, basándose en un "conocimiento de la naturaleza humana", considera sucesivamente la educación desde el punto de vista de las facultades físicas, intelectuales y morales. En este sentido su ciencia de la educación es un antiempirismo y más exactamente un formalismo analítico: los principios y la teoría general de la naturaleza humana dirigen la atención hacia "objetos" que organizan en "series de objetos"; un sistema formal determina los tipos de instrucción del instituto. Se comprende que Pestalozzi reprochase a Jullien por no haber considerado la totalidad orgánica del método, por no haber captado su espíritu: su experiencia viva estaba enmarcada en formas abstractas.

La obra *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada en 1817, fascinó siempre a sus lectores por la amplitud de la investigación prevista y por su aparente modernidad: se trataba en efecto de comparar los establecimientos educativos de toda Europa, de fundar un "comisión especial de educación" y un "instituto normal de educación" y crear un "boletín de educación". Con Jullien, la ciencia de la educación se hacía comparativista. También este enfoque era original. Ya en aquella época se enviaron diversas misiones de estudio a países extranjeros: así, en 1815 Cuvier fue a Holanda y Jomard y J.B. Say viajaron a Inglaterra, a la escuela de Bell y Lancaster. Los tres eran, como Jullien A.M. y Ampère, miembros de la *Société pour l'amélioration de l'enseignement* y del consejo de administración del *Journal d'éducation*, cuya finalidad era "dar a conocer los mejores establecimientos de educación". Estas investigaciones, llevadas a cabo de manera empírica, implícitamente comparativistas, trataban de descubrir lo que podía importarse útilmente en Francia en materia de organización de la instrucción.

Aplicando al campo de la educación el interés que tenía entonces por la filosofía de las ciencias y el método comparativista (cuya función heurística probablemente descubrió gracias a Cuvier), Jullien propuso, "para perfeccionar la ciencia de la educación", comparar los establecimientos escolares mediante el método que había tenido éxito para la anatomía comparada. Su ambición era "acumular, para esta ciencia, como se ha hecho para las demás ramas de nuestros conocimientos, colecciones de hechos y observaciones desglosadas en cuadros analíticos que permitan vincularlos y compararlos para deducir principios ciertos y normas determinadas con el fin de que la educación se convierta en una ciencia aproximadamente positiva, en vez de estar abandonada a opiniones estrechas y de cortos alcances y a los caprichos y arbitrariedad de los que la dirigen, y desviada de la línea directa que debe seguir, ya sea por culpa de los prejuicios de una rutina ciega o por el espíritu de sistema y de innovación". Al igual que la ciencia de la naturaleza y siguiendo su modelo, la ciencia de la educación debe establecer las leyes que rigen los hechos educativos. Gracias al comparativismo, Jullien creía que por fin poseía su propio método: no se trataba de principios de razonamiento apriorístico ni de reglas formales sino de un procedimiento instrumental de análisis de los hechos observados y un procedimiento inventivo. Para ello se necesitaba, sin embargo, un instrumento destinado a establecer "el cuadro comparado de los principales establecimientos de educación existentes en Europa", de la organización de la educación y de la instrucción, "de los objetos que abarca el curso completo de estudios", "de los métodos a partir de los cuales se forma y se instruye a la juventud, de las mejoras que se han intentado introducir poco a poco, del mayor o menor éxito que han obtenido". Este instrumento fue durante largo tiempo el cuestionario normalizado de doscientas sesenta y seis preguntas, publicado parcialmente en el *Journal de l'Education* en 1816 y 1817; estaba precedido de un aviso en el que figuraba la dirección a la que podían enviarse las respuestas. Jullien esperaba así recoger gran número de observaciones y compararlas gracias a la "unidad de medida común que debe servir para cotejarlas"; de esta forma esperaba multiplicar las fuerzas de los investigadores y coaligarlos en una comisión de trabajo encargada de centralizar y analizar las respuestas: "los métodos y los cuadros analíticos empleados en las ciencias tienen una perfecta analogía con los instrumentos empleados en las artes mecánicas. Tienen por objeto ayudar a la debilidad humana, proporcionarle puntos de apoyo y darle fuerzas auxiliares de las que nos proporciona la naturaleza; por así decir, tienden a igualar las inteligencias, a elevar una

inteligencia mediocre al nivel de una inteligencia superior, como nuestras armas de fuego igualan en cierta forma las fuerzas físicas...".

El proyecto de ciencia de la educación tomaba así una amplitud hasta entonces –y durante mucho tiempo después- inigualada. Pero Jullien expresaba todavía mucho más, esperaba un beneficio práctico: por fin se podría juzgar "cuáles son las ramas que ofrecen mejoras que puedan trasladarse de un país a otro" para paliar los "vicios esenciales de los sistemas y métodos de educación e instrucción".

Antes de ampliar su investigación a toda Europa, Jullien sugería que se hiciera una prueba en Suiza, microcosmos que según él representaba exactamente el macrocosmos europeo: "gran variedad de climas, idiomas, religiones, organizaciones políticas y gobiernos en veintidos cantones de la Confederación Helvética permiten encontrar establecimientos y sistemas de educación variados hasta el infinito que reproducen todas las formas posibles conocidas de educación...". Una vez más, daba pruebas de conocer las realidades singulares, acompañado por una atención nueva de las diferencias y las variaciones. Esperaba que la encuesta proporcionase informaciones cuantitativas y cualitativas sobre todos los aspectos de los establecimientos escolares; el tipo de preguntas formuladas así lo demuestra, ya que deseaba conocer la organización administrativa de los establecimientos y las personas, "regentes" y estudiantes que los frecuentaban. Por ejemplo, su número, edad, formación, modalidades de nombramiento, fama, honorabilidad, relaciones dentro de la escuela y con el exterior... También deseaba conocer qué tipos prácticos de instrucción se impartían, las modalidades de enseñanza y las relaciones entre educación pública y educación doméstica.

Sin analizar detenidamente el contenido de un cuestionario que Jullien presentaba como un esbozo que debía comprobarse, cabe formular algunas observaciones con respecto a su elaboración. Como precisaba Jullien, era ante todo el resultado de "divisiones y subdivisiones del objeto de nuestras investigaciones, que deben servirnos de base" –es decir, del desglose ordinario que engendra las categorías naturales compuestas por las personas y la naturaleza de los establecimientos-: "educación primaria y común" (primera serie de ciento veinte preguntas), "educación secundaria y clásica" (segunda serie de ciento cuarenta y seis preguntas), "educación superior y científica", "educación normal", "educación de la mujer" y "la educación en su relación con la legislación y con las instituciones sociales" (series no publicadas).

K

Kant, Emmanuel

Nació en Königsberg, el 22 de abril de 1724, fue autor de la obra *“La religión dentro de los límites de la mera razón”* y esto produjo discordia con el gobierno prusiano. Su pensamiento pedagógico tendía a garantizar una moral rigurista, negando que la persona pueda hacer el bien con placer. *“El hombre debe limitarse a seguir la ley moral, la voz del deber, que se le aparece necesariamente como una constricción”*. El establecimiento de esta ley y su comprensión es de manera autónoma; es decir, el hombre y la mujer, pueden libremente decidir sobre sus hechos; sin embargo, deben generar el sentimiento de respeto por la ley moral que necesariamente es un sentimiento de dolor. Esta novedad, muy enjuiciada en su época, se enquistó en la pedagogía, a tal grado que fue concebida como la educación para pensar y actuar en términos universales, esto es, *“para no estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan, porque de esa manera la convivencia humana resultará más armónica, más rica, más respetuosa de la libre actividad de cada uno”*⁹⁶

Kolberg, Lawrence

Kohlberg, un psicólogo cognitivo-evolutivo de la tradición piagetiana, exponía una teoría acerca del desarrollo de la cognición moral del y la niño(a). De acuerdo con la versión más conocida de su teoría, se pueden pasar seis etapas, aunque mucha gente sólo progresa hasta la cuarta o quinta. Estas etapas forman una jerarquía variada; según la teoría, es imposible saltar una etapa, pasar por las etapas desordenadamente, o regresar a alguna ya alcanzada. Las etapas representan niveles que aumentan en complejidad y en la adaptación del pensamiento sobre cuestiones morales. Kohlberg considera la secuencia universal de estas etapas no empíricamente, pero sí lógicamente necesaria; rechaza las consideraciones de Chomsky y Vygotsky:

“La secuencia de las etapas, paso a paso, es invariable. La secuencia representa un orden interior lógico y universal de conceptos morales, no un orden universal descubierto en las prácticas educativas de todas las culturas o un orden grabado en el sistema nervioso. Puesto que cada nueva diferenciación básica en cada etapa depende lógicamente de la diferenciación anterior a ésta, el orden de diferenciación no puede lógicamente ser otro que el que es” (Kohlberg, 1971).

⁹⁶ Op cit. Abbagnano-Visalberghi. Pág. 426.

Han aparecido fuertes críticas de importancia contra la teoría de Kohlberg. Se ha demostrado que sus resultados empíricos no son lo suficientemente consistentes como para fundamentar las conclusiones rotundas que extrae. Además, se ha argumentado que, con los años, ha desviado las críticas dirigidas al centro de su teoría por medio de una serie de cambios improvisados hacia áreas que no han aumentado la productividad científica de su teoría.

Muchos grandes filósofos morales han sostenido teorías que Kohlberg hubiera clasificado como teorías de etapas más bajas, por ejemplo, las utilitarias. Estas teorías quizá sean erróneas, pero no puede decirse que son resultados de niveles de cognición inferiores.

L

Laica (educación)

La palabra laica proviene del griego *Laos* = pueblo; al igual que el concepto “secular” del latín *seculum* = del siglo o del tiempo, hacen alusión a lo “no religioso”, léase a lo mundano, a lo civil, etc.

El laicismo en la educación responde a las necesidades de los pueblos, que han aspirado a asegurar la libertad de conciencia, a afianzar, mediante la educación, una forma de gobierno y un sistema de vida democráticos en los que se exprese el pluralismo social y político del país; y a respetar plenamente las garantías individuales y los derechos humanos de toda persona. La educación laica es una condición del desarrollo libre de los individuos, pues asegura la libertad de conciencia de todas las personas, tanto la de quienes adoptan alguna religión como la de quienes no lo hacen. Ante el estado y ante la ley estas personas son iguales.

Además, el laicismo en la educación, ha hecho posible la superación de conflictos sociales que en otras épocas dividieron profundamente a ciudadanos y ha puesto a salvo de dichos conflictos a las comunidades escolares al respetar la libertad de creencias de los y las niños(as) y de sus padres. Por otra parte, se ha comprendido la necesidad de reconocer la diversidad y de respetar los derechos de las minorías. El laicismo en la educación hace suyos estos dos principios democráticos y con ellos garantiza el principio de igualdad jurídica de todos ante la ley.

Los movimientos liberales –y positivistas- de educación laica en Latinoamérica se desarrollan a mediados del siglo XIX, principios del XX; personajes como Faustino Domingo Sarmiento de Argentina, José Pedro Varela de Uruguay, Ignacio Manuel Altamirano de México, Mercedes Cabellos de Perú, entre otros, son precursores de estas ideas. La educación laica no cuestiona los fundamentos de las religiones, pero tampoco se basa en ellos, sino en los resultados del progreso de la ciencia, cuyas conclusiones no pueden ser presentadas sino como teorías que se cotejan con los hechos y los fenómenos que las confirman o refutan. Prescinde así, de pretensiones dogmáticas y se ubica en la libertad; no se trata de una educación atea o agnóstica, sino de una educación independiente o al margen de las religiones.

La educación laica no debe suponer ni la carga antirreligiosa ni la neutralidad. Si bien es clara la separación absoluta entre los contenidos escolares y cualquier culto religioso, no debe negarse a los educandos una elemental y bien graduada información sobre la historia de las religiones y su presencia en el mundo contemporáneo. Ello forma parte de la historia

de la cultura y de la geografía humana actual. La mundialización de los conocimientos que exige nuestra época implica que, en igualdad de circunstancias, se exponga ante los estudiantes el mapa religioso, antiguo y actual, y que cada una de esas opciones sea tratada con respeto y objetividad. Significativamente, la mejor prevención contra cualquier visión globalizadora arrasante y avasalladora es el conocimiento de las historias y las razones nacionales y locales, incluidos los cultos y creencias.

En términos generales, la mayoría de constituciones latinoamericanas presentan la educación estatal bajo este principio: “Educación Laica, Gratuita y Obligatoria”, enunciado típico de los movimientos liberales independentistas.

LASPAU

LASPAU⁹⁷ es una organización sin fines de lucro, afiliada a Harvard University, gobernada por una junta independiente de directores interamericanos. LASPAU inició sus actividades en 1964 en respuesta a una iniciativa del gobierno colombiano mediante la cual algunos destacados estudiantes de secundaria de dicho país pudieran hacer estudios de bachillerato en Estados Unidos. Durante las dos décadas siguientes, la organización se expandió para abarcar a todos los países de América Latina y el Caribe, a una amplia variedad de colaboradores financieros, y a programas de postgrado y de estudios especiales que incluían desde el perfeccionamiento docente hasta la gerencia ambiental. Conocida originalmente como *Latin American Scholarship Program of American Universities*, la organización cambió de nombre en 1995 para expresar la mayor amplitud de sus actividades.

Larroyo, Francisco

Filósofo mexicano, nació en Zacatecas en 1908; de orientación neokantiana –luego de estudiar en Alemania-, ha sido profesor de la Universidad Autónoma Nacional de México; realizó numerosos aportes a las ciencias de la educación reformando el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de México (UNAM), creando en él prestigiosos postgrados, y escribiendo obras de capital importancia, como por ejemplo “Historia General de la Pedagogía”, en donde desarrolla un recorrido histórico-cultural resaltando los grandes aportes pedagógicos.

Otras obras de Larroyo son: “La filosofía de los valores” y “Los principios de la ética social” (1936), “La lógica de las ciencias” (1938), “Dos ideas de la filosofía : Pro y contra la filosofía de la filosofía” (1940), “Bases para una teoría dinámica de las ciencias” y “El romanticismo filosófico: observaciones a la Weltanschauung de J. Xirau” (1941), “ Historia general de la pedagogía”, “Historia de la filosofía en Norteamérica” (1946), “El

⁹⁷ Nota: LASPAU es la sigla en inglés de *Latin American Scholarship Program of American Universities*, actualmente conocido desde 1995 como: *Academic and Profesional Programs for The Americas* (Programas Académicos y Profesionales para las Américas).

existencialismo: sus fuentes y direcciones” (1951), “La filosofía americana: su razón y su sinrazón de ser” (1958), “Pedagogía de la enseñanza superior” (1959), “La antropología concreta” (1963), “Sistema de estética” (1966), “Sistema e historia de las teorías filosóficas” (1968), “Sistema de la filosofía de la educación” (1973), “Filosofía de las matemáticas” (1976), entre otras

Lectoescritura

La lectoescritura es un proceso de aprendizaje compuesto por una secuencia de etapas de desarrollo: presilábica (en cuatro niveles: diferenciación de códigos, reproducción de rasgos típicos de códigos alfa numéricos, grafía sin linealidad, hasta organización de grafías), silábica (cada letra posee un valor y se utilizan pseudoletas), silábico alfabeto (etapa de transición algunas letras tienen un valor sonoro otras no) y alfabética (a cada letra le corresponde un valor sonoro). A continuación se presenta una reflexión más profunda sobre el significado de leer y escribir y sus procesos específicos.

Sobre lectura: la lectura es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. Básicamente se admite (Cuetos, 1990) que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

A través de los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en la memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Pero este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva si no existiese otra clase de memoria que permita atribuir un significado a los rasgos visuales que se han percibido. A este tipo de memoria se la denomina memoria operativa o memoria a corto plazo, en la que los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la letra b. Pero además de la memoria operativa, debe existir otro almacén o memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos (Rodríguez Jorrín, 1987). Cuando un estudiante confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Otro de los errores que se han atribuido a dificultades perceptivas han sido las inversiones; es decir, cuando los estudiantes confunden “pal” con “pla”. La mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al estudiantado en tareas de orientación espacial y esquema corporal, en la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Lo cierto es que ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión. La explicación más plausible a las dificultades de inversión no son achacables a

dificultades perceptivas sino a dificultades en la toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de las mismas. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada *ruta léxica* o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada *ruta fonológica*, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias.

Los procesos sintácticos permiten identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. El reconocimiento de las palabras, o procesamiento léxico, es un componente necesario para llegar a entender el mensaje presente en el texto escrito, pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras.

Uno de los principales procesos, y de mayor complejidad, son los procesos semánticos o de comprensión de textos. Estos procesos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito, sobre todo en el último ciclo de la educación primaria y en la educación secundaria. Durante este período tiene lugar un cambio de lo que se ha denominado “aprender a leer” por “leer para aprender”. En general, se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos estudiantes, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora.

En numerosas ocasiones las actividades del aula para fomentar la comprensión lectora se han basado en la contestación de preguntas a cerca de los textos. Preguntas, que en la mayoría de los casos, intentan dar respuesta, y frecuentemente por escrito, a cuestiones explícitas en los mismos. Este tipo de actividad pone más énfasis en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza. Por este motivo, se propone una enseñanza específica de estrategias que beneficiarán a todos los estudiantes, pero sobre todo a aquellos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información de distintos textos. Se aboga, por tanto, no sólo por considerar que las actividades que se proponen pueden servir para recuperar los procesos de comprensión en los estudiantes con dificultades, sino también de incluirlos en el currículum habitual como una forma de enseñar contenidos procedimentales para que los estudiantes “aprendan a aprender”.

Sobre Escritura: se considera que la escritura es algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino

textos ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Los procesos de escritura, contrariamente a los de lectura, han recibido una atención escasa. Como en el caso de la lectura, uno de los factores que facilita la escritura es la automatización de determinados procesos. De esta manera, se tiene que pensar en los movimientos de las manos y los dedos cuando escribimos a mano, como tampoco pensamos en qué letra hay que pulsar cuando escribimos a máquina u ordenador. Estas tareas, que se realizan de forma automática, permiten "dejar hueco" a procesos superiores de composición. La mayoría de los investigadores coinciden en señalar que existen cuatro procesos cognitivos implicados en la escritura. A saber, planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores. Cada uno de ellos está compuesto por distintos subprocesos (Cuetos, 1991). Se describen a continuación cada uno de los procesos, comenzando por aquellos que exigen mayor esfuerzo cognitivo.

Antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma en cómo lo va a hacer de acuerdo con el objetivo propuesto. La principal dificultad que surge es que algunos estudiantes no pueden generar o no disponen de la información. Suelen ser estudiantes con un CI bajo o provenir de ambientes socioculturales desfavorecidos que no están acostumbrados a contar cuentos o describir sucesos. Otra de las dificultades es que los estudiantes no saben organizar la información que poseen. En este caso el escrito se caracteriza por ser conjunto de ideas aisladas y desarticuladas que dificultan la comprensión global de quien lo lee.

Una vez que se sabe lo que se va a escribir, se deben atender a los procesos sintácticos en los que se tienen en cuenta dos subprocesos. Por un lado, seleccionar el tipo de oración (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.). Por otro, colocar adecuadamente los signos de puntuación para favorecer la comprensión del texto. Parte de las dificultades pueden ser identificadas con las pruebas descritas en los procesos de planificación, y fundamentalmente surgen porque los estudiantes escriben como hablan. Los estudiantes que hablan en argot, o simplemente utilizan una gramática de frases simples, tendrán mayores dificultades a la hora de escribir. Los hijos de las familias de clase media presentan un lenguaje oral mucho más similar al lenguaje escrito que los de clase baja, de tal forma que estos estudiantes parten con una desventaja, porque tienen que emplear tiempo y energías en aprender una serie de reglas sintácticas que gran parte de los y las niños(as) ya poseen.

Después de haber decidido la estructura sintáctica, tienen lugar los procesos léxicos o de recuperación de palabras. La elección de las palabras se realiza de una manera casi automática buscando en la memoria y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que se quiere expresar. Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma lingüística determinada. Como en el caso de la lectura se pueden distinguir dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras. Por un lado la ruta léxica o directa y, por otro, la ruta fonológica o indirecta.

Los procesos motores son los más periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que se sabe la forma ortográfica de las palabras o se conocen los grafemas y la secuencia de los

mismos, se debe elegir el alógrafo correspondiente (letra mayúscula, escript, a máquina, etc.), para ello debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo-motriz muy compleja, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez que el estudiante ha adquirido cierta experiencia en su realización.

En general, se puede considerar que se producen tres tipos de errores en los procesos motores de la escritura. Un error es la mezcla de distintos clases de alógrafos (por ejemplo, “aRchiVo”). Por otro, dificultades en los patrones motores propiamente dichos como letras mal dibujadas, letras excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, etc. Y otro tipo de error se refiere a la organización general del escrito: líneas inclinadas, márgenes desproporcionados, etc.

Lectura

Hoy más que nunca, en la sociedad de la información, pautada por los intangibles del conocimiento, se necesita en las escuelas y universidades maestros(as) y estudiantes con tres principios programáticos: a) Lectores (que aprendan a leer oportunamente y que establezcan el hábito permanente de la lectura); b) Escritores (que conozcan las reglas de la gramática, ortografía y sintaxis, y que además tengan el hábito de escribir en algún género); y c) Pensadores (con capacidad crítica y lógica para analizar y decidir sobre algún hecho o suceso circunstancial de su vida).

El profesor de Harvard Fernando Reimers en su presentación “Maestras, Libertad e Independencia” (publicada por Excell en el libro “Memoria del foro de política educativa) señala lo siguiente: “*Al enseñar a leer y escribir de forma inquisitiva se propiciará la capacidad de pensar críticamente, de utilizar la lectura para conocer al mundo, se ampliarán los horizontes de los niños*”. En efecto, la lectura es la base metodológica para enriquecer el caudal de información mental; en la medida que más se lee: se adquiere más vocabulario, se amplía la capacidad cultural y se fortalecen los conocimientos para producir nuevas ideas.

Con honestidad, los padres y madres deben observar –y concluir- como administran el tiempo los y las niños(as) y jóvenes, cuanto dedican a leer, a escribir y pensar, contrastando este tiempo con el dedicado a jugar, a ver TV y a otros tipo de actividades de ocio. Según estudios recientes (*Gupta, R.K, Impact of TV on Children*), se ha comprobado que el bajo rendimiento escolar está asociado al tiempo dedicado a ver TV (más de diez y seis horas a la semana), esto sin entrar al análisis de la calidad o tipo de programas.

El hábito de lectura –como base para la escritura y el pensamiento crítico- no se adquiere por arte de magia, ni cuando uno llega a la universidad; es importante señalar que esta buena y necesaria costumbre se configura en la etapa pre-escolar, cuando el niño (a) comienza a desarrollar su proceso lúdico de socialización; desde esta perspectiva, un juguete importante son los libros para párvulos, o bien que el padre o la madre le lean a los

niños (as) cuentos e historias; esto significa que la lectura tiene que ser parte importante del proceso lúdico, y que no se vea como una actividad escolarizante a partir de primer grado.

Por otra parte, los docentes deben reforzar estas actividades con estrategias didácticas y pedagógicas creativas; a nivel de parvularia, elaborando artesanalmente pequeños libros con páginas e imágenes para colorear; a nivel de básica fomentando la lectura de acuerdo a los intereses de los estudiantes (no imponiéndoles lecturas aburridas); a nivel de educación media consolidando el hábito con clásicos y novelas; y a nivel universitario derrochando la exigencia con grandes libros (que se espera sea un deleite...).

Buenos lectores serán buenos escritores, buenos pensadores y por ende buenos ciudadanos, ésta, debería ser una estrategia nacional para consolidar la democracia y minimizar la vagancia y la delincuencia.

Ley (leyes educativas salvadoreñas vigentes)

La Constitución de la República de El Salvador consignada en 1983 es el principal marco legal y sustento de todas las leyes educativas; al respecto, en la Constitución los tópicos educativos están ubicados en los siguientes artículos: Art. 35 “El Estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores, y garantizará el Derecho de éstos a la educación y a la asistencia”; Art. 36 “Los hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio y los adoptivos, tienen iguales derechos frente a sus padres. Es obligación de éstos dar a sus hijos protección, asistencia, educación y seguridad”; Art. 53 “El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión. El Estado propiciará la investigación y el quehacer científico”; Art. 54 “El Estado organizará el sistema educativo para lo cual creará las instituciones y servicios que sean necesarios. Se garantiza a las personas naturales y jurídicas la libertad de establecer centros privados de enseñanza”; Art. 55 “La educación tiene los siguientes fines: lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano. Los padres tendrán derecho preferente a escoger la educación de sus hijos”; Art. 56 “Todos los habitantes de la República tienen el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. El Estado promoverá la formación de centros de educación especial. La educación parvularia, básica y especial será gratuita cuando la imparta el Estado”; Art. 57 “La enseñanza que se imparta en los centros educativos oficiales será esencialmente democrática. Los centros de enseñanza privados estarán sujetos a reglamentación e inspección del Estado y podrán ser subvencionados cuando no tengan fines de lucro. El Estado podrá tomar a su cargo, de manera exclusiva, la formación del magisterio”; Art. 58 “Ningún establecimiento de educación podrá negarse a admitir alumnos por motivos de la naturaleza de la unión de sus progenitores o

guardadores, ni por diferencias sociales, religiosas, raciales o políticas”; Art. 59 “La alfabetización es de interés social. Contribuirán a ella todos los habitantes del país en la forma que determine la ley”; Art. 60 “Para ejercer la docencia se requiere acreditar capacidad en la forma que la ley disponga. En todos los centros docentes, públicos o privados, civiles o militares, será obligatoria la enseñanza de la historia nacional, el civismo, la moral, la Constitución de la República, los derechos humanos y la conservación de los recursos naturales. La historia nacional y la Constitución deberán ser enseñadas por los profesores salvadoreños. Se garantiza la libertad de cátedra”; Art. 61 “La educación superior se regirá por una ley especial. La Universidad de El Salvador y las demás del Estado gozarán de autonomía en los aspectos docente, administrativo y económico. Deberán prestar un servicio social, respetando la libertad de cátedra. Se regirán por estatutos enmarcados dentro de dicha ley, la cual sentará los principios generales para su organización y funcionamiento. Se consignarán anualmente en el Presupuesto del Estado las partidas destinadas al sostenimiento de las universidades estatales y las necesarias para asegurar y acrecentar su patrimonio. Estas instituciones estarán sujetas, de acuerdo con la ley, a la fiscalización del organismo estatal correspondiente. La ley especial regulará también la creación y funcionamiento de universidades privadas, respetando la libertad de cátedra. Estas universidades prestarán un servicio social y no perseguirán fines de lucro. La misma ley regulará la creación y el funcionamiento de los institutos tecnológicos oficiales y privados. El Estado velará por el funcionamiento democrático de las instituciones de educación superior y por su adecuado nivel académico; Art. 62 “El idioma oficial de El Salvador es el castellano. El gobierno está obligado a velar por su conservación y enseñanza. Las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural y serán objeto de preservación, difusión y respeto”.

La ley de educación superior fue aprobada el 30 de Noviembre de 1995, y se publicó el 7 de Diciembre de 1995, y su Reglamento el 9 de Agosto de 1996; dicha ley, debido a los cambios profundos que exigía en este nivel educativo, se ejecutó dos años después entrando en vigencia plena en Diciembre de 1997 (Art.63), derogando a la ley de universidades privadas de 1965 (30/III/65); cuenta con ocho capítulos y sesenta y ocho artículos. Por su parte el reglamento de ésta ley, emitido por el ejecutivo con el decreto setenta y siete, posee siete capítulos y cuarenta y tres artículos, y define procedimientos operativos vinculados y emanados de la ley de educación superior.

La nueva ley de la carrera docente y su reglamento aglutina los contenidos de dos marcos legales que regían este rubro de la educación hasta la reforma educativa de 1995: La Ley de la Profesión del Maestro (1969) y la Ley del Escalafón Magisterial (1971); ambas eran resultados de los logros y luchas magisteriales, elementos inquebrantables de una historia difícil y hasta cruenta; no obstante, el propio magisterio reconocía que eran instrumentos obsoletos. La ley aprobada por la Asamblea Legislativa el 7 de marzo de 1996, con el Decreto seiscientos sesenta y cinco, fue publicada en el Diario Oficial el 22 de Marzo de 1996, y cuenta con doce capítulos, y con ciento quince artículos.

La Ley General de Educación fue aprobada por la Asamblea Legislativa, mediante el Decreto número novecientos diecisiete, la cual cuenta con siete títulos y ciento veinte artículos; el texto final fue aprobado el doce de Diciembre de 1996, habiendo entrado en

vigencia el día veinte del mismo mes y año, y derogando la Ley General de Educación de 1990.

Licenciado (a)

El término “Licenciado” –como voz latina- proviene de las universidades europeas de finales del siglo XVI inicios del XVII, se trata de un privilegio otorgado para enseñar llamado "*Licentia Docendi*" o facultad para enseñar, inicialmente otorgado a clérigos que ejercían la enseñanza de la teología en los monacatos y primeras universidades (Ver: Universidad). El término se fue universalizando hasta llegar a ser un grado académico universal para personas que completan estudios en el nivel superior durante cuatro o cinco años.

Liceo

Cuando el rey Filipo de Macedonia murió, su hijo Alejandro lo sucedió en el trono. La tarea de Aristóteles como educador del joven heredero había concluido y el estagirita decidió retornar a la ciudad de Atenas. Platón había fallecido y Aristóteles, en vez de reincorporarse a la Academia, decidió fundar su propia escuela, contando para ello con el apoyo de su amigo Antipater, que regía a Grecia en nombre del emperador Alejandro. Corría el año 336 a C. Por su ubicación, muy cercana al templo de Apolo Liceio, recibió el nombre de "Liceo". Y como sus miembros acostumbraban a desarrollar las clases en un paseo cubierto llamado "Perípatos", recibieron el apodo de "Peripatéticos" o "Paseantes".

Aristóteles dirigió la escuela personalmente hasta el año 323 a C, año en el que murió Alejandro Magno. La situación política se tornó inestable y Aristóteles, por su origen macedónico, era visto por algunos con malos ojos. Sintiendo que su vida peligraba, dejó Atenas y se radicó en la isla de Eubea, donde murió al año siguiente. Por lo tanto, ya antes de la muerte del fundador había tenido que asumir la conducción del liceo el filósofo Teofrasto, quien ocupó el cargo hasta su propia muerte, en el año 287 a.C.

Con Teofrasto se puso especial atención al desarrollo de la investigación empírica. El Liceo era un centro de investigación con un marcado carácter enciclopedista y acumulaba todo lo necesario para realizar sus tareas: (dibujos, libros, mapas, plantas, minerales, etc.). En los primeros tiempos, se destacaron Eudemo de Rodas en Matemática y Astronomía, Dicearco de Mesina en Historia Griega, Menón en Medicina, y Fancias de Ereso en Poesía. Las clases podían tener el carácter de lecciones, discusiones o comentario de obras, y tenían un horario establecido previamente. También se hallaban reguladas otras actividades en común, como los banquetes mensuales y las fiestas para el culto. El Liceo mantuvo el ideal de la academia: la vida en común con el fin desinteresado de conocer. Pero a diferencia de la escuela platónica, siendo su fundador y la mayoría de sus miembros no atenienses, se abstuvo de intervenir en la política de la ciudad y por ello la escuela fue sospechada de ser

partidaria de los macedonios. Se ocupaban de la política tan sólo como tema de investigación.

Muerto Teofrasto, Neleo de Scepsis heredó la biblioteca de la escuela (incluyendo las obras de Aristóteles y Teofrasto) y la trasladó al Asia Menor. Este hecho significó una gran pérdida para el liceo. A Teofrasto lo siguió Estratón de Lámpsaco, que tuvo a su cargo la dirección del liceo hasta su muerte en 269 a C.

No sólo Aristóteles debió dejar Atenas, también lo hicieron otros miembros de su escuela. Por ejemplo, Demetrio de Falera fundó el museo y la biblioteca de Alejandría, con el apoyo del rey Ptolomeo I Soter.

Entre los años 269 a C. y 225 a C., el Liceo estuvo bajo la conducción de Licón de Laodicea. El número de alumnos —que unos años atrás había alcanzado los dos mil— descendió notablemente y la escuela se tornó muy receptiva respecto de doctrinas que le eran extrañas, aumentando su eclecticismo. Critolao sucedió a Licón y ejerció la dirección entre el año 225 a C. y el 143 a C.

Durante la segunda mitad del siglo II a.C., el Liceo fue saqueado repetidas veces. En 84 a.C. fue destruido. Finalmente, dejó de existir en 529 de la era cristiana cuando el emperador Justiniano de Bizancio, con el fin de dar prioridad a los estudios cristianos sobre los paganos, dio la orden de cerrar todas las escuelas filosóficas de Atenas. Muchos estudiosos atenienses, imposibilitados de continuar con sus tareas en su ciudad, se trasladaron, llevando consigo valiosísimas obras, a otras ciudades del cercano oriente (Gaza, Damasco, Antioquía, etc.).

Finalmente, como dato de cultura general el concepto “Liceo” en el cono sur se utiliza para designar a instituciones educativas de educación media.

M

Maestro (a)

La raíz etimológica de *Magíster* (Maestro(a)) nos remite a dos raíces latinas: *Magis* (adverbio de cantidad) que significa más y *Magnus* que se traduce como grande, es decir, doblemente grande; asimismo, según estudios filológicos el concepto *Magister* en latín antiguo estaba asociado a *Menerva* (Minerva o Palas) Diosa de la sabiduría. En síntesis, quien ostenta el título o cargo de maestro(a) tiene una sustantiva responsabilidad, ya que asociar estos calificativos a la tarea educadora la responsabilidad es más crucial.

Ser maestro o maestra en la sociedad actual tiene grandes implicaciones éticas, veamos algunas razones; en primer lugar, una tarea indelegable es la búsqueda de la verdad a través del proceso de enseñanza aprendizaje con fin último de la educación; en segundo lugar, el maestro está llamado a “enseñar a aprender”, lo que supone asumir los retos apuntalados por Jaques Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir); en tercer lugar, el maestro debe tener como punto de partida de su agenda didáctica y pedagógica la comprensión humana total y su entorno ecológico; en cuarto lugar, superadas las visiones lancasterianas y bancarias, el maestro debe ser generador, inspirador y mediador de nuevos conocimientos; en quinto lugar, desde la perspectiva social y cultural, el maestro o maestra debe ser un modelo genuino de las creencias y valores necesarios para la sociedad del conocimiento y la democracia; en sexto lugar, el maestro debe ser un amigo comprensivo que paulatinamente erradique los grandes males del fracaso escolar...es posible que existen muchas razones más.

Makárenko, Antón (Ucrania, 1888-1939)

Su fuerza inagotable para crear una colectividad sana y feliz, fue lo que identificó a Makárenko como el pedagogo que demostró, en la práctica, un proceso educativo auténtico con énfasis en la sociedad socialista. Algunos historiadores coinciden en que la pedagogía de Makárenko no sólo fue materialista, sino objetivamente moral, pues las experiencias señalaban que un hombre socialista es aquél que conjuga sus sentimientos con los intereses de la colectividad.

En la comuna Dzerzhinski (1928-1935) se desarrolló un trabajo pedagógico completo. La responsabilidad y la disciplina fueron incorporadas conscientemente a la organización de las colectividades primarias de diferentes edades. Estas colectividades se formaban tomando en cuenta la edad y la división del trabajo. Para obtener una producción eficiente, se necesitaba un plan, el cual era una especie de encaje delicado que forman las normas y

las relaciones. El plan no es cuestión de un requisito que debía ser entregado a un inspector o supervisora, sino un proceso moral con alta exigencia. La comuna Dzerzhinski fue un verdadero acopio de cuestiones pedagógicas, donde se forjaba un programa de la personalidad, es decir, un proceso de orientación de los sentimientos, las convicciones, la voluntad y el carácter.

“El programa de la personalidad humana, el programa del carácter humano, incluye en el concepto del carácter todo el contenido de la personalidad, es decir, las manifestaciones externas, las convicciones internas, la educación política y los conocimientos, todo el cuadro, en absoluto, de la personalidad humana”⁹⁸.

Uno de los elementos clave que formaron parte en la vida pedagógica de Makárenko fue la colectividad, pues ésta era considerada como un grupo de trabajadores y trabajadoras libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad. En este sentido, la colectividad no podrá existir en una sociedad burguesa, es decir, en un lugar donde exista la explotación, el yugo y la desigualdad distribución de los bienes materiales.

El sistema de relaciones fundamentado en el seno de la escuela debe estar presidido por una labor educacional donde se determine exigencias para cada persona. El significado de la experiencia aumenta por cuanto todos los individuos unidos en colectividad se transforman en educadores y educadoras de la personalidad.

Para Makárenko, toda la vida de la escuela debía desenvolverse mediante la colectividad. Este desenvolvimiento define perspectivas educacionales, las cuales van desde un nivel inferior hasta un grado alto. Estas perspectivas garantizan la organización permanente de la colectividad, pues si no se hace así, ni el equipo podrá ser colectividad y mucho menos la colectividad será fortalecida mediante procesos de alta responsabilidad.

Makárenko consideraba que el principio principal de una correcta educación era la capacidad del hombre o la mujer para guiarse perspectivamente: *“el hombre debe darse cuenta de la significación de la perspectiva lejana; ello le permitirá combinar sus planes personales con los de la colectividad y con el desarrollo de su país”*. Escribía Makárenko, si se quiere educar con responsabilidad y disciplina entonces está última –la disciplina– deberá ser entendida con una actitud consciente, que se desarrolla gracias a las interrelaciones sociales de las personas en un ambiente sano, de cooperación y de compromiso por la gente y por la nación. La disciplina entendida así, no es más que la armazón externa de la colectividad. Es la disciplina de la victoria, la disciplina de la superación y no una disciplina donde se indica sólo aquello que no debe hacerse. La disciplina es el medio educacional, entendido no como régimen sino como resultado de todo el proceso educativo.

⁹⁸ Op cit. Schukina, Pág. 38.

Meritocracia (y educación)

Las sociedades están cambiando hacia un modelo informacional, el auge de las tecnologías de la información y la lectura del ADN, dan la pauta para comprender esta profunda transformación social; razones globales, competitivas y de supervivencia organizacional jalonan en cambio; ya no hay espacios para el amiguismo, el compadrazgo y el credencialismo; como señala Manuel Castells: “El control del conocimiento y la información decide quién tiene poder en la sociedad”, ingresando así a una nueva cultura meritocrática, ante la cual, los educadores debemos ser los primeros en asimilarla, vivirla y experimentarla junto a nuestros estudiantes.

La educación se globaliza, y no es lo mismo que una educación mundial existente desde el siglo XVI; una educación global es un modelo en donde todos los procesos funcionan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta, en donde los avances científicos, a través de flujos informacionales van y vienen; en donde las organizaciones, cada vez más, se interconectan y trabajan a través de nodos en redes; y en donde, los modelos pedagógicos se digitalizan posibilitando educación a distancia en asincronía o en tiempo real, teleconferencias, aulas virtuales, mind-tools y una nueva didáctica tan icónica como real. Pero más preocupante que los cambios globales en la educación, son las transformaciones sociales, para las cuales, las instituciones educativas deben formar.

Más allá de los análisis postindustriales de Alain Touraine -a finales de los sesenta- o de Daniel Bell -a inicios de los setentas-, circundados por: la emergencia del microprocesador (1971), la recombinación del ADN (1973), la creación del código UNIX (1974) y la computadora personal (1975), hoy descubrimos que la tecnología es más que ciencia y artefactos, es también tecnología social, organizativa y cultural; inclusive, ésta última, es condición *sine qua non* de la primera, dicho de otro modo: no puede haber desarrollo tecnológico si no están creadas las condicionamientos culturales, organizativos y sociales, y este condicionamiento depende de la educación parvularia, básica y media, inclusive del entorno familiar...

No obstante, en estos complejos tiempos de incertidumbres, migraciones y excesos informacionales, tal como lo señala el insigne profesor de Penn State University Henry Giroux, es importante comprender el valor de las condiciones cambiantes en la formación de las identidades híbridas mediatizadas por lo electrónico; esto supone que no es tan fácil trabajar educativamente con las creencias y valores de los jóvenes, lo cual es un reto para que los docentes no se vean desbordados. En síntesis las instituciones educativas deben impulsar nuevos condicionamientos sociales, culturales y organizativos en un entorno más hostil y complejo, pero, por si fuera poco, no bastan las metas tibias, permisivas y mediocres de cumplir los “mínimos”...

Meritocracia es la clave...; del latín *Mereor*, merecer, ser digno, hacer el esfuerzo; se trata de establecer un nuevo sistema de poder organizacional educativo basado en la eficiencia y eficacia, de cumplir los objetivos, metas y tareas con el máximo de calidad y excelencia, buscando la innovación, el aporte y la creatividad, y erradicando los “borradores”; pero este

compromiso debe ser de toda la comunidad educativa, dirigentes, maestros y maestras, estudiantes, padres y madres.

Metacognición

Habilidades del pensamiento que implican el nivel cognitivo más alto, las más difíciles de adquirir pero que pueden transferirse de un dominio a otro con más facilidad, tales como la planificación, la organización, el monitoreo, la evaluación y la autorregulación.

Método y metodología

La ciencia es un tipo particular y específico de conocimiento. Para lograr un conocimiento de tal naturaleza, o sea, para hacer ciencia, es preciso seguir determinados procedimientos que nos permiten alcanzar el fin que procuramos: no es posible obtener un conocimiento racional, sistemático y organizado actuando de cualquier modo; es necesario seguir un método, un camino que nos aproxime a esa determinada meta.

El método científico es el procedimiento o conjunto de procedimientos que se utilizan para obtener conocimientos científicos, el modelo de trabajo o pauta general que orienta la investigación. El estudio del método - o de los métodos, si se quiere dar al concepto un alcance más general - se denomina metodología, y abarca la justificación y la discusión de su lógica interior, el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones y la discusión acerca de sus características, cualidades y debilidades. Sin embargo, se suele utilizar la palabra metodología en sentidos diferentes, opuestos a veces al anterior: se habla así de "metodología de la investigación" para hacer referencia a los pasos y procedimientos que se han seguido en una indagación determinada, para designar los modelos concretos de trabajo que se aplican en una determinada disciplina o especialidad y también para hacer referencia al conjunto de procedimientos y recomendaciones que se transmiten al estudiante como parte de la docencia en estudios superiores. También suelen designarse como *métodos* los estilos de trabajo peculiares de cada disciplina (por ejemplo: "el método antropológico") y las formas particulares de investigación que se utilizan para resolver problemas específicos de indagación, como cuando se habla del "método cualitativo", el "método experimental" o el "método estadístico".

El método se refiere directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponde no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicos de cada estudio, sino también, fundamentalmente, fijar los criterios de verificación y demostración de lo que se afirme en la investigación.

No existe un único método de la ciencia, ya que no investigan del mismo modo el astrónomo y el economista, el historiador y el químico, el antropólogo y el bioquímico. La

experiencia histórica muestra, además, que los procedimientos de la ciencia cambian, porque son distintos los problemas que se van planteando y los instrumentos evolucionan.

La investigación es un proceso creativo, plago de dificultades imprevistas, de prejuicios invisibles y de obstáculos de todo tipo. Por ello, la única manera de abordar el problema del método científico, en un sentido general, es buscar las orientaciones epistemológicas - los criterios comunes - que guían los trabajos de investigación.

Uno de los elementos más significativos en todo el pensar científico es el esfuerzo por la claridad en la conceptualización. Además, el método de la ciencia se asienta en dos pilares fundamentales: en un constante tomar en cuenta la experiencia, los datos de la realidad, y en una preocupación por construir modelos teóricos, abstracciones generales capaces de expresar las conexiones entre los datos conocidos.

Toda investigación parte de un conjunto de ideas y proposiciones que versan sobre la realidad y sus descripciones y explicaciones; el científico, por más que esté persuadido de la verdad de estas proposiciones, no las podrá sostener hasta que, de algún modo, puedan ser verificadas en la práctica. Una proposición es verificable cuando es posible encontrar un conjunto de hechos, previamente delimitados, que sean capaces de determinar si es o no verdadera.

Otro elemento del proceder científico es el uso sistemático de la inferencia, o razonamiento deductivo. Inferir significa sacar consecuencias de un principio o supuesto. La inferencia opera durante la investigación y, por lo general, de la siguiente manera: una vez formulada una hipótesis se deducen de ella posibles consecuencias prácticas, que luego son sometidas, a su vez, a verificación.

Métodos activos de enseñanza profesional

Son las formas y procedimientos que sitúan al alumno en una posición activa, al incrementar su participación en el proceso pedagógico profesional, y ofrecerle a través de esa participación activa, las vías para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades generalizadoras, que los capaciten para enfrentar exitosamente futuras problemáticas en el campo profesional para el cual se preparan, y para solucionar los proyectos y tareas planteadas por el docente.

Método de Proyectos

El Método de Proyectos (Project Method), en el proceso de enseñanza-aprendizaje es abordado específicamente desde la visión de Dewey, filósofo y pedagogo norteamericano, que tuvo una gran preocupación por el aprendizaje escolar. Por su parte Rousseau pregonó que antes de dirigir al alumno de manera magistral, con unos propósitos y normas bien

precisas, es mejor no intervenir puesto que, según él, el niño es "naturalmente bueno". Montessori supo ubicar el lugar del niño en el centro de su desarrollo, explicando el rol de la maduración espontánea. Claparede postuló una pedagogía pragmática bajo el nombre de "vivencia experimental", valorizando así el trabajo práctico y manual. Kilpatrick, basó su experiencia en la Universidad de Columbia (19818) en una visión global del conocimiento, que abarca el proceso completo de pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema.

A partir de esos diferentes aportes, el método de proyectos se enriquece y toma valor pedagógico. El método de proyectos, propuesto por Dewey en su escuela de aplicación de Chicago, consiste en hacer realizar al alumno un trabajo personal libremente escogido y libremente ejecutado, ya sea la fabricación de un objeto o un trabajo más próximo de los estudios escolares. El maestro guía, anima y juzga el resultado.

El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje (aprendizaje autónomo y procesos metacognitivos), en donde construyen y aplican, en situaciones reales, las habilidades, destrezas, valores y conocimientos establecidos en el currículo.

Como estrategia de aprendizaje, el método de proyectos se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismo, respondiendo a una necesidad o problema sentido individual y colectivamente.

Entre los beneficios que se logran con este método pueden señalarse: 1.- Pone al alumno frente a una situación problemática real; 2.- permite la construcción de aprendizajes integrados, no aislados y fragmentados. Partir de un problema real, hace que en su solución concurren distintas disciplinas; 3.- da la oportunidad para que los alumnos realicen investigaciones que les permiten aprender nuevos conceptos; 4.- favorece el desarrollo de competencias y valores para el trabajo colaborativo entre compañeros, maestros y otras personas, desarrollándose habilidades relacionales, comunicacionales y de gestión; 5.- el mismo estudiante, con el apoyo del docente, planifica, ejecuta, controla, evalúa y toma decisiones sobre el aprendizaje; 6.- estimula diversos tipos de aprendizajes: saber conocer (la asimilación de conceptos); saber hacer (de estrategias de solución de problemas); saber convivir (trabajo en equipo con personas que presentan características diversas); y saber ser (satisfacción personal por lo realizado); y 7.- es compatible con estilos de aprendizaje diversos, tales como: aprender por si mismos leyendo y revisando o aprender en grupo y discutiendo.

El método de proyectos supone que el énfasis es puesto antes que todo y sobre el alumno como responsable de su aprendizaje. La responsabilidad del aprendizaje es transferida al propio estudiante. El profesor permanece aquí como el orientador que guía las posibilidades personales de los alumnos, al mismo tiempo que es el animador, orienta las posibilidades personales de los alumnos y asesora la elaboración del proyecto. El profesor es visto por los estudiantes más que como un experto, como un asesor o colega.

Ministerio de Educación (Ministros (as) de Educación)

Durante el proceso histórico del desarrollo del sistema educativo salvadoreño, se encuentran diversas modalidades de lo que hoy es el Ministerio de Educación; a continuación se exponen estas visiones institucionales a partir de 1939, puesto que es bajo el mandato gubernamental del General Maximiliano Hernández Martínez, que se le da una mayor identidad y representatividad a la “Instrucción Pública”, y esto se evidencia en el decreto legislativo N° 87 del 3 de diciembre de 1941, donde se le da notoriedad al término “Instrucción Pública”, el cual fue autorizado por el señor ministro, profesor José Andrés Orantes, a quien se le atribuye la creación de la primera reforma educativa⁹⁹.

Ministros de Instrucción Pública: Prof. José Andrés Orantes (1939-1944); Dr. Hermógenes Alvarado H. (mayo a octubre de 1944); Dr. Adolfo Pérez Menéndez (1944-1945).

Ministros de Cultura: Dr. Ranulfo Castro (1945- 1947); Dr. Efraín Jovel (1947-1948); Prof. Rubén H. Dimas (1948-1950); Dr. Reynaldo Galindo Pohl (1950-1956); Dr. Mauricio Guzmán (1956-1960); Dr. Fabio Castillo Figueroa (1960-1961).

Ministros de Educación: Dr. Raúl Estupiñán (1961); Dr. Hugo Lindo (1962); Prof. Ernesto Revelo Borja (1962-1967); Lic. Walter Béneke (1967-1970); Licda. Antonia Portillo de Galindo (1970-1972); Dr. Rogelio Sánchez (1972-1977); Dr. Carlos Herrera Rebollo (1977-1979); Licda. Angélica Díaz (1979); Lic. Salvador Samayoa (1979); Dr. Eduardo Colindres (1980); Ing. Carlos Aquilino Duarte (1980-1984); Prof. Alberto Buendía Flores (1984-1987); Prof. Carlos Cruz Ávalos (1987-1989); Dr. René Hernández Valiente (1989-1991); Licda. Cecilia Gallardo de Cano (1991-1998); Dra. Abigail Castro de Pérez (1998-1999); Licda. Ana Evelyn Jacir de Lovo (1999-2002); Ing. Rolando Ernesto Marín Coto (2002-2004); y Darlyn Xiomara Meza, MEd. (2004-).

Misión y visión (en instituciones educativas)

El pretexto de estos conceptos apuntan a una dirección definida: la planificación estratégica en Educación, no obstante no es el único campo de aplicación, una Misión es el magno título de cualquier proyecto colectivo, es un indicador de direccionalidad insoslayable para evitar navegaciones históricas al garete. El concepto Misión proviene de las raíces latinas: “*Mitto, ttere*”, cuya raíz es “*mit*” significa mover, remover, dar vueltas, enviar, despachar, mandar; y en su concreción el término “*Missio, onis*”, acción de enviar, encargo. Como podemos apreciar a simple vista, la etimología permite una veloz acción epistémica: Misión es un encargo histórico realizable, se trata de un “hacia” y de un “hacer”, su contenido lleva implícito una dirección y una acción.

Una misión determinada, puede tener un alcanzativo a corto, mediano o largo plazo; sus dimensiones pueden tener una micro o macro pretensión, sus variables en tiempo y espacio

⁹⁹ Nota: Aporte del Prof. Herbert A. Oliva

son polifacéticas, pero su rango de misión viene dado por el poder posibilitador de realizarla, si se sale de este marco se transforma en la utópica visión, que es otra cosa.

La Misión de una Institución de Educación es un plan programático e histórico realizable, realista, completo y útil, que fija los horizontes y espacios de su capacidad intelectual y operativa; de la misión emergen los fines y objetivos, los planes y proyectos, y todas las estrategias; la misión es el génesis del devenir institucional.

Se trata de una “*matrix*”, de un principio y fundamento, de la filosofía institucional, que se debe cristalizar y materializar en la historia; deducimos ante todo que la misión debe ser histórica.

La misión tiene principio y fin, su “alfa y omega”, debe surgir -en el caso de las instituciones educativas- desde la perspectiva participativa, una misión pensada por uno o una, la tendrá que realizar uno mismo o una misma; o sea, es un proyecto colectivo, porque surge de la misma necesidad social del grupo que la exige para caminar hacia. Si ya definimos que su principio tiene lo grupal o colectivo como *sui generis*, su fin será la realización del proyecto contenido, mediante una verificación y evaluación continua, por medio de planes y proyectos estratégicos que marquen la pauta. Esto supone que la misión exige un “camino” y unos “instrumentos” para caminar por rumbos concretos. Lograr tal misión supondrá, entre otras cosas: establecer estrategias y políticas, objetivos generales y específicos, programas y proyectos, etc.

Pero la misión debe impregnar todo y superar los momentos y lugares permeables de resistencia, debe tocar las áreas más vulnerables, debe llegar hasta los rincones y vértices que no percibimos y están; la misión exige un engranaje total de todas las piezas; para lograr esta misión de la misión se requiere de una difusión real, que supera el simple conocimiento, y que llega hasta la interiorización de la misma en la vida de cada protagonista institucional desde la rectoría hasta el mantenimiento.

Vista así la misión, como una filosofía de vida y de existencia laboral, podrá honestamente historizarse y lograr su vocación o llamado a la concreción real de la teoría; el papel que soportó su carga y fatiga pretenciosa podrá transformarse en sustancias y accidentes históricos, en verdaderos sucesos -pensados- que superan los hechos del azar. Desde esta perspectiva la misión debe ser “el momento teórico de la praxis”, dicho de otro modo, la teoría que surge de y para la praxis; de no ser así, la misión se tornará visión, el papel continuará soportando los ideales platónicos de su autor, autora o autores, y el camino de la Institución se transformará en un eterno laberinto Institucional.

Cuando pensamos en la realización de la misión, hay que superar varios obstáculos que intervengan en su perfil diáfano, evitando los contenidos tácitos; por ejemplo, si hablamos de Universidad se supone que es una Institución de Educación Superior, una Institución Educativa, una Institución dedicada a la educación, etc.; superando estas redundancias y otras por el estilo, la misión debe contener un propósito definido “al grano”; debe obviar los aspectos idealistas que no se realizarán, esos se dejan para la visión como ya se apuntó; así la elaboración debe pensarse en una “tensión creativa” entre dos puntos como lo afirma el Dr. Everett Egginton, es decir dialéctica; debe evitar también la utilización de términos

“elegantes y etéreos”, logrando una definición más bien clara y concreta superando las buenas y legítimas intenciones.

Por último la misión no debe aislarse de la realidad, es decir, el contexto es determinante como fuente de lo existente y como contraste pragmático frente a las posibilidades institucionales, se trata de un enfrentamiento entre el poder posibilitador de la realidad y las posibilidades generadas por éste para la institución.

Superando todos los posibles reduccionismos que hemos señalado, y logrando una honesta intención posible plasmada en la misión a partir de la participación y de las concreciones históricas, diseñaremos la verdadera Misión de la Misión.

El concepto “Utopía” se universalizó dentro del contexto socialista, para designar la etapa precientífica en la formación de la teoría acerca de la sociedad basada en la comunidad de bienes, en el trabajo obligatorio y en la igualdad distributiva. No obstante el término fue utilizado anteriormente en el contexto griego, y luego lo retomó Tomás Moro para describir la sociedad ideal.

La palabra Utopía proviene del griego “*Ou* (no) *Topos* (lugar)”, es decir “Lugar que no existe”; ciertamente esta definición etimológica complementa la visión significativa de su uso; en lo cotidiano manejamos el término utopía o utópico para designar casi una fantasía o un disparate, o más bien un sueño.

En una entrevista al célebre escritor Uruguayo Eduardo Galeano, autor de varias obras trascendentes entre ellas “Memoria del Fuego” y “Las Venas Abiertas de América Latina”, y el entrevistador le preguntó que significaba para él Utopía; se quedó pensando unos segundos y contestó más o menos así: Utopía es un lugar que está como a cien pasos de nuestra realidad, caminamos diez pasos hacia el, y él se aleja diez pasos, caminamos veinte y veinte se aleja; -le interrumpió el entrevistador- ¿entonces para que nos sirve la utopía?, -contestó Galeano- para caminar amigo, sólo para seguir caminando...

Un sinónimo de la Utopía es la visión, entendida en el contexto estructural de la misión, fines y objetivos de una institución educativa; dentro de los excesos realistas, dogmáticos y rígidos que exigen la definición de una misión, entendida ésta como un mandato programático y realista alcanzable, al igual que los fines y objetivos, es menester ceder espacios a los perfiles humanos que se han dedicado a definir lo realizable, para que brote lo irrealizable, es decir, las utopías y sueños, las pretensiones ideales de lo que se querría ser y no se es.

La visión de una Institución tiene que estar articulando lo que se es y lo que se quiere ser; ciertamente las misiones que definen a las instituciones educativas no son un reflejo mimético de lo que se es, hay algo de “mentirillas” en el famoso “transformar la sociedad”, pero en fin hay algo de verdad, algo se hace, aunque sea poco; y aquí articula la visión desde lo que se es hasta lo que se quiere ser; retomando el ejemplo de Galeano, el establecer la visión nos mantiene caminando hacia ella; se trata de algo casi “escatológico”, el “ya-si-pero-todavía-no” de los cristianos, es un “telos” o “*agathon*” que nos marca el punto de llegada, al cual nunca vamos a llegar, pero siempre nos mantendrá en camino.

La “visión” que utilizamos aquí, es la de “visionario”, concepto que nos permite desde la misión, trazar una perspectiva hacia el futuro; pero nos queda una pregunta ¿será necesaria una visión, cuando la misión ya nos indica el rumbo?, ¿Exigen una visión los criterios de evaluación?. Aparentemente la respuesta es no, pero si superamos las apariencias encontraremos que la visión está de forma tácita en todos aquellos que pretendemos una Institución cada día mejor.

La misión evoca al tiempo “es” presente, la visión evoca al tiempo “ser” infinitivo, tan siquiera futuro, sino que se disipa en lo infinito, en el lugar que no existe, en la utopía. Soslayar la visión es mutilar las esperanzas, o bien ubicarlas en el lugar inadecuado; sin visión se podrá correr el riesgo de un corto plazo, desplazando las posibilidades futuras del largo plazo; la visión es un asunto fiducial, -si a los cristianos y cristianas les fulminaran la resurrección comenzarían a ser heideggerianos “seres para la muerte”- si obviamos el más allá de la Institución, el talante metafísico, nada nos motivará para mejorar. Necesitamos por estas y otras razones una visión, una utopía, un faro de referencia que ilumine el gris del presente.

Mito de Prometeo

Prometeo (personaje mítico de la literatura griega) representa el arquetipo que todos desarrollamos en cuanto al concepto de progreso, cambio, avance, particularmente aquel que se da en el proceso educativo. El impulso innato de mejorar nuestro presente. La tozudez de Zeus (dios supremo según la mitología Griega) a no querer dar el fuego a la humanidad simboliza nuestra resistencia al cambio, quien castiga a Prometeo por la osadía y desobediencia al entregar el "privilegio" del fuego a los hombres; la llama del fuego que ilumina es sinónimo de saber y conocimiento.

Modernización educativa

Con frecuencia suele interpretarse la modernización de una institución como la automatización de la misma o acceso a más computadoras y a otro equipamiento informático, perdiéndose de vista la esencia de los procesos de modernización. Más aún, la modernización de una administración a veces se percibe como la simple actualización del estado de cosas existente, situación que una vez más podría limitarse a una automatización de funciones y procedimientos. En este contexto, la modernización de una administración es conceptualizada como el proceso orientado a la creación del escenario apropiado para que una administración que pueda alcanzar de una forma eficiente sus objetivos y metas. La dotación de las herramientas adecuadas (por ejemplo tecnológicas) será parte de la creación de este escenario pero en modo alguno debería constituir la totalidad del proceso.

La modernización de una administración necesariamente implica siempre un cambio. La

naturaleza o el alcance de este cambio diferirá de acuerdo a las circunstancias de cada país, más en todos los casos habrán requerimientos comunes de ajustes a la normatividad y la operatividad de los sistemas de administración tributaria. El éxito de un programa de modernización y fortalecimiento institucional, se encontrará siempre subordinado al cumplimiento inicial y permanente de tres condiciones básicas: (i) la existencia de apoyo y voluntad política al más alto nivel de gobierno posible; (ii) la participación de un equipo nacional altamente calificado y motivado, dispuesto a asumir las responsabilidades de cualquier eventualidad; y, (iii) la existencia de una estrategia de cambio consistente, con indicadores de resultados realistas y medibles. Paralelamente a la existencia de estos factores condicionantes, existen también otros determinantes para el éxito de los programas, los cuales se encuentran estrechamente vinculados a la etapa de preparación de los mismos.

Montessori, María (Italia, 1870-1952)

Nacida en Chiaravelle (Italia) fue la primera mujer que se doctoró en ciencias naturales y medicina por la Universidad de Roma y, con este requisito –que no era muy común a finales del siglo XIX y principios del XX- mantuvo con dedicación y pericia sus ideas pedagógicas, que más tarde las concretizó en la Casa dei Bambini. En este lugar, desarrolló el método Montessori de enseñanza, con una profundidad médica y pedagógica para encauzar a niños y niñas con problemas y deficiencias mentales hacia el desarrollo social e intelectual. Puede decirse, que por esta razón, al método de Montessori se le considera como la fundamentación de la pedagogía científica de la escuela nueva.

“El respeto a la vida infantil...la libertad de los niños y su propia autoeducación” para Montessori son esenciales y esto, hace que tanto la disciplina como los materiales educativos tengan una importancia vital, pero después de la condición humana. Básicamente, este método tiene sus propios fundamentos, en los que se indica a continuación: a.- “Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente; b.- facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula; c.- no interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje; d.- proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc) y desarrollen la voluntad”.

María Montessori concibió que el desarrollo del niño o niña sería posible si se adecuaban los materiales de desarrollo a su medida: *“mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos. Nada de bancos de escuela, instrumentos de esclavitud infantil, de la misma manera como los castigos y los premios son instrumentos de esclavitud del niño. En este ambiente, el niño goza de libertad para moverse y actuar a sus anchas, sin la presencia obsesionante del adulto”*¹⁰⁰.

He aquí su mayor merito. La maestra o maestro dirige la actividad de los niños y niñas, pero no enseña. *“Si un niño molesta, se limita a ponerlo en una mesa aislada. Si otro no logra ejecutar el ejercicio elegido lo ayuda personalmente o lo invita a cambiar de material. En ocasiones, invita a grupos de niños a realizar ejercicios sensoriales táctiles*

¹⁰⁰ Op cit. Abbagnano y Visalberghi. Pág. 665.

*con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a que guarde el más completo silencio para descubrir y reconocer jubilosamente las miríadas de pequeños ruidos que suelen pasar inadvertidos... A los cinco años se invita a los niños a que se ejerciten con un material especial, mediante el cual aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras del alfabeto*¹⁰¹. En este sentido, Montessori replanteó la forma del estímulo de la actividad, comprendiendo que la escritura y la lectura forman parte de un mismo proceso en el que, de repente, el niño o niña se encuentra con que sabe componer y descomponer las palabras en letras y, por tanto, con que sabe escribir.

Todo el material debe ser preparado por la maestra o maestro, según las cualidades de cada niño o niña. Sin embargo, puede muy bien solicitar la participación del padre y la madre de familia para ayudarlo a fabricar. De esta innovación, se generó una nueva vida en el seno de la escuela. Los niños y niñas aprendían ya no a contemplar la realidad, sino que existía la debida incorporación de las cualidades físicas y mentales en la construcción de un nuevo mundo. María Montessori lo comprendía y, en esa medida, estableció un nuevo sistema pedagógico basado en el ajustamiento de los materiales a la medida de la infancia. Desde este momento, se evidenciaba el término dosificación como categoría fundamental para caracterizar el proceso educativo de la actualidad.

Motivación (desde la perspectiva constructivista)

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera implícita o explícita.

El papel del docente en el ámbito de la motivación debe estar centrado en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

Son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar: 1.- Despertar el interés del alumno y dirigir su atención; 2.- estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo; y 3.- dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación.

De manera ideal se esperaría que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuviese guiado por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información, pero un profesor experimentado sabe que esto no siempre, ni exclusivamente,

¹⁰¹ Ibidem.

es así. En gran medida, la atención de los alumnos está determinada por su temor a reprobado o por la búsqueda de una aceptación personal. En realidad, la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes (Díaz Barriga, 1999): La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas que se proponga y la perspectiva asumida al estudiar. Que el alumno sepa como actuar, qué proceso de aprendizaje seguir (como pensar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presentan. Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear. El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje. Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje. El empleo de una serie de principios motivacionales que el docente puede utilizar en el diseño y conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista, la motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje, y que el alumno, así como el docente, deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio. En consecuencia, estimado maestro, el manejo de la motivación para el aprendizaje debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño y operación de la enseñanza.

N

Naturalismo (educativo)

Evidentemente, la educación a partir del siglo XVI de nuestra era toma un giro de extraordinaria importancia, pues los hechos del medioevo demostraban la necesidad de ligar la acción docente a un perfil básico especificado sobre la realidad de las sociedades. Vale la pena denotar que la expansión del humanismo a toda Europa, con la instauración de modos de vida más dinámicos y profanos fueron clave para el desarrollo educacional y, con ello, la recreación de la cultura de la supremacía de lo natural.

“El encuentro con civilizaciones de otros continentes, crea la necesidad de proyectar una sociedad del todo nueva y todavía inexistente; la ruptura definitiva de los viejos equilibrios políticos, determinada por el advenimiento al poder, en los países bajos y en Inglaterra, de la gran burguesía moderna, con todos los cambios culturales que esto comporta... permitió el surgimiento de una base material que desarrollaría nuevos modos de producción...”¹⁰²

Esto trajo consigo el primer intento de reformar la iglesia y como consecuencia a la escuela. Puede detallarse que los movimientos populares heréticos promovieron la difusión de la instrucción, de forma que las personas aprendieran a leer e interpretar la Biblia personalmente sin la mediación del clero. Así pues, en Inglaterra John Wycliffe (1320-1384) auspició la orientación que cada hombre y mujer pudieran convertirse en teólogos o teólogas. Jan Hus (1374-1415) creó el primer silabario en el que las frases de su contenido eran religiosas según el orden alfabético. En sí, los movimientos heréticos y reformadores estaban generando profundos cambios en la sociedad del medioevo, convirtiendo la enseñanza del latín en enseñanza de lengua materna. En Suiza, Ulrich Zwingli (1484-1531) publicaba un Libreto para la instrucción y la educación cristiana de los niños y las niñas (1523); sin embargo, en Alemania Martín Lutero fue el personaje que se enfrentó decididamente a la curia de ese entonces, dando un salto enorme en la construcción de una iglesia a la luz de los apóstoles. En 1524, exhortó a todos los alemanes a ser buenos administradores del tiempo, del dinero y de las enseñanzas y, para tal efecto, escribió una carta que se sintetiza así: *“Queridos señores, si se gasta tanto cada año en calles, caminos, presas y tantas cosas de esta especie, para tener paz y comodidad en la ciudad, ¿por qué no se debe gastar mucho más o al menos igual en la juventud pobre y necesitada, de manera que se tengan uno o dos hombres capaces que sean maestros de escuela?. Hoy contamos aquí con jóvenes y hombres buenos y bien instruidos, adornados con el conocimiento de las lenguas y de todas las artes, las cuales podrían aportar una gran*

¹⁰² Cfr. Mario Alighiero Manacorda. Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días. Editorial Siglo Veintiuno. España, 1997. Pág. 304.

utilidad si se les empleara en instruir a la juventud. ¿No es evidente que hoy un muchacho puede ser instruido durante tres años de manera que a los quince o dieciocho sepa más que lo que sabía antes con todas las escuelas superiores y los conventos?... ”¹⁰³

Apostarle a una educación de tal naturaleza, implicó que la sociedad misma se arriesgara a los cambios, aún a costa de su vida. Lutero desarrolló un programa educativo equivalente al que normalmente requería la vida entera, criticando la vieja escuela e instaurando la educación con utilidad social, destinada a formar hombres capaces de gobernar el Estado, y mujeres capaces de gobernar la casa. La crítica puede plantearse en esta declaración; sin embargo, para su época, este programa fue realista y se convirtió en el elemento clave de la escuela natural.

Por vez primera, los niños y niñas asumían su condición de humano y respeto, en el que la vida social tiene sentido cuando se respeta su naturaleza. En este sentido, merecen atención especial, las figuras de J. A. Comenio y J. J. Rousseau, quienes participaron en la configuración de un proceso educativo con énfasis en el método natural. Significa que no son los únicos de esta innovación en la enseñanza; sin embargo, por ser quienes conformaron los cimientos de la educación científica, basada en el respeto a la naturaleza del niño o la niña, cabe plantear sus principales aportes, destacando, entre otras cosas, la visión y concepción del mundo.

Nota (calificación)

Muchos padres y madres de familia se afligen por las “notas” bajas de sus hijos, y transmiten y traducen la preocupación a través de diversas medidas, particularmente con castigos de diversa índole (nada de televisión, cero salidas con sus amigos, quitándoles juguetes preferidos, retirando la mesada, etc.), no obstante el episodio se repite una y otra vez hasta que produce el fracaso escolar de la repitencia, la deserción o un conflicto intrafamiliar.

Pero el problema no es la “nota”, y tal como lo señala Don Rutilio Iraheta Quijano, experimentado maestro y Director, es necesario ir a las raíces, particularmente a: a) los métodos y hábitos de estudio; b) al tiempo dedicado al entretenimiento y a realizar las tareas; y c) al seguimiento que los padres y madres deben dar en el hogar, de lo que han aprendido en el colegio, a modo de refuerzo. Claro está, hay una gran cuota de responsabilidad de la institución educativa, pero esto es una parte del macro-proceso pedagógico al que están expuestos los niños (as) y jóvenes...

Más allá del adagio de que: “En la escuela se recibe información y en la familia educación”, es importante caer en la cuenta de que todos los entornos generan aprendizajes –negativos o positivos–, veamos algunos casos: a) las horas y calidad de programas de TV; b) los amigos y el tipo juegos y actividades; c) la exposición ante los problemas o discusiones de los padres, madres, parientes y servicio doméstico; d) la internet y los sitios

¹⁰³ Ibid. Pág. 308

que visite; e) el tipo de recreación acostumbrada en los fines de semana; f) el entretenimiento y las formas de esparcimiento de sus padres y hermanos; entre otros.

Como padres y madres de familia, no debemos extrañarnos que nuestro hijo saque una mala nota, si primero, no sabemos lo que hace o como se entretiene; tampoco debemos extrañarnos de los resultados si no le damos seguimiento a lo que sucede académicamente en la semana; es triste, pero es una realidad: muchos padres y madres son los últimos en enterarse del fracaso escolar de sus hijos (a pesar de que viven con ellos). Una agobiada vida laboral o social y problemas “más elevados”, hacen que los hijos pasen a un segundo plano en las prioridades de la familia... y cuando llegan las notas comienza la hecatombe; pero lo peor, vamos generando en nuestros hijos una cultura análoga: lo importante es la nota, lo importante es pasar la materia, si aprendió o no eso es circunstancial y periférico, lo que a su vez se traduce en credencialismo, en mediocridad y en pragmatismo; inclusive, esta cultura de la “nota” hace que el estudiante estudie o se dedique más en época de exámenes: error!!!, la evaluación es o debe ser: sumativa, continua, diagnóstica, formativa integral (aquí también el docente debe tener cuidado). Finalmente un detalle más: en la mayoría de hogares salvadoreños el problema educativo es un asunto muy doméstico del matriarcado....

En síntesis, la nota es un símbolo terminal de la sumatoria de sucesos y experiencias de un período de vida semanal, trimestral o semestral (lo que implica estados de ánimo, cansancio, lucidez, cantidad y calidad de esparcimiento, horas dedicadas de estudio, etc.) y no una simple operación matemática sobre los resultados académicos, de hecho la hay, pero en cada nota se refleja no sólo lo que aprendió el estudiante, sino lo que vivió, lo que sintió, lo que jugó, y sobre todo lo que no aprendió por... entre otros factores; el problema termina en el aula, pero inicia en la vida misma del estudiante.

O

Objetividad (en evaluación)

Objetividad en evaluación es la condición que hace de una prueba un instrumento independiente de la opinión personal de quien emite los juicios de valor al examinar los resultados, y no afecta a la calificación. Generalmente, las pruebas de opción múltiple con ítems válidos y confiables garantizan un nivel absoluto de objetividad.

Objetivo

Aspiración que dirige el quehacer educativo y expresa en términos deseables, positivos y significativos la intención fundamental de la sociedad para el desarrollo de los niños.

Categoría de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, que expresa la transformación planificada que se desea lograr en el niño en función de las exigencias que la sociedad plantea a la educación, y que constituye el punto de partida y premisa pedagógica más general del proceso educativo.

También se entiende como el conjunto de aprendizajes que se espera que alcancen los alumnos y alumnas en una etapa, ciclo, nivel o programación educativa concreta, que suelen plantearse de manera global y constituyen los objetivos generales de etapa, definidos en términos de capacidades, y de forma más concreta en términos de objetivos didácticos, que llevan a la acción directa y son el referente inmediato de la evaluación.

Los objetivos didácticos son más concretos y permiten relacionar capacidades con contenidos, a partir de los objetivos terminales, indicando las tareas a realizar a corto plazo.

Objetivo específico

Elaborado a partir del objetivo general; permite orientar el tipo de datos a recopilar, concreta la información que será preciso obtener y permite la elaboración de los objetivos operativos o medibles. Cumplen la función básica de orientación del aprendizaje. Proporciona un marco de referencia útil para la planificación educativa. Pueden ser “terminales” si su función es la de dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia un resultado final o bien, “intermedios” si pretenden asegurar la progresión de los aprendizajes hacia la consecución de los objetivos terminales.

Objetivo operativo

Expresan el máximo nivel de concreción del proceso de aprendizaje; permiten definir los resultados de aprendizaje (*conductas* en el modelo conductista) que se espera que se produzcan en el alumnado una vez completado el proceso de aprendizaje. Especifican los resultados que se pretenden obtener.

OCDE (y educación)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emite un informe anual titulado “Panorama de la Educación”; a partir del último informe 2003 es posible analizar la brecha existente entre la realidad de los países del primer mundo y las naciones en vías de desarrollo; asimismo, estos datos dan pistas importantes para el diseño de políticas educativas, las cuales se podrían enmarcar en los cuatro grandes ejes del informe: 1.- Productividad de las instituciones educativas y el impacto en el aprendizaje; 2.- Inversión de recursos humanos y financiamiento de la educación; 3.- Acceso a la educación, participación y avance; y 4.- El entorno educativo y la organización escolar.

Sobre productividad e impacto: La tasa de graduados de secundaria –en los países miembros de la OCDE- oscila entre setenta y noventa por ciento; aproximadamente un treinta y cinco por ciento de personas en edad típica de graduación terminan la educación universitaria; sólo el diez por ciento de los jóvenes de quince años alcanzan resultados óptimos de comprensión lectura en la escala más alta; a partir de cuarto grado de educación primaria las niñas obtienen mejor desempeño en lectura, en cambios los niños logran mejores resultados en matemáticas después de los quince años; las mayoría de estudiantes de estos países cuentan con estrategias didácticas diarias de lectura de revistas, periódicos e historietas; los estudiantes con gran dedicación a la lectura logran altos puntajes al margen de los antecedentes académicos de sus padres.

Sobre inversión y financiamiento: La media de inversión del PIB en educación es de cinco punto nueve por ciento, y dos terceras partes de esto se canaliza a primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria; el gasto anual promedio de estudiantes entre primaria y terciaria es de US\$ 6,361 (oscilando entre US\$ 3,000 y US\$ 8,000), en primaria es de US\$ 4,470, en secundaria US\$ 5,501 y en terciaria US\$ 11,109; a pesar que un ochenta y ocho por ciento de los fondos son públicos la administración de muchos centros es privada; en promedio, un trece por ciento del gasto público es para el sector educativo; una cuarta parte del gasto en educación terciaria va para Investigación y Desarrollo (I+D); el impacto estimado de esta inversiones a largo plazo es del seis por ciento.

Sobre acceso: los estudiantes de estos países permanecen en el sistema educativo formal entre diez y seis a veinte años; el setenta por ciento de los y las niños(as) entre tres y cuatro años están matriculados en programas de educación pre-escolar; cuatro de cada diez alumnos que terminan la secundaria tienen probabilidad de continuar estudios de educación terciaria, y un(a) joven de diez y siete años puede esperar recibir un promedio de dos punto seis años de educación terciaria; hay una gran variedad y ampliación de educación

secundaria que faculta para la inserción laboral, aunque están diseñados para continuar estudios superiores con flexibilidad.

Sobre entorno y organización: Los estudiantes entre nueve y once años reciben ochocientos trece horas anuales de tiempo obligatorio de instrucción y ochocientos cuarenta horas de tiempo asignado a la instrucción en el aula (de doce a catorce años reciben cien horas más); el tamaño promedio de grupos de clase es de veinte y dos estudiantes por aula, oscilando entre once y treinta y seis; en promedio, laboran ochenta personas (personal docente y no docente) por cada mil estudiantes; existe una computadora por cada nueve estudiantes (oscilando entre tres a quince estudiantes por PC); los problemas más críticos de tecnologías según directores y docentes son: falta de conocimientos y aptitudes de los docentes (sesenta y tres por ciento), falta de PC's, falta de mantenimiento preventivo; para ingresar a la profesión docente –en el nivel terciario- se exige una calificación de A o B, y el tiempo de estudios oscila entre tres y cinco años; los directores de centro organizan capacitaciones e investigaciones en sus centros, y los intercambios de observación paritaria son comunes. Finalmente, los salarios –a mitad de carrera- oscilan entre US\$ 10,000 a US\$ 40,000, para quienes enseñan setecientas noventa y dos horas en primaria y setecientas catorce en secundaria, contando con bonos por otras responsabilidades extracurriculares y/o administrativas.

OEI

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)¹⁰⁴ es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España, y cuenta con Oficinas Regionales en Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador, España, México y Perú, así como con Oficinas Técnicas en Chile, Honduras, Nicaragua y Paraguay.

La financiación de la OEI y de sus programas está cubierta mediante las cuotas obligatorias y las aportaciones voluntarias que efectúan los Gobiernos de los Estados Miembros y por las contribuciones que para determinados proyectos puedan aportar instituciones, fundaciones y otros organismos interesados en el mejoramiento de la calidad educativa y en el desarrollo científico-tecnológico y cultural.

¹⁰⁴ Nota: Tomado de: www.oei.es

La OEI nació en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana y con el carácter de agencia internacional como consecuencia del I Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Madrid. En 1954, en el II Congreso Iberoamericano de Educación que tuvo lugar en Quito, se decidió transformar la OEI en organismo intergubernamental, integrado por Estados soberanos, y con tal carácter se constituyó el 15 de marzo de 1957 en el III Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Santo Domingo, allí se suscribieron los primeros Estatutos de la OEI, vigentes hasta 1985. En 1979 se reunió el IV Congreso Iberoamericano de Educación en Madrid; en 1983 tuvo lugar en Lima el V Congreso Iberoamericano de Educación, y en mayo de 1985 se celebró una Reunión Extraordinaria del Congreso en Bogotá, en la que se decidió cambiar la antigua denominación de la OEI por la actual, conservando las siglas y ampliando sus objetivos. Esta modificación afectó también al nombre de su órgano supremo de Gobierno, el Congreso Iberoamericano de Educación, que se transformó en Asamblea General. En diciembre de 1985, durante la 60ª Reunión del Consejo Directivo celebrada en Panamá, en la que sus miembros actuaron con la plenipotencia de sus respectivos Estados y con plenos poderes de la Asamblea General, se suscribieron los actuales Estatutos de la OEI, que adecuaron y reemplazaron el texto estatutario de 1957 y aprobaron el Reglamento Orgánico.

A partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Guadalajara, 1991), la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbres, haciéndose cargo también de aquellos programas educativos, científicos o culturales que le son delegados para su ejecución.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para realizar los principios en que se funda y cumplir sus obligaciones de acuerdo con los Estatutos, establece los siguientes fines generales: 1.- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura; 2.- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica; 3.- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países; 4.- Colaborar con los Estados Miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral; 5.- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación; 6.- Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países

iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos; 7.- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos; 8.- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones; 9.- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura.

El gobierno de la OEI se ejerce a través de los tres órganos siguientes: La Asamblea General, que es la suprema autoridad de la Organización; está integrada por Representantes o Delegaciones oficiales del máximo nivel de los Estados Miembros. Es, asimismo la instancia legislativa que establece las políticas generales de la OEI, estudia, evalúa y aprueba el Plan de Actividades de la Organización, el Programa y Presupuesto global y fija las cuotas anuales, además de elegir al Secretario General por el período correspondiente. El Consejo Directivo es el órgano delegado de la Asamblea General para el control del gobierno y de la Administración de la OEI. Está integrado por los Ministros de Educación de los Estados Miembros o por sus representantes y está presidido por el Ministro de Educación del país en que haya de celebrarse la próxima reunión de la Asamblea General.

Su principal misión es la de considerar y aprobar el informe de actividades, el Programa y Presupuesto bienal y el estado financiero de la Organización.

La Secretaría General es el órgano delegado permanente de la Asamblea General para la dirección ejecutiva de la OEI y ostenta su presentación en las relaciones con los Gobiernos, con las organizaciones internacionales y con otras instituciones. Tiene a su cargo la dirección técnica y administrativa de la Organización y la ejecución de los programas y proyectos. La Secretaría General está estructurada internamente por un sistema de organización flexible, adaptado a las políticas, a las estrategias y al Plan de Actividades.

Organizaciones que aprenden (centros escolares que aprenden)

Si por algo se caracteriza este momento de la historia es por la aceleración del cambio. El proceso de cambio permanente en las organizaciones proporciona su justo valor a la necesidad de aprender, es decir, de entender nuestro mundo y las fuerzas que lo mueven, de generar nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que mantengan nuestra competitividad, en otras palabras, que mantengan a las personas en tensión para adaptarse con éxito a ese cambio.

Por algún motivo, los centros educativos parecen vivir ajenos a estos ritmos de competitividad, de cambio, si bien en algunos países ya se comienza a entender su

significado cuando, por razones demográficas, el puesto de trabajo de algunos docentes está en el aire, y ya se comienza a formular estrategias para ganar “clientes”, lo que implica un posicionamiento competitivo.

Pese a estas excepciones, los cambios que se producen en nuestro mundo actual los “sufren” más las empresas, sin duda porque está en juego su propia supervivencia, que las instituciones educativas, lo que no deja de ser significativo.

El enfoque que presentamos ahora proviene del campo empresarial, aunque, paradójicamente, debería formar parte de la misma razón de ser de cualquier institución educativa. Como estrategia del mundo de la empresa no debemos trasladarla directamente al campo educativo. Pero sí podemos retomar su filosofía y recoger aquello que el centro educativo, en cuanto organización, está en condiciones o en necesidad de asumir.

El término Organización que Aprende como descripción específica data de los textos de Bob Garratt (1987), adquiriendo una creciente atención. Sin embargo, fue a partir de la publicación del trabajo de Peter Senge (del MIT) “La Quinta Disciplina”, en 1990 cuando esta perspectiva causó un impacto significativo. En el campo empresarial, muchos terminan convencidos de que la esencia de la supervivencia y de la ventaja competitiva para las organizaciones se encuentra en la realidad de la Organización que Aprende.

La etiqueta utilizada para describirla es menos importante que entender su concepto: concretamente, que la supervivencia en un mundo rápidamente cambiante depende de la *adaptabilidad*, la adaptabilidad depende de la *capacidad de aprender*, y la capacidad de aprender depende de la *motivación* para el aprendizaje continuo de todo el personal de una organización en un *entorno de apoyo al aprendizaje* (Mayo y Lank, 1994).

Si las organizaciones aprenden es porque aprenden las personas, sin duda alguna, esto es lo más importante de cualquier organización. Y lo que las organizaciones aprenden es precisamente lo que son capaces de aprender las personas.

Por fortuna, en los años noventa, finalmente, se ha tomado conciencia de aquella idea esencial que afirma que las organizaciones son tan buenas como lo es su gente. Lo que los presidentes de muchas empresas escriben o pronuncian de forma rutinaria, eso de que “nada se podría haber conseguido sin los excelentes esfuerzos de nuestros empleados”... ha dejado de ser palabrería y se ha convertido en una verdad absoluta. Ahora bien, esta verdad no sólo tiene que ver con que la gente trabaje duro, sino con la capacidad y las habilidades de todos los que contribuyen a la organización. También se refiere a la organización en sí como entidad, y a la forma en que utiliza la competencia de que dispone y se adapta para enfrentarse al desafío de su entorno de forma diferenciada a sus competidores.

Evans (en Mayo y Lank, 1994) “trazó la fórmula para la transformación de las organizaciones ($A \geq C$): La tasa de aprendizaje en las organizaciones y en los individuos debe ser igual o superior a la tasa de cambio al que se enfrentan. Ésta es una ley fundamental de la supervivencia”.

Por supuesto, el aprendizaje ocurre en todo momento. La gente asimila nueva información, aprende de los errores, tiene buenas ideas y las implementa cada día. Se encuentran detalles de excelencia a través de esfuerzos y capacidades individuales en casi todas las organizaciones. Pero se pierden muchas oportunidades cada día porque no hay una comprensión sistemática del potencial enorme disponible. Desgraciadamente, esta resulta una característica común a muchos directivos, ya sea de empresas, ya sea del campo educativo.

Según Senge (1992), las cinco disciplinas que requiere una Organización que aprende serían: 1.- Dominio personal: aprendizaje continuo del individuo; 2.- modelos mentales: examinar las formas en que miramos al mundo; 3.- construir una visión compartida: algo que empuja a todo el mundo hacia un objetivo común a largo plazo; 4.- aprendizaje en equipo: pensar juntos y producir resultados mejores que los que los miembros del equipo obtendrían por separado; y 5.- pensamiento sistémico: ver las interacciones relacionales entre todos los componentes de la organización y las de ésta con su entorno global.

Si lo analizamos con detenimiento, podemos observar el paralelismo existente entre estos cinco aspectos y el significado intencional de lo que llamamos en educación Proyectos Institucionales, ya sean educativos o estratégicos. Por ello, esta perspectiva empresarial contiene elementos susceptibles de ser asimilados por las instituciones educativas.

Para Senge, la Quinta disciplina (Pensamiento sistémico) es la clave. Sostiene a las demás juntas y aporta la forma completamente nueva en que los individuos se ven a sí mismos y a su mundo. Su definición de organización que Aprende es *“aquella que está continuamente expandiendo su capacidad de crear su futuro”*.

1.- Una Organización que Aprende resulta exitosa porque percibe los cambios, y se adapta a ellos rápidamente. Esto sólo es posible, tanto en la empresa como en el centro educativo, si se cuenta con:

2.- Un abanico de insumos, como encuestas, datos de competitividad, medidas de la actuación, ideas y sugerencias, investigaciones de mercado, y el aprendizaje a partir de la experiencia diaria;

3.- Un conjunto de procedimientos para que sean eficaces los procesos de escuchar, analizar y sintetizar, llevar a cabo una retroalimentación, almacenar información, diseminar, acceder y compartir;

4.- Un aprendizaje extendido a todos los niveles, como rasgo cultural de la organización, y, como consecuencia, una mejora permanente hacia la calidad.

Para hacernos un esquema mental de lo que implica una Organización de estas características, recogemos aquí algunas ideas de Mayo y Lank (1994) a partir de las cuales podemos hacer los paralelismos necesarios con los centros educativos para crear las condiciones de una organización en continuo aprendizaje:

Pone a disposición de los clientes productos y servicios de calidad que satisfagan sus requisitos cambiantes a fin de “fidelizar” al cliente (mantener su lealtad) y atraer nuevos.

Está siempre en proceso de innovación, no sólo en productos y servicios sino en respuesta y adaptabilidad a los procesos. Actualmente el ritmo de cambio requiere un equivalente ritmo de innovación, no sólo en los productos sino también en la eficacia de los procesos internos. Hay que estar en permanente proceso de “reinventar la organización”. Dicho de otro modo, los sistemas y los procesos, toda la cultura de la organización y el desempeño en el puesto de trabajo necesitan cambiar de forma innovadora en beneficio del cliente.

Incrementa su reputación tanto interna como externa. La Organización anima a todas las personas a un desarrollo profesional en aprendizaje continuo dentro de un marco de apoyo y respaldo. Siempre se planifican mejoras en su cartera de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias para ser capaces de enfrentarse a los desafíos del presente y del futuro.

Conlleva la oportunidad de una mayor seguridad del trabajo, aunque esta seguridad nunca está plenamente garantizada. Estas organizaciones conceden oportunidades para que el personal se identifique con los objetivos propuestos y se implique en su consecución para alcanzar un éxito sostenido. Por otro lado, se trata de lugares en los que siempre se encuentran desafíos en las tareas y oportunidades de progreso.

Un sentimiento de respeto mutuo porque se valora a las personas y su contribución sea cual sea su posición jerárquica. Hay canales para una comunicación abierta y la gente no tiene miedo de arriesgar ni de cometer algunos errores, si es que finalmente sirven para el aprendizaje. Es una organización flexible en la que no existe el sometimiento a las reglas. Un lugar de trabajo valioso donde ayudarse los unos a los otros es una parte habitual del aprendizaje continuo.

Los Recursos Humanos son considerados el principal activo de la organización. La gente se siente atraída por una empresa que demuestra poder desarrollar y motivar a su gente. Una Organización de este tipo no sólo tiene reputación por centrarse en aprender sino que está constantemente mejorando los procesos de que dispone para desarrollar el potencial de todos sus trabajadores.

Se reducen las capas de dirección y del equipo de control funcional a medida que la gente toma mayores responsabilidades por sí misma. Se concede también mayor libertad a las personas y a los equipos para desempeñar sus papeles sin la necesidad de niveles de supervisión y dirección de sus tareas.

La mejora continua produce un aumento continuo de la productividad al tiempo que una reducción de costes porque se elimina el despilfarro, la duplicidad de tareas, etc.

Tiene la capacidad de recordar o de poner a disposición de todos sus miembros su conocimiento y experiencia colectiva. Además dispone de una cultura que considera normal el acceso a este conocimiento antes de embarcarse en nuevos proyectos, lo que significa

respetar el trabajo de los demás. Esto es muy importante, ya que se da una cierta tendencia a respetar el trabajo de otros de fuera de la organización y no hacerlo con los de la propia.

Una “Organización que Aprende” se caracteriza por disponer de la gente adecuada con las habilidades adecuadas en el lugar adecuado y en el momento adecuado.

En definitiva, podemos asegurar que el aprendizaje de las personas y de las organizaciones se revela como el motor definitivo del progreso. El aprendizaje genera y promueve el cambio y la innovación, y es a la vez consecuencia necesaria de ellos, para adaptarse a los cambios producidos. Para las organizaciones, al igual que para las personas, la supervivencia está en aprender. Es necesario convertir el aprendizaje de las personas en la organización en una tarea cotidiana. La formación continua, la gestión del conocimiento, la actualización de sistemas y procesos, unidos a un estilo de liderazgo eficaz, han de impulsar una cultura de adaptación y anticipación permanentes.

P

PAES

La PAES es la Prueba de Aptitudes para Estudiantes de Educación Secundaria, que administra el Ministerio de Educación de El Salvador a estudiantes que culminan la Educación Media; se trata de una prueba referida a Criterio, que está dirigida a evaluar la adquisición de habilidades y competencias cognoscitivas, por encima de la asimilación de los contenidos determinados en los programas curriculares. Debido a que las competencias no se pueden evaluar en el vacío, es necesario evaluarlas desde los contenidos de los programas estudiados por los estudiantes. En este sentido se pretende: fortalecer y reorientar la prueba a fin de que responda mejor al enfoque constructivista del currículo actual; evaluar las competencias propuestas en él y aportar información útil al estudiante, al maestro, la institución y al sistema educativo en general.

La prueba está enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias; y pretende evaluar el grado en que los estudiantes las han alcanzado en las cuatro asignaturas básicas: Lenguaje y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales y Cívica. En este sentido, es fundamental tener claro el **concepto de competencia**, implícito en el currículo prescrito que opta por un enfoque constructivista, el cual lleva a considerar al alumno como el centro y protagonista del aprendizaje y donde la principal meta cognoscitiva es el desarrollo de la competencia fundamental de aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a ser y a convivir. Las competencias son el eje y el objetivo fundamental que articula la nueva estructura de la prueba.

Paidos (pedagogía)

Paidos, concepto del griego cuya traducción es “niño”, y que unido al sufijo aggos = conducción, se conforma, etimológicamente, la palabra Pedagogía”: conducción del niño; en sus orígenes el pedagogo (paidagogos) fue el esclavo que cuidaba de los niños y los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, en los siglos XVII y XVIII, todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de los hijos de familias acomodadas. El tiempo, sin embargo, modificó el sentido primitivo. Pedagogía no designa ya el acto de conducción, sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección. Pero, si gracias a la historia viva de las palabras, pedagogía no tiene en su significado conceptual contemporáneo nada que ver con la raíz etimológica, no puede desprenderse totalmente de ella. En el encuentro de las dos acepciones, la primitiva y la que ganó a lo largo de la historia, se presiente el conflicto de la teoría con la práctica, de la ley

que traduce el modo de ser propio de un hecho, de un fenómeno o de un proceso, con la norma que señala la manera de cumplir una acción.

No han faltado intentos de suplir el término pedagogía por otro más adecuado. Por ejemplo, Hernández Ruiz y Tirado Benedí prefieren agología (del griego agogía = conducción, y de logos = tratado o ciencia). Un criterio semejante fue empleado por los alemanes Ernst Krieck y Peter Petersen, quienes no sustituyen la palabra pero restringen el contenido a su valor de agogía (conducción), para hacer de la pedagogía una mera "tecnología" (Krieck) o -lo cual es muy similar- "la ciencia de la conducción, de la educación consciente y sistemática de niños y adolescentes" (Petersert)¹⁰⁵.

Los cuatro autores citados han querido superar, cada cual a su manera, la insuficiencia propia de la etimología que reduce la posibilidad de la conducción a la época de la niñez. Retornan a la significación primitiva modificándola en parte, pero dejan fuera el alcance actual que también exige a la pedagogía el estudio y el planteo de los problemas educativos. Ese estudio objetivo y científico queda reservado para Krieck y Petersen a lo que denominan "ciencia de la educación" que trabaja desinteresadamente (ciencia pura) con los factores y el hecho educativos.

Se da también la actitud opuesta, es decir la que excluye de la pedagogía el aspecto tecnológico y afirma exclusivamente el teórico-científico. En esa actitud se encuentran los que hablan de teoría de la educación o de teoría de la formación. Estos también superan, de modo completo, la reducida idea de conducción que hay en la etimología, para referirse a la educación en sentido más amplio. Pero lo hacen a costa de uno de los rasgos esenciales de esa misma educación.

Desde esta perspectiva, se opta por conservar el término clásico (pedagogía) aunque sin su estricto significado etimológico, no por simple respeto a la tradición, sino porque en la amplitud que el tiempo le ha prestado pueden convivir las dos exigencias igualmente fundamentales de la teoría y de la práctica. Además por otras razones, ya entrevistas, que sintetizamos como sigue:

La pedagogía no puede definirse solamente como la ciencia de la conducción de los niños y de los adolescentes, porque aún entendida como conducción, la educación afecta a la totalidad de la vida humana, nace con el hombre y muere con él.

La pedagogía no puede definirse únicamente como la ciencia de la conducción o de la educación consciente y sistemática, porque la educación también adopta la forma de una influencia intencional y de una realidad social y cultural- histórica.

La pedagogía no puede definirse más que como teoría de la formación o de la educación, porque ésta es también una actividad concreta que necesita ser regulada mediante un conjunto de normas.

¹⁰⁵ Nota: Tomado del curso "Posturas Epistemológicas y Modelo Pedagógico; Universidad de La Salle

Según nuestro criterio la palabra pedagogía debe referirse siempre a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente, explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente. No se trata de negar la importancia y el valor de cada uno de los aspectos que coexisten dentro de la pedagogía, pero como nos es imprescindible lograr una base más o menos firme, el término pedagogía estará dotado, para nosotros de la mayor generalidad que puede dársele: teoría y práctica científica de la educación.

Par (evaluador o académico)

El concepto “par”, desde la perspectiva etimológica, proviene de “*Par, Paris*” en latín significa igual o semejante; no obstante, la designación de pares académicos o evaluadores proviene del contexto norteamericano, en tanto que, en Estados Unidos comenzaron a desarrollarse los procesos de evaluación y acreditación, y en él a utilizarse el concepto de “*Pair*” o “*Peer*”. De este modo, “Par” con su adjetivo académico, significa igual o semejante; ahora bien, contextualizando, los pares académicos son los que llegan “como iguales o semejantes” a las autoridades académicas de las Instituciones de Educación Superior (que vistan o evalúan), es decir, no son ni más ni menos, sino iguales; este grupo de iguales o semejantes se pueden constituir en grupos de dos, tres, cuatro, cinco o seis, depende de las dimensiones organizacionales de la institución que van a evaluar.

PEA

Siglas de Proceso de Enseñanza – Aprendizaje (utilizado en el ámbito económico como siglas de Población Económicamente Activa, lo que se excluye de este análisis). A continuación se profundizará sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el proceso epistemológico o cognitivo.

Sobre Enseñanza: La esencia de la enseñanza está en la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en la utilización de medios auxiliares, de mayor o menor grado de complejidad y costo. Tiene como objetivo lograr que en los individuos quede, como huella de tales acciones combinadas, un reflejo de la realidad objetiva de su mundo circundante que, en forma de conocimiento del mismo, habilidades y capacidades, lo faculten y, por lo tanto, le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera adaptativa, de apropiación y creadora de la situación particular aparecida en su entorno. El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se la deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua. Como consecuencia del proceso de enseñanza tiene lugar cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno) con la participación de la ayuda del maestro o profesor en su labor conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y conductas acordes con su concepción científica del mundo, que lo llevarán en su práctica existencia a un enfoque

consecuente de la realidad material y social, todo lo cual implica necesariamente la transformación escalonada, paso a paso, de los procesos y características psicológicas que identifican al individuo como personalidad.

En la enseñanza se sintetizan conocimientos. Se va desde el no saber hasta el saber; desde el saber imperfecto, inacabado e insuficiente hasta el saber perfeccionado, suficiente y que sin llegar a ser del todo perfecto se acerca bastante a la realidad objetiva de la representación que con la misma se persigue. La enseñanza persigue agrupar a los hechos, clasificarlos, comparándolos y descubriendo sus regularidades, sus necesarias interdependencias tanto aquellas de carácter general como las internas. Cuando se recorre el camino de la enseñanza, al final, como una consecuencia obligada, el neuroreflejo de la realidad habrá cambiado, tendrá características cuanti-cualitativas diferentes, no se limita al plano de lo abstracto solamente sino que continúa elevándose más y más hacia lo concreto intelectual, o lo que es lo mismo, hacia niveles más altos de concretización, donde sin dejar de incluirse lo teórico se logra un mayor grado de entendimiento del proceso real.

Sobre Aprendizaje: Al aprendizaje se le puede considerar como un proceso de naturaleza extremadamente compleja caracterizado por la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad, debiéndose aclarar que para que tal proceso pueda ser considerado realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera de la misma, debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de situaciones concretas, incluso diferentes en su esencia a las que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.⁸ El aprendizaje, si bien es un proceso, también resulta un producto por cuanto son, precisamente, los productos los que atestiguan, de manera concreta, los procesos. Aprender, para algunos, no es más que concretar un proceso activo de construcción que lleva a cabo en su interior el sujeto que aprende (teorías constructivistas).

No debe olvidarse que la mente del educando, su sustrato material neuronal, no se comporta solo como un sistema de fotocopiado humano que sólo reproduce en forma mecánica, más o menos exacta y de forma instantánea, los aspectos de la realidad objetiva que se introducen en el referido soporte receptor neuronal. El individuo ante tal influjo del entorno, de la realidad objetiva, no copia simplemente sino también transforma la realidad de lo que refleja, o lo que es lo mismo, construye algo propio y personal con los datos que la antes mencionada realidad objetiva le entrega, debiéndose advertir sobre la posibilidad de que si la forma en que se produce la transmisión de las esencialidades reales resultan interferidas de manera adversa o debido al hecho de que el propio educando no pone, por parte de sí, interés o voluntad, que equivale a decir la atención y concentración necesarias, sólo se alcanzaran aprendizajes frágiles y de corta duración. Asimismo, en el aprendizaje de algo influye, de manera importante, el significado que lo que se aprende tiene para el individuo en cuestión, pudiéndose hacer una distinción entre el llamado significado lógico y el significado psicológico de los aprendizajes; por muy relevante que sea en sí mismo un contenido de aprendizaje, es necesario que la persona lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación subjetiva para que se plasme o concrete, un aprendizaje significativo que equivale a decir, se produzca una real asimilación, adquisición y retención del conocimiento ofrecido.

El aprendizaje se puede considerar igualmente como el producto o fruto de una interacción social y desde este punto de vista es, intrínsecamente, un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera. El sujeto aprende de los otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y la de tipo reflexivo, construyendo e internalizando nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida, de manera tal que los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente, de aquí que el aprendizaje pueda ser considerado como un producto y resultado de la educación y no un simple prerrequisito para que ella pueda generar aprendizajes: la educación devendrá, entonces, el hilo conductor, el comando del desarrollo. El aprendizaje, por su esencia y naturaleza, no puede ser reducido y mucho menos explicarse en base de lo planteado por las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y las cognitivas. No puede ser concebido como un proceso de simple asociación mecánica entre los estímulos aplicados y las respuestas provocadas por estos, determinadas tan solo por las condiciones externas imperantes, ignorándose todas aquellas intervenciones, realmente mediadoras y moduladoras, de las numerosas variables inherentes a la estructura interna, principalmente del subsistema nervioso central del sujeto cognoscente, que aprende. No es simplemente la conexión entre el estímulo y la respuesta, la respuesta condicionada, el hábito es, además de esto, lo que resulta de la interacción del propio individuo que se apropia del conocimiento de determinado aspecto de la realidad objetiva, con su entorno físico, químico, biológico y, de manera particularmente importante del componente social de éste. No es sólo el comportamiento y el aprendizaje una mera consecuencia de los estímulos ambientales incidentes sino también el fruto del reflejo de los mismos por una estructura material neuronal que resulta preparada o preacondicionada por factores tales como el estado emocional y los intereses o motivaciones particulares. Se insiste, una vez más, que el aprendizaje emerge o resulta una consecuencia de la interacción, en un tiempo y en un espacio concretos, de todos los factores que muy bien pudiéramos llamar causales o determinantes del mismo, de manera dialéctica y necesaria. La cognición es una condición y consecuencia del aprendizaje: no se conoce la realidad objetiva ni se puede influir sobre ella sin antes haberla aprendido, sobre todo, las leyes y principios que mueven su transformación evolutiva espacio-temporal. Es importante recalcar o insistir en el hecho de que las características y particularidades perceptivas del problema enfrentado devienen condiciones necesarias para su aprendizaje, recreación y solución; que en la adquisición de cualquier conocimiento, la organización de la estructura del sistema informativo que conllevan a él, resulta igualmente de particular trascendencia para alcanzar tal propósito u objetivo, a sabiendas de que todo aprendizaje que esta unido o relacionado con una consciente y consecuente comprensión sobre aquello que se aprende es más duradero, máxime si en el proceso cognitivo también aparece, con su función reguladora y facilitadora, una retroalimentación correcta que, en definitiva, va a influir en la determinación de un aprendizaje también correcto en un tiempo menor, sobre todo si se articula debidamente con los propósitos, objetivos y motivaciones propuestos por el individuo que aprende.

En el aprendizaje humano, en su favorecimiento cuanti-cualitativo, la interpretación holística y sistémica de los factores conductuales y la justa consideración valorativa de las variables internas del sujeto como portadoras o contenedoras de significación, resultan incuestionablemente importantes tratándose de la regulación didáctica del mismo, de aquí la necesidad de tomar en consideración estos aspectos a la hora de desarrollar

procedimientos o modalidades de enseñanza dirigidos a sujetos que no necesariamente se van a encontrar en una posición tal que permita una interacción cara a cara con la persona responsabilizada con la transmisión de la información y el desarrollo de las habilidades y capacidades correspondientes. En la misma medida en que se sea consecuente en la práctica con las consideraciones referidas se podrá llegar a influir sobre la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje según el modelo de la ruta crítica: la vía más corta, recorrida en el menor tiempo, con los resultados más ricos en cantidad, calidad y duración. Hay quienes consideran que cuando registramos nuestros pensamientos en base de determinadas sensaciones, en el primer momento, no nos detenemos en el análisis de los detalles pero que más tarde los mismos resultan ubicados en determinadas locaciones de la mente que, equivale a decir, en diferentes fondos neuronales del subsistema nervioso central interrelacionados funcionalmente, para formar o construir partes de entidades o patrones organizados con determinada significación para el individuo que aprende. Luego este construye en su mente, fruto de su actividad nerviosa superior, sus propias estructuras y patrones cognitivos de la realidad objetiva, del conocimiento que en definitiva va adquiriendo de distintos aspectos de la misma; así cuando pretende resolver un problema concreto, gracias a la capacidad que tiene para elaborar un pensamiento analizador y especulador, compara entre sí posibles patrones diferentes, formas en última instancia, comparación que va a permitirle llegar a la solución de la situación problemática de que se trate. De igual manera, otros consideran que es en el pensamiento donde asienta el aprendizaje, que este no es más que la consecuencia de un conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al entorno donde existe y se mueve evolutivamente.

El individuo primero asimila y luego acomoda lo asimilado. Es como si el organismo explorara el ambiente, tomara algunas de sus partes, las transformara y terminara luego incorporándolas a sí mismo en base de la existencia de esquemas mentales de asimilación o de acciones previamente realizadas, conceptos aprendidos con anterioridad que configuran, todos ellos, esquemas mentales que posibilitan subsiguientemente incorporar nuevos conceptos y desarrollar nuevos esquemas. A su vez, mediante la acomodación, el organismo cambia su propia estructura, sobre todo a nivel del subsistema nervioso central, para adaptarse debidamente a la naturaleza de los nuevos aspectos de la realidad objetiva que serán aprendidos; que la mente, en última instancia, acepta como imposiciones de la referida realidad objetiva. Es válido identificar que es la concepción de aprendizaje de la psicología genética de Jean Piaget.

Las concepciones neurofisiológicas relacionadas con el aprendizaje, la participación de los hemisferios cerebrales en tal proceso, se han desarrollado de una forma espectacular en los últimos años, a tal grado de que se ha llegado a plantear que el comportamiento cerebral del individuo está indisolublemente ligado al estilo de aprendizaje de éste; que según la forma del funcionamiento o estado fisiológico del cerebro, del subsistema nervioso central en un sentido más general, serán las características, particularidades y peculiaridades del proceso de aprendizaje del individuo. La unidad estructural y funcional del subsistema nervioso central es la neurona. El principal representante del mismo es el cerebro, con un peso aproximado de unos 1500 gramos en un individuo adulto y constituido por aproximadamente 10 000 millones de neuronas, altamente especializadas y, a la vez, interrelacionadas entre sí, conformando una red compleja y con posibilidades de recibir

información, procesarla, analizarla y elaborar respuestas. En el proceso de aprendizaje que lleva al conocimiento de aspectos concretos de la realidad objetiva, el influjo o entrada de información tiene lugar a través de estructuras especiales conocidas con el nombre genérico de receptores o analizadores sensoriales, como son el visual, el auditivo, el táctil, el gustativo y el olfatorio. En estos analizadores, debidamente estimulados, se originan señales electromagnéticas (llamadas potenciales de acción) que son derivadas hacia el subsistema nervioso central por vías centrípetas específicas; precisamente las referidas señales electromagnéticas son las portadoras de la información que del cambio ocurrido en el entorno del individuo llega finalmente a diferentes áreas o fondos neuronales del subsistema nervioso central donde dejan una huella, reflejo del cambio ocurrido que, de producirse en base o como consecuencia de determinada cantidad y calidad de información recibida, quedará retenida en forma de memoria neuronal o nerviosa y que se va a expresar fenoménicamente, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, como conocimiento, fruto de lo que se ha aprendido a punto de partida de una estimulación adecuada, en cantidad y calidad, de los ya mencionados analizadores sensoriales, por separado o en grupo.

El cerebro es, con certeza, un órgano totalmente original en el universo y un universo en sí mismo. Constituye, en su conjunto, el sustrato material de la neuropedagogía centrada en la interacción entre el referido órgano como tal y el comportamiento de los llamados sistemas de aprendizaje, en los cuales las neuronas se relacionan funcionalmente a través de las llamadas estructuras sinápticas para establecer cadenas, más o menos largas según el número de integrantes, y constituir así los llamados engramas sensoriales o de influjo informacional y los de tipo motor (que tienen como sustrato material a vías centrífugas que partiendo del subsistema nervioso central llegan a los efectores), en correspondencia con las respuestas emitidas a punto de partida de situaciones informacionales específicas o de otras parecidas. La concepción neurofisiológica del aprendizaje no entra en contradicción antagónica con ninguna otra concepción al respecto, todo lo contrario, deviene complemento de todas, por separado y en su conjunto, por cuanto desde la más simple sensación hasta el más complejo pensamiento, juicios, ideas, emociones e intereses, no se desarrollarían y surgirían como tales sin la existencia de un sustrato material neuronal que, debidamente interrelacionado en sus unidades constitutivas e influenciado por los múltiples factores físicos, químicos, biológicos y sociales del entorno del individuo, constituye la fuente originaria de todos ellos.

PEI (o PEC)

En la década de los noventa, en los distintos escenarios educativos de Europa y América Latina, se desarrollaron profundas reformas educativas, y de modo análogo surgieron en estos espectros innovaciones educativas para operativizar las políticas de cambio. Nuevas visiones curriculares de carácter constructivista, Modernización de los aparatos burocráticos, preocupaciones por la calidad y la cobertura, Valores, Autogestión y Autonomía Escolar, Renovación de la Formación Docente centrada en el aprendizaje, son algunos de los giros a los que hemos asistido.

En este contexto de reforma, cambio e innovación, la ubicación del centro escolar varió, adquiriendo mayor protagonismo y dejando de ser un ente pasivo y receptor de las políticas educativas descendentes; en efecto, el centro educativo constituye el centro neurálgico de las grandes transformaciones, y si no cambian los roles de la dirección y de los docentes, no hay tal reforma; asimismo, se fue descubriendo que la participación comunitaria es un engranaje fundamental para posibilitar el cambio educativo.

Desde esta perspectiva, a inicio de los noventa emergieron las primeras teorías, publicaciones y experiencias¹⁰⁶, con conceptos que oscilaron entre: Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Educativos de Centro (PEC), Proyectos Educativos de Innovación (PEI), Proyectos Educativos Estratégicos (PEE), Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), entre muchos otros; el énfasis o las tendencias, tanto a nivel europeo¹⁰⁷ como latinoamericano, han sido variadas, por ejemplo: descentralización administrativa, autogestión escolar, adecuación curricular, planificación estratégica, participación comunitaria, identidad étnica, cultural o regional, etc.

Esta amplia gama de visiones y opciones, ante la necesidad de optar por un modelo en el marco de una reforma, exige el análisis y estudio de los componentes conceptuales de la plataforma común de los Proyectos de Centro, más allá de los énfasis particulares; posteriormente, habrá que conjugar los mínimos aceptados con el andamiaje cultural de Honduras, con las circunstancias organizaciones existentes, con el marco legal y con las capacidades de asimilación en los diferentes departamentos, para llegar a una acepción compartida y realmente ejecutable.

“En cualquier organización formal, la existencia de unos objetivos claros –elaborados a partir de unos criterios compartidos por sus miembros-, juntamente con una implicación y un compromiso para alcanzarlos, son requisitos fundamentales para tratar de conseguir una acción coordinada y coherente y un funcionamiento satisfactorio”¹⁰⁸; en efecto, los centros educativos no son ninguna excepción ante esta afirmación, y para cumplir sus complejos –y a veces difíciles- fines, metas y propósitos en contextos de exclusión, marginación y pobreza necesitan de aquellos requisitos y de otros determinados por su propia naturaleza educativa.

A grandes rasgos se podría afirmar que la tarea educativa de un centro escolar se desarrolla a partir de los modelos social, ideológico, didáctico, organizativo y orientador que la institución asume explícita o implícitamente; desde esta perspectiva, como consecuencia, la agenda a desarrollar por el profesorado que trabaja en él abarcan diferentes modelos de

¹⁰⁶ Nota: Por ejemplo los siguientes textos tratan el tema: Antunez, S. (1987) “El Proyecto Educativo de Centro”; Barcelona, Graó; Antunez, S. (1988) “¿Qué Proyecto Hacemos?”; Cuadernos de Pedagogía N°58; Cohen-March-Olsen (1972) “A Grabage Can Model of Organizational Choice”, en *Administrative Science Quaterly* N° 17; Coll (1987) “Psicología y Currículum”; Barcelona, Laia; Gairin-Antunez (1991) “La Programació General de Centre de Carácter Anual”, Barcelona, Departament d’Ensenyament Generalitat de Catalunya; Montero, A. (1994) “Proyecto Educativo de Centro, Elementos de Planificación”, Sevilla, Departamento de Publicaciones CEP de Lora del Río; Antunez del Carmen-Invernon-Parcerisa-Zabala, (1992-96, 7ª) “Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula”; Barcelona, Grao.

¹⁰⁷ Nota: En Europa los Proyectos Educativos han estado asociados a los programas “Sócrates” y “Comenius”

¹⁰⁸ Cfr. ANTUNEZ y Aavv; “Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula”; Ed. Grao, Barcelona 1996. Pág. 17

actuaciones que no se pueden disociar ni ser consideradas como entornos independientes: a) instructivas y formativas (relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje); y b) De gestión de apoyo (existen tareas de apoyo complementarias en base al currículum, y demanda de cierta alineación entre contenidos, formación docente y materiales educativos).

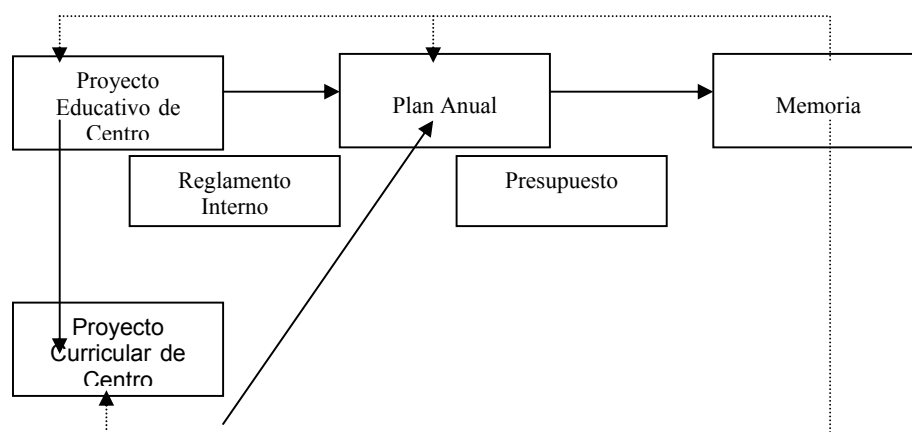
En tal sentido, el Proyecto Educativo de Centro (PEC) tendrá una primera vocación y misión: ser instrumento para organizar el centro escolar, integrando e interrelacionado los mandatos instructivos-formativos con los de gestión administrativa y pedagógica.

La “calidad” de la educación es posible si se comparten determinados criterios entre los miembros de la comunidad educativa, particularmente entre el claustro docente; obviamente, la calidad integral de “todo” el proceso supone cerrar la brecha de la fragmentación y de la diferencia entre los grados.

Sin criterios mínimos compartidos entre los principios didácticos, estrategias organizativas, posicionamientos ideológicos, línea de materiales educativos, difícilmente podrá garantizarse la coherencia en el despliegue del currículum, la necesaria continuidad y eficacia. Obviamente hablamos de trabajo en “equipo” y de la erradicación del trabajo aislado.

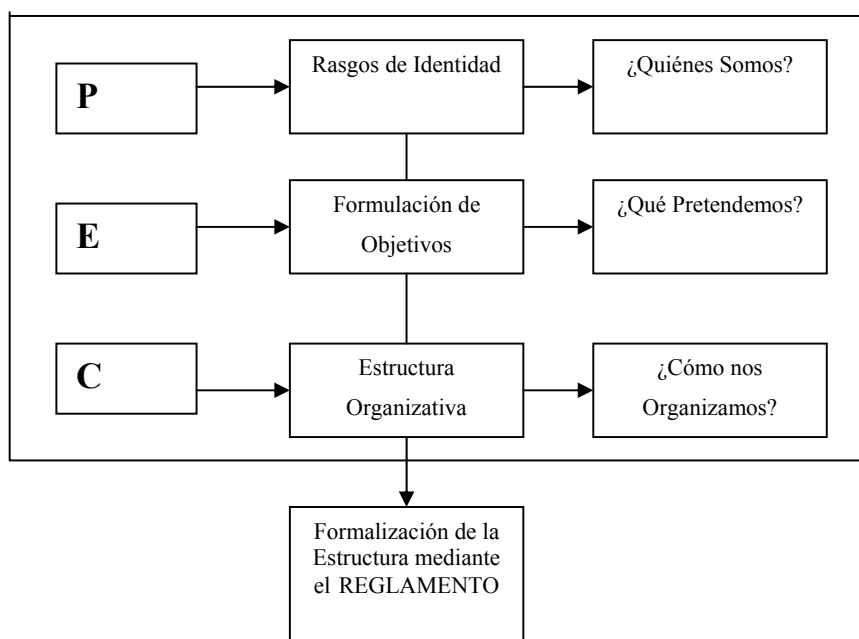
Esta visión supone el establecimiento de una grupo de directrices o planteamientos institucionales, más o menos pautado para favorecer: Evitar la improvisación y la rutina; unificar criterios para una mayor coherencia funcional; reducir la magnitud de incertidumbre; coordinar la participación de toda la comunidad educativa; racionalizar la tarea de los directores, docentes, alumnos y padres-madres; racionalizar la administración del tiempo; clarificar objetivos: Políticos-educativos, Curriculares, Institucionales y Docentes; cualificación y mejoramiento de las capacidades profesionales; configurar la identidad y personalidad del centro; y evaluación formativa periódica del centro; entre otras.

Junto al PEC, los teóricos demandan contar con una Programación o Plan de acción Anual, un Reglamento de Régimen Interior, el Presupuesto, la Memoria y los instrumentos Curriculares, para establecer un entorno organizacional eficiente; el siguiente gráfico (Antunez, Aavv, 1996) presenta una alternativa visible de la lógica de los componentes:



El PEC como propuesta integral que permite dirigir coherentemente la intervención educativa, es un “**Contrato**” que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa y a sus *stakeholders* en una finalidad común. Se trata de un resultado de “consensos” –y de administración de disensos- que se cristaliza después de un análisis de datos, de necesidades y de expectativas; hablamos de una oportunidad participativa para discutir y revisar los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro donde se trabaja.

El diagrama de Antúnez (1987-96) representa con sencillez y claridad los grandes componentes del PEC:

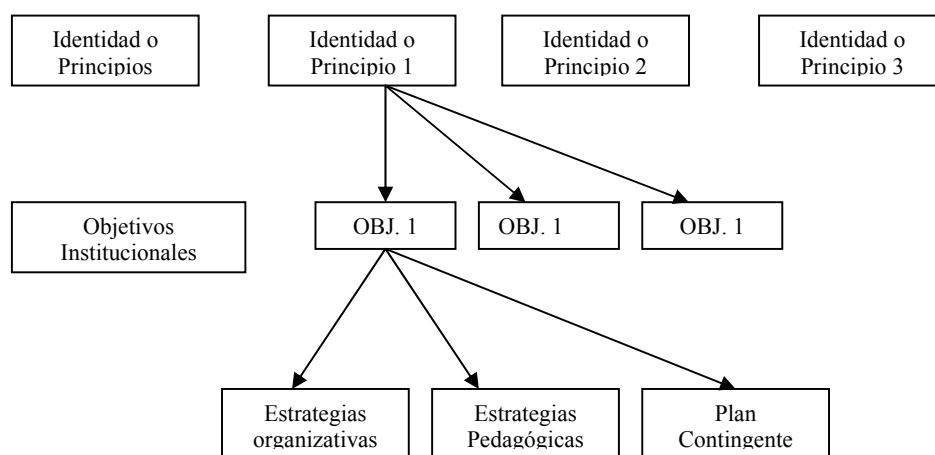


Considerando este mapa conceptual, el PEC es instrumento que: a) sintetiza una propuesta de acción explicitando su identidad, principios, objetivos y estructura organizativa; b) resume los planteamientos ideológicos del centro educativo; c) se trabaja de modo participativo y democrático; d) se llegan a consensos y se administran los disensos; e) establece directivamente medios y marcos de actuación racionales; f) es de aplicación posible y factible, ya que se sitúa en una perspectiva realista sin olvidar el carácter utópico en la visión; g) tiene identidad propia y la consigna a todo el centro; h) es marco de referencia; i) su marco total debe ser paidocéntrico.

El PEC, como instrumento debe responder a las preguntas capitales de los sectores técnicos-pedagógicos y administrativos; buscando equilibrios y unidad entre ambos factores, y buscando sobre todo la complementariedad en función de la razón existencial de existir de los centros educativos, tal como lo señala el siguiente cuadro:

Currículum/ Técnico-pedagógico	Administración/ Organización
¿Cómo evaluamos?	¿Abrimos o no la participación de los padres y madres en el centro?
¿Qué enfoque damos a la atención a la diversidad?	¿Qué me corresponde hacer como responsable del grupo de alumnos?
¿Cómo introducimos las técnicas de trabajo intelectual?	¿Cuáles son mis funciones?
¿Cómo incorporamos los nuevos conocimientos?	¿Cómo funcionan nuestras reuniones, y qué contenidos les damos?
¿Cómo decidimos el uso de recursos didácticos?	¿Cómo administramos la información de cara a la SE, a la sociedad y a la familia?

La lógica o coherencia interna de los PEC's supone que los principios identitarios genera uno o más objetivos institucionales, y estos a su vez generan estrategias de acción (pedagógicas y organizativas) y planes contingentes, tal como lo indica el gráfico:



Los Principios o ideas de Identidad presentan la matriz fundamental y responden, como hemos apuntado a la pregunta ¿Quiénes somos?; los objetivos, responden a la pregunta de ¿Qué pretendemos?; y las estrategias organizativas y pedagógicas surgen como acciones puntuales y específicas para operativizar y cristalizar los principios y objetivos. El rol de los planes contingentes es generar una cultura organizativa de prevención, bajo las preguntas: ¿qué pasa si la estrategia “x” no funciona?, ¿qué es necesario hacer?.

Tal se ha apuntado anteriormente, el centro educativo para formular su PEC deberá iniciar con algunas acciones previas: a) Elaborar el reglamento Interno; b) Elaborar el Plan Anual; y c) Planificar la Memoria.

Los planes específicos son concreciones del PEC, del cual se derivan acciones que se deben desarrollar en un plazo determinado a partir de los objetivos y estrategias; estos planes se consignan en formularios (físicos o telemáticos) y la suma de ellos constituye el acervo

para el Plan anual; el formulario para diseñar los Planes específicos podría ser más o menos así:

Objetivo:					
Estrategia:					
Acciones	Recursos			Temporalización	Responsables
	Humanos	Materiales	Funcionales		
Acciones Contingentes:					

La Memoria, más que un documento voluminoso atiborrado de datos, cuadros y textos, debería desarrollar al menos tres áreas: 1) Logros (objetivos cumplidos y no cumplidos); 2) Evaluación de los Logros (respondiendo y justificando el porqué de tales logros); 3) Anexos (documentos complementarios, cuadros y gráficas más representativos); todo, obviamente antecedido de los datos generales del centro, personal, y algunos datos generales de estadística educativa (matrícula, deserción, repitencia, costo-efectividad, etc.).

Pedagogía

Ver "Paidos". Algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo.

El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.

Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños. Inicialmente en Roma y Grecia, se le llamó Pedagogo a aquellos que se encargaban de llevar a pacer a los animales, luego se le llamó asó al que sacaba a pasear a los niños al campo y por ende se encargaba de educarlos.

Ricardo Nassif habla de dos aspectos en los que la pedagogía busca ocuparse del proceso educativo; el primero es como un cuerpo de doctrinas o de normas capaces de explicar el fenómeno de la educación en tanto realidad y el segundo busca conducir el proceso educativo en tanto actividad.

Otros autores como Ortega y Gasset, ven la pedagogía como una corriente filosófica que llega a ser la aplicación de los problemas referidos a la educación, de una manera de sentir y pensar sobre el mundo. La Pedagogía como ciencia no puede consistir únicamente en un amontonamiento arbitrario de reivindicaciones, convicciones y experiencia relativas a la educación. La pedagogía en su total sentido ha de abarcar la totalidad de los conocimientos educativos y adquirirlos en fuentes examinada con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundándolos en bases objetiva e infiriéndolos, siempre que se pueda en un orden lógico.

Se presenta un conflicto al momento de definir Pedagogía: ¿Es una ciencia, un arte, una técnica, o qué? Algunos, para evitar problemas hablan de un "saber" que se ocupa de la educación, otros como Luis Arturo Lemus (Pedagogía. Temas Fundamentales), en búsqueda de esa respuesta exploran varias posibilidades:

1.- La pedagogía como arte: este autor niega que la pedagogía sea un arte pero confirma que la educación si lo es. Arte: "modo en que se hace o debe hacerse una cosa. Actividad mediante la cual el hombre expresa estéticamente algo, valiéndose, por ejemplo, de la materia, de la imagen o todo. Cada una de las ramas en que se divide una actividad". Lemus dice "la pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación, esta si puede tener las características de una obra de arte...la educación es eminentemente activa y práctica, se ajusta a normas y reglas que constituyen los métodos y procedimientos, y por parte de una imagen o comprensión del mundo, de la vida y del hombre para crear o modelar una criatura humana bella... cuando la educación es bien concebida y practicada también constituye un arte complicado y elevado, pues se trata de una obra creadora donde el artista, esto es, el maestro, debe hacer uso de su amor, inspiración, sabiduría y habilidad".

2.- La pedagogía como técnica: por técnica, según el diccionario Kapelusz de la lengua española entendemos, un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte [13]. La pedagogía puede, perfectamente y sin ningún problema ser considerada una técnica, pues son los parámetros y normas que delimitan el arte de educar.

3.- La pedagogía como ciencia: la pedagogía cumple con las características principales de la ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación, se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y experimentación.

Clases de pedagogía: 1.- Pedagogía normativa: "establece normas, reflexiona, teoriza y orienta el hecho educativo... es eminentemente teórica y se apoya en la filosofía... Dentro

de la pedagogía normativa se dan dos grandes ramas: La pedagogía filosófica o filosofía de la educación estudia problemas como los siguientes: a.- El objeto de la educación; b.- los ideales y valores que constituye la axiología pedagógica; y c.- los fines educativos. La pedagogía tecnológica estudia aspectos como los siguientes: a.- La metodología que da origen a la pedagogía didáctica; b.- la estructura que constituye el sistema educativo; y c.- el control dando origen a la organización y administración escolar. 2.- Pedagogía descriptiva: estudia el hecho educativo tal como ocurre en la realidad, narración de acontecimientos culturales o a la indicación de elementos y factores que pueden intervenir en la realización de la práctica educativa. Es empírica y se apoya en la historia. Estudia factores educativos: históricos, biológicos, psicológicos y sociales. 3.- Pedagogía psicológica: se sitúa en el terreno educativo y se vale de las herramientas psicológicas para la transmisión de los conocimientos. 4.- Pedagogía teológica: es la que se apoya en la verdad revelada inspirándose en la concepción del mundo.

Fuentes y ciencias auxiliares de la pedagogía: a.- Pedagogía experimental: no es totalmente experimental pero se le llama así porque busca la observación directa y exacta de los procesos psíquicos-educativos y psíquico-instructivos y de desarrollar datos estadísticos; b.- psicología y antropología: porque se encarga del estudio del comportamientos de los educandos; c.- la lógica como teoría general de investigación científica, la estética, didáctica especial, asignaturas escolares (ciencias de la naturaleza, del lenguaje, geografía, historia, matemáticas, conocimientos artísticos y técnicas).

Pedagogía centroamericana (autores contemporáneos)

El pensamiento pedagógico centroamericano contemporáneo es sumamente enriquecedor y vasto, no obstante está opacado en la sobre-saturación de información y en los escasos espacios editoriales locales; en este sentido, es necesario anotar que es dificultoso obtener tales aportes por la atomización, dispersión y falta de publicaciones de las escuelas académicas de cada una de las naciones. A continuación se presenta un breve resumen de cada país haciendo alusión a autores y obras más relevantes.

De Costa Rica se propone el pensamiento de María Eugenia Dengo, a través de la obra “Educación Costarricense”; en este importante dossier la autora, desde la perspectiva histórica, logra cristalizar la identidad educativa de este país, desde varias dimensiones, partiendo desde los principios y fundamentos más abstractos –filosóficos, antropológicos y axiológicos- pasando por una concepción eidética del sujeto de la educación (como ser unitario, social, dialógico, simbolizador y libre-, hasta llegar a una propuesta del “Educador” como actor social del sistema educativo, reivindicando con precisión los derechos y limitaciones magisteriales. “*¿Qué significa ser educador? La profesión docente es noble y enriquecedora para quién la ama verdaderamente, pero puede llegar a ser el fastidio más grande para quien se acerca a ella por error, o porque constituye la última salida profesional y un sueldo más o menos seguro... “Los educadores deberíamos preguntarnos siempre: ¿En qué medida afectará a mis alumnos esto que ago hoy?, ¿cómo reaccionaran ellos años después? Y ¿cuánto de esta reacción será producto de mi actuación de hoy?”.* (Flor de María Pérez Zamora, citada por María Eugenia Dengo).

Después de muchas consultas, de Guatemala, se obtuvieron dos nombres consecuentes: Carlos Alfonso González Orellana y Raúl Osegueda Palala. Sobre Carlos González Orellana se deduce que es un prolífico pensador guatemalteco, entre sus obras se destacan: “Principales problemas de la pedagogía universitaria”, “Historia de la Educación en Guatemala”, “Reforma Educativa y transformación curricular” y “El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior: una reflexión en torno a la universidad de San Carlos”; a continuación, una rapsódica idea de este último libro: *“La actividad académica no se limita a una relación meramente didáctica entre el profesor y el estudiante; incluye las delicadas tareas de hacer ciencia; de confrontar el saber con la realidad, y de elaborar proyectos de desarrollo técnico... En cuanto al profesor debemos señalar que su relación con el estudiante, en la época moderna, debe ser más directa y productiva, y por lo tanto más democrática, dejando atrás el paternalismo proteccionista y el autoritarismo del pasado. El acelerado desenvolvimiento científico y técnico, obliga al docente a estar al día en sus conocimientos; y demostrar el valor de la teoría en la práctica. Por lo tanto el docente debe ser estudioso y su mente inquisitiva”*.

El pensamiento educativo de Honduras se encuentra sólidamente consolidado en la obra “Pensamiento Pedagógico Hondureño” de Rafael Bardales Bueso; en esta importante fuente, el lector o investigador surca las ideas desde José Cecilio del Valle, Juan Lindo y Francisco de Morazán, pasando por más de cincuenta autores relevantes contemporáneos; es sumamente difícil seleccionar a uno u otro autor, pero por razones de género seleccionamos a una mujer, Elvia Castañeda de Machado quien aporta el brillante ensayo “La personalidad del maestro y la formación del ciudadano de hoy”: *“La personalidad de los maestros, los “ingenieros sociales” de que nos habla Bernice Baster, pasa en la escuela moderna por varias pruebas, retos externos e internos que le lanzan la sociedad de esta época y las responsabilidades inherentes a su papel de colaborador en la marcha de la educación del grupo social tan complejo. Como profesional bien formado, bien integrado y verdaderamente previsor, deberá encontrarse libre de las inhibiciones y frenos comunes a los demás; deberá ser un constante buscador de métodos que mejoren la enseñanza; poseer una mentalidad abierta a las sugerencias que surjan y a su acatamiento y forjarse una preparación que haga eco a los requerimientos de la verdadera docencia actual...”*.

Sobre Nicaragua, dos pensadores contemporáneos surcan con sus ideas la globalidad: Juan Bautista Arrién y Carlos Tünnermann Bernheim; las ideas de ambos se encuentran entretejidas en múltiples puntos de encuentro que van desde la UNESCO hasta diversos consejos o grupos preocupados por el quehacer educativo. Tünnermann se ha caracterizado por ser un embajador de la educación superior latinoamericana; a continuación un abstract singular que refleja el pensamiento de ambos intelectuales, a partir de la ponencia “La Evaluación Universitaria” de Carlos Tünnermann: *“En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrién, “es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas”. ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien,*

1990): *“La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”*.

La arquitectura pedagógica de El Salvador se comprende por el aporte de tres pensadores: Manuel Luis Escamilla, Gilberto Aguilar Avilés y Joaquín Samayoa; (para profundizar ver Escamilla, Manuel Luis). En cuanto al aporte de Gilberto Aguilar Avilés se puede afirmar que es de corte histórico-institucional, asociado al devenir del Ministerio de Educación; y el pensamiento de Joaquín Samayoa se ha centrado en el análisis crítico de las políticas educativas, y en aportes a Comisiones Presidenciales a favor de la educación nacional.

¿Qué se percibe en la reflexión educativa centroamericana?, muchas ideas y pocos espacios para los intelectuales, quienes en su mayoría se encuentran refugiados en las universidades produciendo conocimiento para dialogar con sí mismos, ya que la mayoría de Ministerios de Educación encuentran en la reflexión crítica una amenaza para la gestión. La tarea inmediata es re-establecer el diálogo entre el sector académico y la praxis educativa, y sobre todo fomentar la experimentación pedagógica y la científicidad educativa para evitar la fuga o migración de talentos, la recepción de recetas importadas y sobre todo para crear conocimiento propio.

Pedagogía de la incertidumbre

El año 2001 inició con las incertidumbres del terrorismo; no en vano, algunos intelectuales como Manuel Castells, Edgar Morín y Sergio Vilar habían definido la globalidad como un escenario pautado por la complejidad, la incertidumbre y los excesos informacionales; así será, a partir de ahora, nuestra aldea global: un espacio con límites difusos y un tiempo vertiginosamente acorralado por los partes informativos de lo que sucede, sin saber hasta dónde puede llegar el hecho o el suceso...

La incertidumbre supone la pérdida de seguridades y certezas, esto implica que nuestro equipaje tiene que ser ligero y nuestra capacidad epistemológica tiene que ser aguda y crítica. Vivir en la incertidumbre supondrá un proceso de adaptación cultural enmarcado por la dúelica tensión de lo local versus lo global; en este contexto, debemos sumergirnos en las encrespadas aguas globales sin descuidar el oxígeno de la identidad, ingresando así a las dos vertientes que nos propone Castells en su obra “La Ciudad Informacional”: Espacio de flujos (articulación de poder y de riqueza) y espacio de identidades (articulación de la experiencia cotidiana y lo local).

Pero ¿a causa de qué tenemos que vivir con las incertidumbres?. Desde que se inventó el microprocesador en 1971, seguido por las técnicas de recombinación genética y la revolución tecnológica de las comunicaciones, ingresamos a una cautelosa reestructuración del capitalismo que logró barrer con las utopías socialistas, generando así una densa atmósfera homogeneizante que aun se cristaliza en Afganistán; esta circunstancia bosqueja al capitalismo como sistema social, al informacionalismo como modo de desarrollo y a las tecnologías de la información como poderoso instrumento de trabajo.

Esta compleja matriz que envuelve a las ciudades, no sólo genera milimétricas redes de comunicación, pero cuidado, se comunica e interconecta información, debilitando el capital social, ya que cada vez más nos relacionamos por medios tecnológicos, y pasamos más horas frente a aparatos generando un doble efecto: individualismo exacerbado, y mecanicismo afectivo. Veamos ejemplos sencillos: cada vez más los niños (as) juegan con aparatos interactivos en donde no necesitan otros referentes humanos; los efectos tecnológicos desde lo lúdico hasta lo laboral son cruciales, en todo espacio hay microchip, microprocesadores, tarjetas electrónicas; una considerable parte de la sociedad se informa y comunica a través de computadoras; cada vez más los medios de transporte son regidos por cerebros artificiales...

Entonces, cuando creemos que el futuro está garantizado y cuando confiamos ciegamente en la tecnología, aparece el rostro de la naturaleza (terremotos) o un atisbo de la rudimentaria máquina humana (terrorismo), y nos vuelven a dar una lección implacable de los principios reales que rigen nuestro mundo: naturaleza y persona; y es aquí en donde emerge la incertidumbre: cuando nos desconectamos de estas dos realidades...

Pero más allá de esta incertidumbre estructural, están las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, que generan una tipología de incertidumbres más particulares y cotidianas. Si creemos unívocamente que las tecnologías y los sistemas informáticos nos van a dar certeza estamos equivocados, ya que siempre, insoslayablemente, detrás de cualquier átomo tecnológico está la mano humana disociando, afectando, plasmando su identidad siempre perfectible.

El *Imprinting* cartesiano que nos ha domesticado a los occidentales -junto a algún mito-hoy se desenmascara frente a lo inesperado, nos vemos en el espejo y descubrimos nuestro vil reflejo detrás del horror, de la miseria y de la barbarie.

Pedagogía de la realidad

Algunos teóricos de la educación dedicaron gran parte de su reflexión para distinguir o diferenciar entre el fenómeno educativo y el hecho pedagógico; otros autores, por el contrario han enunciado que en la escuela se recibe información, y que la verdadera educación es la experiencia que se vive en el hogar y en los entornos sociales; más allá de quién tenga razón o no en este debate, lo importante, es caer en la cuenta que, en menor o en mayor grado, la persona es un ser en aprendizaje permanente, y por ende, lo que sucede y acontece en la historia es pedagógico.

Para soslayar las posiciones antagónicas o dicotómicas en la discusión sobre los límites y alcances de lo educativo como acción formal deberían suceder dos cosas: a nivel escolar, el docente debe integrar la vida del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje; y a nivel familiar, los padres y madres deben asumir su rol de educadores en continuidad con el quehacer académico, haciendo énfasis en los niveles más intangibles, particularmente en los valores, y sobre todo integrando la negatividad de la realidad como el *no-deber-ser*.

Efectivamente, la sociedad actual nos ofrece un marco de negatividades, el cual lejos de ser anti-pedagógico debe servir como referente de contrastes para transformar nuestra realidad. La vorágine de violencia, delincuencia y corrupción que invaden la arquitectura social debe utilizarse como recurso pedagógico; los antivalores no se pueden ocultar, y nada hacemos con evadirlos u omitir su realidad a través de una crítica sutil, por el contrario, deben ingresar al aula como un elemento curricular...o deben integrarse como temas de agenda familiar.

La *anomia* es evidente, el irrespeto a las convencionalidades es flagrante, el desorden va en incremento, y todo se traduce en los indicadores de la Policía Nacional Civil; aparentemente, la globalidad con sus flujos ha ampliado la ósmosis cultural, trastocando los valores y creencias; asimismo, sus efectos hipereconomicistas han agudizado los niveles de pobreza y exclusión generando más violencia.

¿En dónde se encuentra la reversión del proceso?; algunos creen que en leyes y penalidades más coercitivas, otros apuestan a gestiones dictatoriales con mayor represión y disciplinamiento; pero si la violencia genera más violencia –como decía Giovanni Montini– la solución debe estar en acciones humanistas, ya que analógicamente debería generar una sociedad más racional y humana; y es aquí donde lo educativo debe jugar un rol crucial, no sólo por los círculos virtuosos y las ecuaciones desarrollistas, sino porque es la posibilidad esencial para una sociedad éticamente mejor.

Apostemos entonces, a que todo es pedagógico, y en primer lugar asumamos nuestra existencia como recurso fundamental, las acciones humanas son magistrales...; luego, ingresemos al aula la problemática política, social, económica y cultural, y con sentido crítico juzguémosla, inquiriéndola racionalmente y buscando soluciones hipotéticas para una sociedad mejor; y en tercer lugar, seamos concientes que la vida enseña, ya que las circunstancias más sencillas del quehacer diario suman o restan en la axiología infantil.

Cuatro horas de trabajo en una escuela se liquidan en un minuto de insultos, o en diez segundos, mientras tiramos basura en la calle o nos pasamos un semáforo en rojo; también, cuando nos defrauda el modelo de maestro se desmoronan los valores. La pedagogía de la realidad, supone caer en la cuenta de la realidad de la pedagogía...

Pedagogía informacional

En la vorágine de las encrespadas aguas informáticas comienzan a emerger un considerable y preocupante cantidad de ofertas de Educación a Distancia a través de internet; algunos le llaman Educación Telemática, otros Educación Virtual o Digital. Lo cierto es que internet, como medio o herramienta, posibilita la capacidad de movilizar información, documentos, imágenes y guías didácticas que permiten establecer una “relación” educativa entre tutores y tutoras y alumnos y alumnas, más allá de las barreras espaciales y temporales.

Pero como suele suceder, en el amplio escenario de la oferta educativa, comienzan a pulular cursos, diplomados, maestrías y doctorados a distancia que poseen un carácter más mercantil que académico, lo cual invita a la reflexión.

Efectivamente, Internet puede ofrecer y garantizar estudios de alta calidad –tanto o más que la presencial- siempre y cuando la seriedad de los programas esté respaldada por ciertos criterios institucionales, empezando por el prestigio de la institución, y siguiendo por la calidad de los tutores y tutoras; pero sobre todo, en educación Telemática, lo más importante es el “Modelo Pedagógico”. ¿Qué significa el Modelo Pedagógico?: la configuración de una “plataforma” Web, que no solo integre los espacios tradicionales de aulas y bibliotecas virtuales, sino que además, cuente con diseños de guías didácticas para la orientación que eviten el “naufragio” en la navegación, y que dichas guías estén sustentadas en una concepción psicopedagógica coherente y en un manejo versátil, a través de tutores y tutoras especializados.

La Educación Telemática o a Distancia por Internet¹⁰⁹, bajo el rigor de un programa serio y honesto es tan exigente como la educación presencial; generalmente, la evaluación en estos programas se constituye a partir de los foros-debate por correo electrónico, lo que supone dedicar tiempo suficiente a las lecturas del curso para acceder al conocimiento necesario y participar demostrando los propios puntos de vista; por otra parte, la variada participación de personas en los debates, que se encuentran en escenarios geográficos distintos y distantes, enriquece la experiencia del aprendizaje, siendo sustancialmente dialógica, constructiva y que aprovecha los entornos.

La primera pregunta que se plantearon los expertos y expertas en pedagogía y didáctica fue sobre el “lugar” de la telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunos teóricos y teóricas pensaron que era un “contenido” fundamental del curriculum, mientras que otros y otras plantearon la visión “instrumental”, es decir, como recurso de apoyo educativo. En el fondo, la discusión era si la telemática era “medio” o “fin”. Para no hacer larga la historia, el consenso generalizado se fue inclinando hacia la visión de las nuevas tecnologías (internet, correo electrónico, multimedia, video, etc.) como herramientas de apoyo para facilitar los aprendizajes.

La efectividad pedagógica de las nuevas tecnologías demanda la desmitificación de al menos tres aspectos: a) que la computadora va a ahorrar trabajo; b) que la computadora va a sustituir al profesor o profesora; y c) que el internet y la cultura digital va hacer desaparecer a los libros; todo estos es falso, a) elaborar materiales didácticos en multimedia da mucho trabajo; b) la afabilidad humana es insustituible; y c) los libros estarán ahí, necesitan ser

¹⁰⁹ Nota: Para profundizar sobre este tópico ver: A. Romiszowski; Web-Based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or Reaction to Necessary? En: B.Khan (ed) Web-Based Instruction. Educational Technology Publication (1997) Englawood Cliffs, CA; M.Moore- G. Kearsley; Fundamentals of Distance Education; Distance Education: A System View. Wandsworth Publisng Company Belmont CA. L. Harasin et al ; Network Learning: A paradigm for the twenty-first Century; Learning Networks. (1995) The MIT Press Cambridge MA. A. W. Bates; Technology and the Future of Education; Technology, Open Learning and Distance Education. (1995) Londres-New York Routledge

subrayados, diagramados y palpados. En este contexto y desde esta perspectiva, internet es efectivo pedagógicamente para: hacer que aparezcan nuevas formas de trabajo grupal y asincrónicas, posibilita nuevos vehículos de información más veloces y simultáneos que superan los obstáculos de tiempo y espacio y permite utilizar más y mejores recursos: bases de datos, museos, software, bibliotecas digitales, redes especializadas, multimedia, fotos digitales, revistas electrónicas, buscadores, tutoriales, etc.

Los antecedentes propuestos en la primera sección no resuelven algo más profundo: ¿cuál es el modelo pedagógico que demandan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y la sociedad informacional?; en efecto, el giro copernicano que se vive en las sociedades actuales y la transición de la era postindustrial a un escenario global pautado por lo informacional, demandan un nuevo sistema educativo.

En los análisis sociológicos actuales (Castells, Cornella, Vilar, entre otros) se pone de manifiesto la “sobre-información” y las “info-estructuras¹¹⁰”; es más, se despliegan las nuevas ecuaciones para pensar en estas sociedades informacionales considerando las “economías informacionales” y la “cultura de la información”; asimismo, se definen las nuevas “habilidades informacionales” (*literacy skills*) yuxtapuestas y análogas a las emergentes manifestaciones de los “analfabetismos funcionales” (informático, idiomático e informacional).

Estos escenarios demandan una nueva arquitectura educativa que apunte y apueste al aprendizaje de por vida (*lifelong learning*) lo que implica entablar una nueva hipótesis educativa: enseñar a aprender, y sobre todo utilizar adecuadamente la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se plantea entonces una nueva hipótesis, un nuevo enfoque para comprender el quehacer educativo llamado “Pedagogía informacional”, ante el cual, los y las docentes y estudiantes deben asumir un nuevo rol de “mediaciones” entre la experiencia humana y la información existente, y sobre todo caer en la cuenta que la información debe ser punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero ¿cuál es la relación entre esta teoría pedagógica y la sociedad informacional?; tal como lo señala Carlos Frade –citando a Castells- la sociedad informacional es “una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de productividad y poder¹¹¹”; de ser así, los centros educativos, y en ellos las aulas, y por ende sus docentes y estudiantes deberán asumir que la información es lo crucial y el punto neurálgico para articular los sectores educativos y productivos; es decir, el sistema educativo debe preparar ciudadanos para estas nuevas formas de producción y de poder.

El clásico y lancasteriano “yo enseño, tu aprendes” y todo su entorno, comienza a ceder espacios a un nuevo paradigma, en el cual, tal como lo describen Coderech y Guitert: “las

¹¹⁰ Cfr. Cornella, Alfons; En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas; (1999) Curso de Doctorado UOC 2001-2003

¹¹¹ Cfr. Frade, Carlos; Estructura, dimensiones, facetas y dinámicas fundamentales de la sociedad global de la información; Curso de Doctorado UOC 2001-2003

nuevas tecnologías, específicamente a los sistemas telemáticos, son medios interesantes para introducir pedagogías alternativas y potenciar cambios en las estructuras educativas¹¹².

A continuación, se presentan las incidencias de la Pedagogía Informacional en la hiperestructura educativa, es decir en los grandes bloques sistémicos que comprenden lo educacional: Curriculum; Escuela; Docente; Estudiante; Didáctica; y el Entorno.

Curriculum: Las tendencias curriculares contemporáneas giran en torno a diferentes corrientes y/o teorías, entre ellas: Conversación de Pask, Constructivismo de Vygotski, Conocimiento Situado de Young, Acción Comunicativa de Habermas, Orientación Cognoscitiva de Kholberg, y por qué no agregar, la visión “informacional” planteada a partir de la obra de Castells. Asimismo, los enfoques educativos, desde el punto de vista estructural, cada vez más se inclinan hacia los siguientes supuestos: a) los nuevos enfoques sobre los aprendizajes (aprender a aprender, aprender toda la vida y aprender a conocer, ser, hacer y convivir¹¹³); b) el advenimiento y uso de las NTIC; c) trabajo en redes y clusters; d) complejidad e incertidumbre¹¹⁴; e) los nuevos alfabetismos funcionales (literacy skills); y f) la información y lo informacional.

Tomando en cuenta que el curriculum debe responder a tres preguntas fundamentales: ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, y ¿cuál es el entorno de aprendizaje?, y a la vez debe considerar factores condicionantes (social, histórico, económico, político, filosófico y científico) y condiciones sustanciales (antropológica, epistemológica, psicológica, biológica), se puede llegar a definir un conjunto de fundamentos curriculares que sustentan un modelo innovador llamado “Modelo Curricular para la Sociedad del Conocimiento”.

En este contexto, la definición curricular puede tomar en cuenta cuatro importantes factores, asociados entre sí e interrelacionados dinámicamente: 1.- El aprendizaje centrado en las redes de estudiantes; 2.- la información como fuente del aprendizaje; 3.- el conocimiento como punto de llegada y punto de partida; y 4.- las NTIC como medio o instrumento articulador, entre todo lo anterior.

Escuela: ¿Cómo concebir el centro escolar ante la pedagogía informacional?; ante todo, como una “comunidad de aprendizaje” –o en aprendizaje-, es decir organizada en equipos de trabajo, que permitan administrar y mediar la sobrecarga de información existente, no sólo a nivel de ciencia, sino toda la información que puede generar un valor agregado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este contexto, la escuela debe transformarse en un “centro de acopio informacional”, y debe destinar un espacio central –¿la biblioteca?- como depósito y fuente de información, que se articule con el o la docente, con los y las estudiantes y con el aula. En este contexto, y desde esta perspectiva, el liderazgo de la dirección para orientar el curso informacional y para exigir o evaluar la producción de información local es de vital importancia; porque, en

¹¹² Cfr. Coderech-Guitert; ¿Cómo podemos aprender y enseñar con internet?; lectura Curso Doctorado UOC 2001-2003.

¹¹³ Cfr. UNESCO-Delors; La educación encierra un tesoro.

¹¹⁴ Cfr. UNESCO-Morin; Los 7 saberes para la educación del futuro.

efecto, no se trata solamente de recibir y administrar información, sino también de crear o producir nueva información como principal producto del quehacer educativo local; dicho de otro modo, “interactuar” informacionalmente con el entorno, con las fuentes documentales, con las ciencias, y con los medios de información, en una relación dialógica, que implique recibir y producir información, lo que exigirá crear en la escuela una “info-estructura”, o una plataforma informacional. Si no hay producción de información, la escuela se transforma en un ente mimético que reduplica o repite un saber ante el cual se desconoce su origen, y esto es sinónimo de pobreza, subdesarrollo y exclusión.

Docente y el estudiante: El docente, ante la pedagogía informacional se debe transformar en un “pedagogo investigador”, quien debe propiciar aprendizajes significativos en una verdadera mediación entre: 1) la experiencia de los estudiantes; 2) la información existente; y 3) la producción colectiva de nueva información. En efecto, “los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje exigen nuevos roles en los docentes y estudiantes. La perspectiva tradicional en educación superior, por ejemplo, del docente como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad es ingente...¹¹⁵”.

Estos nuevos paradigmas exigen al docente actual acceder a nuevas herramientas (*literacy skills*) informáticas e idiomáticas, y sobre todo, a crear nuevas estrategias para acceder a la información pertinente y oportuna, y para comunicarse –en redes- con otros docentes, y así trabajar en nuevos equipos digitales.

Por su parte, los estudiantes deberán dejar la pasividad tradicional y transformarse en un agente activo en la búsqueda de información; además deberán trabajar colectivamente en equipo intentando en todo momento: acceder a la información pertinente, administrar e interpretar la información, y sobre todo “crear” información.

Finalmente, sobre el tema de docentes y estudiantes desde la perspectiva informacional, habría que plantear la idea de aprendizaje en entornos virtuales, es decir, educación telemática, en donde los actores protagónicos están distantes y utilizan la red de internet como herramienta de comunicación; desde esta perspectiva, la tradicional *Lectio* se disipa, ingresando a la arquitectura educativa cuotas más amplias de responsabilidad, autonomía y sobre todo de información pertinente.

Didáctica y el entorno: La didáctica de la pedagogía informacional asume todos los recursos asociados a la información; entre ellos se destacan: internet, medios de comunicación, libros, CD-ROM, y otros datos estadísticos y significativos que están en el entorno aportando algún indicio informacional; no obstante, no es novedoso que esto sea información, lo que sí cambia, es el lugar de estos referentes, ya que la pedagogía informacional exige que estos recursos ingresen al aula, y se tornen una plataforma para el proceso de enseñanza aprendizaje.

¹¹⁵ Cfr. Adell, Jordi; Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información; EDUtec, Revista electrónica de tecnología educativa; Nº 7; Noviembre 1997; disponible [on line] www.ubi.es/depart/gte/revelec7.html

La información, desde el punto de vista didáctico, son los datos tangibles e intangibles que posibilitan nuevos conocimientos, o bien, la base sobre la cual se piensan, discuten, analizan y proponen ideas y proyectos. Dicho de otro modo, ya no basta que exista un libro de texto y un retroproyector de acetatos para desarrollar una clase, ahora se necesitan: a) los diversos partes noticiosos para discutir la problemática social, cultural, económica y política; b) los motores de búsqueda para acceder a información pertinente y a antecedentes sobre el tópico estudiado; c) el correo electrónico para comunicarse con más eficiencia; d) la creación de redes de trabajo para optimizar los grandes volúmenes de información; e) los espacios virtuales o digitales para registrar o discutir la información; y f) la creación de una nueva cultura académica sustentada en el aprendizaje permanente; entre otras formas o expresiones didácticas.

Acto educativo: El aforismo de que “no hay educación sin el comportamiento reflexivo” podría poner en discusión nuestro discurso, ya que en no pocas oportunidades se ha planteado el tema de la educación telemática, como expresión de lo informacional; en efecto, es imposible educar cuando no hay relación humana, no obstante la virtualidad –si bien no ofrece realidad, pero sí realismo- posibilita la relación en determinados espacios que permiten la creatividad y la innovación, dándole el respectivo constructivo protagonismo al estudiante; asimismo, la virtualidad informacional posibilita “asincronía” en el marco de relaciones comunicacionales personales y colectivas.

En la formación virtual el acto educativo debe estar asociado a un principio fundamental: nadie enseña, alguien puede aprender; y es que ciertamente, si el centro del modelo o protagonista debe ser el estudiante, más aun en la formación virtual, en donde casi todas las responsabilidades están delegadas al discente; sin lugar a dudas, este protagonista –el estudiante- y el escenario –la plataforma virtual- requerirán de una buena planificación para el aprendizaje, y de buenos materiales que faciliten y orienten el proceso.

En síntesis, el acto educativo como voluntad consciente de educación de profesores y de estudiantes, sí encuentra en la red una arquitectura de espacios muy amplios para enarbolar una educación de calidad, ya que la red misma, bajo la acepción que se ha presentado, es el lugar fontanal de la informacionalidad, y a su vez, herramienta, vehículo y subtensión de posibilidades para la educación del futuro.

Pensamiento constructivo

El psicólogo cognitivo e investigador Seymour Epstein es el autor de un libro llamado *Constructive thinking: the key to emotional intelligence* (Pensamiento constructivo: la clave de la inteligencia emocional) en el que habla de dos sistemas de pensamiento: la inteligencia racional (el CI) y la inteligencia experiencial, que está relacionada con la experiencia de las emociones y abarca tres tipos de inteligencia (emocional, social y práctica).

El pensamiento constructivo es el pensamiento de la inteligencia experiencial y en los estudios realizados por Epstein y sus colaboradores han visto que está relacionado con el éxito en el trabajo, la salud física, el ajuste emocional, el éxito en las relaciones personales y una mayor satisfacción en la vida en general.

La inteligencia racional: Es la que todos conocemos desde hace tiempo y a la que nos referimos cuando hablamos de cociente intelectual o CI. Tradicionalmente, se ha concedido más importancia a este tipo de inteligencia. Sin embargo, se ha visto que un CI alto no garantiza el éxito en la vida, las relaciones o el trabajo. Para eso hacen falta otro tipo de habilidades, que son precisamente las relacionadas con la inteligencia experiencial. No obstante, es verdad que un CI alto y una alta inteligencia experiencial siempre pueden ayudar a lograr un mayor éxito que un CI bajo y una alta inteligencia experiencial. Funciona siguiendo reglas establecidas, es lenta, consciente, analítica, lógica. Es la que utilizamos, por ejemplo, para hacer un cálculo matemático.

La inteligencia experiencial: Se basa en la experiencia vivida, es automática, preconsciente, rápida, fácil y está relacionada con las emociones y la personalidad. Se basa en aquellos pensamientos que aparecen en nuestra mente de manera automática ante cualquier acontecimiento de nuestra vida, y en modos más generales de ver el mundo, a nosotros mismos y a los demás, aprendidos en la infancia y a lo largo de nuestras vidas y experiencias y que forman parte de nuestra forma de ser. Por ejemplo: "Pienso que no se puede confiar en nadie" o "Pienso que en el fondo todo el mundo es bueno". La inteligencia experiencial funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. Es decir, si un acontecimiento sigue a otro, significa que el primero ha causado el segundo. Por ejemplo, cuando Javier tuvo un gran éxito en una reunión de trabajo el día que se puso su camisa amarilla, después se ponía siempre esa camisa cuando tenía una reunión importante. Por supuesto, su mente racional le decía que eso era una tontería, mientras que su mente experiencial le estaba diciendo lo contrario.

Por lo general, ambas mentes trabajan unidas, de modo que no nos damos cuenta de su existencia, excepto en los momentos en los que existen contradicciones entre ambas. Es decir, cuando la cabeza nos dice una cosa y el corazón otra distinta.

Pestalozzi, Johann Heinrich (Suiza, 1746-1827)

Se declaró abiertamente seguidor de *Rousseau*, a tal grado que planteó que su misión era unir al hombre natural y la realidad histórica. En su novela "*Leonardo y Gertrudis*" da a conocer la vida popular, describiendo la vida de una aldea en la que se respira la miseria, la ignorancia y la influencia corrupta del gobernador Hummel. Esto esclareció, a fin de cuentas, su concepción del mundo, precisamente porque se dirigió a defender la vida del pueblo, estableciendo que para salir de la ignorancia era necesario que la educación adquiriera el adjetivo "para todos". En 1792 confirió la ciudadanía francesa y adquirió una posición humanista e innovadora. Su pensamiento y su actividad se desarrollan a través de afirmaciones y realizaciones que, aunque a menudo cargadas de metafísica y de

sentimentalismo, encuentra sin embargo la medida de su originalidad y novedad. Para Pestalozzi, “la educación de las fuerzas del corazón no es un aspecto particular de la educación, escindible de los demás. Ninguna educación intelectual y artesana es posible si antes no han sido educados los sentimientos y las aptitudes prácticas en general”. Pestalozzi realizó, entre otras cosas, aportes significativos en el seno de la educación y el currículum, dentro de los cuales se menciona: a) fue el fundador de la educación física en la escuela...; b) consideraba la educación laboral como algo importante de su sistema pedagógico. Sentó las bases para el desarrollo de habilidades y consideró que había que dar en la escuela los elementos agrícolas e industriales; c) la enseñanza era para él cuestión fundamental en la educación.

PhD

Siglas inglesas o abreviación del título *Philosophy Doctor –Doctor of Philosophy-* (Doctor en Filosofía) grado académico más alto en la cultura universitaria de los países de habla inglesa. Algunos países europeos no sajones utilizan el título *Doctor philosophiæ*, Dr. Phil. Este grado académico comenzó a utilizarse –en la época de bajo medioevo- como un reconocimiento a profesores, teólogos y científicos de experiencia que aportaron grandes ideas a las ciencias. Ya en el siglo XIX, hay evidencias que en la Friedrich-Wilhelms University se confiere este título académico a profesores que desarrollaban trabajos de investigación aportando nuevos conocimientos a las ciencias y humanidades. En la actualidad el Doctorado es un grado académico exigente, sustentado en un programa prolongado –cinco años en promedio- en donde los candidatos deben desarrollar una investigación y defenderla ante un jurado. El término Doctor proviene del latín *Doceo-ere* (mostrar, enseñar, saber), de donde se deriva *Docto-ta* (quién en fuerza de su estudio ha conseguido conocimientos), *doctor-oris* (docto).

Piaget, Jean (Ginebra, 1896-1980)

Jean Piaget, psicólogo Suizo y autor de más de un centenar de obras donde expone su pensamiento, hace hincapié en renovar la concepción tradicional de la psicología, al empujar la comprensión de los procesos psíquicos a partir de la psicología genética, la cual fue fundamental para el cimiento de la psicología cognitiva.

La psicología genética fundada por *Piaget* –escribía *Mario Carretero-* en la primera mitad del siglo XX tiene mucha influencia en el desarrollo de los procesos educativos y ha logrado incidir, de forma muy especial, en las prácticas educativas de los profesores y las profesoras, específicamente en los y las del nivel parvulario. La influencia de la psicología genética al desarrollo del proceso educativo se puede agrupar en dos ámbitos: 1) el diseño de la enseñanza, cuyo proceso ha asegurado los perfiles de proyectos y planes curriculares orientados a la formulación de objetivos y la secuenciación de contenidos; 2) las estrategias de enseñanza, donde se incluye los métodos o actividades de aprendizaje, ha revolucionado la práctica de los profesores y las profesoras y la ubica en una posibilidad de interpretación de los y las infantes como un diagnóstico de su nivel de entrada.

Puede decirse que con *Piaget* inicia los movimientos del constructivismo y permite a otros educadores y educadoras y psicólogos y psicólogas continuar con los estudios u investigaciones pertinentes a este ámbito. Por ejemplo, *Carretero y Limón (1997)* reestructuran el constructivismo y lo dividen en tres tipos: el epistemológico, el psicológico y el educativo. En este sentido, la teoría de *Piaget* se ubica en el psicológico, aunque su concepción trascendió a lo epistemológico y educativo.

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo del niño o niña como un *“incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que la persona existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad... el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa”*.

Desde la visión de la psicología genética, el comportamiento de una persona es el resultado de las representaciones mentales, ya que son ellas, por su carácter predictivo, las que orientan la acción del sujeto sobre su medio. Y es precisamente en este marco, donde el desarrollo cognitivo progresa, pues al tomar en cuenta los conocimientos previos o los procesos de reestructuración de los esquemas, no sólo permite conectarse con el nuevo material, sino construir socialmente el conocimiento.

Para demostrar el desarrollo cognitivo y su evolución, *Piaget* sitúa al niño o niña a través de diversos períodos o estadios que fundamentan el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento causal. La primera etapa, denominada sensoriomotor, se identifica con los actos reflejos, en el que el niño o niña, desde el nacimiento, comienza a gritar, asir y succionar. Estos actos son las habilidades físicas (estructuras o esquemas) con las que el niño o niña comienza a vivir. Pero esto va cambiando gradualmente hasta que el niño o niña aprende a relacionarse con su entorno y lo conoce. La segunda etapa *Piaget* la nombra como el empuje de las operaciones concretas, donde evidencia la capacidad de simbolizar, de construir imágenes mentales y descodificar signos y símbolos, obteniendo un conocimiento más amplio sobre el universo. Dentro de esta etapa puede distinguirse dos subetapas, las cuales influyen como un todo único organizado que incide en el desarrollo del pensamiento causal.

La primera subetapa denominada preoperatorio va de los dos a los siete años en el que el niño o niña se guía por su intuición, más que por su lógica. Aquí efectúa distintas actividades simbólicas como el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo y la utilización del lenguaje. *Piaget* plantea la adquisición del lenguaje es esencial en el desarrollo intelectual, donde se identifica tres aspectos: *“1) el lenguaje nos permite compartir ideas con otros individuos y, de este modo, comenzar el proceso de socialización... 2) el lenguaje ayuda al pensamiento y a la memoria, pues ambas funciones requieren la interiorización de acontecimientos y objetos; 3) el lenguaje permite a la*

persona utilizar representaciones e imágenes mentales, o pensamientos al realizar experimentos mentales”¹¹⁶.

La segunda subetapa de consolidación de las operaciones concretas será la que permitirá al niño o niña la compensación de las transformaciones, pues su pensamiento se va transformando más variable. En este marco, el niño o niña construye las nociones de clasificación, seriación, correspondencia numérica y conservaciones físicas. Las adquisiciones de tipo conceptual forman parte dentro de esta subetapa. En este sentido, el niño o niña ya es capaz de razonar y se da los primeros intentos del pensamiento causal.

La tercera etapa y, es la que tiene que ver con la aparición de la pubertad, es la relacionada con las operaciones formales. Los niños o niñas ya han superado con éxito los estadios anteriores y, con ello, se produce el pensamiento altamente lógico y por ende su expresión causal. Según planteamientos de Piaget este estadio es el último y que por tanto, implica un desarrollo cualitativo y cuantitativo en el que se manifiestan las siguientes habilidades: 1) la lógica combinatoria; 2) el razonamiento hipotético; 3) el uso de opuestos; 4) el razonamiento proporcional y; 5) la experimentación científica.

Lo anterior precisa de manera detallada el siguiente punto de referencia: *Piaget* consideraba que los niños y niñas de edad inferior a once o doce años tienen un pensamiento prelógico y no desarrollan la dependencia causal en el análisis que realizan. Esto significa, tal como se precisó, que para Piaget el desarrollo de los aprendizajes dependían de las estructuras cognitivas, considerando la idea fundamental de que los niños y niñas “*construyen de manera activa su conocimiento a través de su interacción con el medio*”¹¹⁷.

Como planteamiento final, las ideas de *Piaget* encuentran que la interacción son todas aquellas relaciones que hacen que el individuo asimile la experiencia de la humanidad y todo dependerá del grado de desarrollo que alcancen las estructuras cognitivas.

Plan 2021

El Plan de Educación 2021 Un salto a la modernización de la educación y a la construcción de la sociedad del conocimiento, es una estrategia del gobierno del Presidente Elías Antonio Saca, a través del Ministerio de Educación (Darlyn Xiomara Meza) que se sustenta en cinco objetivos programáticos: 1.- Renovación de la visión de largo plazo para la educación; 2.- creación de un proyecto concertado; 3.- convertir el tópico educativo en política de Estado; 4.- definición de acciones estratégicas a largo plazo; y 5.- el año 2021 es un límite o *deadline* para cumplir con ciertas metas internacionales (objetivos del milenio).

El Plan no está elaborado, sino bosquejado con grandes ideas y propósitos; su arquitectura dependerá de los aportes de una Comisión Presidencial de alto nivel, los diagnósticos y

¹¹⁶ Cfr. Carlos Gispert (Director). Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y psicología. Editorial OCEANO. España 1999. Pág. 76.

¹¹⁷ Op Cit. Newman, Griffin y Cole, pág. 79.

consultas que se llevarán a cabo y las exigencias de los objetivos del Milenio del foro de Dakar; al respecto, es importante destacar dos elementos importantes: primero, no se parte de hipótesis, a la base hay una experiencia de diez años (con sus logros y problemas) y compromisos internacionales consensuados; segundo, tanto la Comisión Presidencial como los Talleres de Consulta (consultando a más de siete mil personas a nivel Departamental, regional, nacional e internacional, en 176 talleres), tienen la responsabilidad de catalizar las preocupaciones, problemas, anhelos de las diversas comunidades educativas del país, desde las escuelas más sencillas y rurales, hasta las aspiraciones competitivas del sector productivo y empresarial, incluyendo a todas las instituciones y organizaciones que tengan interés vertido en el fenómeno educativo; estos dos elementos podrán posibilitar una visión de futuro compartida que trascienda las particulares visiones ideológicas, fiduciales, sociales, económicas y culturales.

Este plan contará con una base de proyectos importantes como plataforma de gestión, entre ellos:

Línea Estratégica de Eficiencia y calidad de la Educación Media: 1.- EDUCAME, Educación Media para todos; 2.- Megatec (Centros de Educación Media Técnica y Tecnológica); 3.- Juventud (promoviendo el desarrollo integral de los jóvenes);

Línea Estratégica de Efectividad y excelencia de la educación Preescolar y Básica: 4.- Comprendo (programa de lenguaje y matemáticas para el fortalecimiento del primer ciclo de Educación Básica); 5.- Redes Escolares Efectivas (asegurando conclusión del Tercer Ciclo de Educación Básica, 9º grado);

Línea Estratégica de Tecnología, Conectividad y Comunicación: 6.- Tecnología y conectividad (oportunidades de acceso a las TIC's); 7.- Compite (programa de fomento del idioma inglés);

Línea Estratégica de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología: 8.- fondos mixto para la investigación y acreditación de carreras.

Plan Decenal 1995 - 2005

El Plan Decenal de la Reforma Educativa 1995 podría considerarse como la plataforma que recoge todos los antecedentes y problemáticas históricas de la educación en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta, y sobre ellos se reformulan lineamientos para un nuevo contexto, desde una nueva situación.

En tal sentido, los lineamientos del Plan Decenal 1995 – 2005 indican el camino y rumbo de las acciones para lograr la reforma educativa; se trata de las tácticas y estrategias, de una planificación a largo plazo, como nunca antes se había llevado a cabo. El Documento III aglutina la sinopsis de estos lineamientos, que a continuación se comentarán.

En la introducción, se parte con el énfasis del largo plazo y la continuidad, se trata de lineamientos para pensar en diez años de transformación, con la finalidad de posibilitar a las nuevas generaciones mejores condiciones para adaptarse; la reforma planteada cuenta con los supuestos de renovar contenidos, modernizar sistemas, reformar leyes, propiciar la equidad y mejorar la sociedad. A pesar que se está planteando un cambio radical, se anuncia que una variable será la flexibilidad; así la racionalidad del proceso deberá enfrentarse con serios problemas, y en ellos tendrá que dialogar con la realidad problemática educativa.

Al tratar el tema del “Entorno y Desafíos del Decenio”, se parte de la diáfana idea, de que la educación es la solución a los problemas más graves, porque ella –la educación- trabaja sobre la persona sujeto y protagonista de la historia. La Pobreza y las diversas anomalías sociales, el Fortalecimiento de la Democracia, la Consolidación de la Paz y el acceso al Proceso de Globalización son cuatro elementos constitutivos que en la antípoda, están presentes y latentes en El Salvador; y en todos los casos, con una pertinente acción diversificada, desde la educación se puede disminuir la pobreza e intensificar el fortalecimiento democrático, consolidar la Paz como una creencia firme, y prepararse para competir en un mercado exigente; pobreza es sinónimo de ignorancia, como cultura y puede ser sinónimos de democracia y Paz; ignorancia y cultura se disputan en el contexto de una aula que posea todos los requisitos mínimos para generar una acción educativa eficiente, eficaz y en donde todos puedan tener acceso. El entorno salvadoreño está estigmatizado en tensiones fuertes: existen márgenes de pobreza, se está consolidando la paz, y en ellas emerge la democracia, y a la puerta está la globalización vertiginosa esperando el acceso de la nación; todo esto es el entorno, y a su vez son los desafíos, y el instrumento que puede dragar en todos reparando, construyendo, estirpando y fortaleciendo es la educación.

Los lineamientos de Plan Decenal 1995 –2005 no se pueden aislar del entorno político; en 1994 el gobierno del Presidente Dr. Armando Calderón Sol, propuso el “Plan de Desarrollo Económico y Social 1994-99”, el cual plantea enfrentar en el mediano plazo los desafíos referidos a través de los siguientes objetivos: a) reducción de la pobreza, b) promover el desarrollo integral de la persona, con equidad; c) mejorar el nivel de vida de todos los salvadoreños; d) asegurar la incorporación exitosa en la producción mundial y satisfacer las demandas de tecnología; e) hacer de El Salvador un país de propietarios; f) lograr el mayor grado de participación en el esfuerzo para el desarrollo; g) establecer un nuevo concepto de desarrollo social; h) crear un país de oportunidades con equidad y movilidad social; i) modernizar el sector público; y j) conservar y recuperar el medio ambiente para lograr un desarrollo sostenible.

En este contexto, con estos objetivos en donde tácitamente está enunciada la preocupación social, el Presidente Calderón Sol, en el discurso de toma de posesión manifestó: *“Vamos a promover una profunda reforma educativa, asignando mayores recursos, mejorando los programas educativos y capacitando a los maestros, a quienes expresamos nuestros respeto y admiración...”*, bajo esta sentencia, se enmarcan la prioridades nacionales educativas del siguiente modo:

“La Educación debe elevarse a su más alta prioridad y constituirse en una política de nación, no de un partido, ni de un gobierno, sino de los salvadoreños”(…) “Proporcionar recursos suficientes en los presupuestos, de manera que el sector educación cuente con los medios necesarios que requiere la inversión en capital humano” (….) “Lograr un sistema educativo de calidad, acceso universal, equitativo y con eficiencia. (….)“Ampliar la participación de los maestros, padres de familia, alumnos y comunidad en general en los procesos educativos. (….) “Formar integralmente en valores humanos, éticos y cívicos, para la comunidad educativa”.

Tomando en cuenta estos fundamentos, que establecen un nuevo “lugar” político para la educación en el devenir histórico nacional, los lineamientos del Plan Decenal pasan por los diagnósticos que justificaron la posibilidad de reforma y que evidenciaron la situación educativa nacional. Para no redundar, simplemente se enuncian las situaciones críticas más relevantes que exigen un cambio, estas son: 1) Acceso a la Educación; 2) Deficiencia en el sistema educativo; 3) Problemáticas específicas de cada nivel educativo; y 3) Problemática institucional, (según diagnóstico Harvard-UCA-FEPADE).

Planificación

En teoría la formación del ciudadano –más allá de las creencias y valores domésticos- depende del desarrollo educativo en las aulas, planificando, ejecutando y evaluando los aprendizajes “desde” el Currículum Nacional; en la práctica, los Programas de Estudio son un “adorno” que dan volumen a las bibliotecas y estantes en las instituciones educativas. La mayoría de docentes planifica y ejecuta a “olfato, experiencia y libro de texto”, y muy pocos analizan el planteamiento curricular.

Según la Ley General de Educación salvadoreña en su Artículo 47 a través del currículum nacional se desarrollan las políticas educativas y culturales del Estado; asimismo, el Artículo 48 señala que dicho currículum es la normativa básica para el sistema educativo tanto del sector público como privado, y añade “sin embargo, dejará un adecuado margen a la flexibilidad, creatividad y posibilidad de adaptación a circunstancias peculiares cuando sea necesario”. Al respecto de este párrafo textual, las instituciones educativas – particularmente las privadas- deben llevar a cabo una “adecuación curricular sumativa”, es decir, una lectura y reflexión del currículum, anotando que valores agregados ofrece la institución a nivel de contenidos por el hecho de que los padres y madres pagan más que en el sistema público.

Quienes trabajamos en el sector educativo sabemos que la mayoría de las plantas docentes de las instituciones privadas son a su vez parte del claustro magisterial de las instituciones públicas, sin embargo, las diferencias financieras son abismales; entonces surge la pregunta: ¿porqué Usted paga más?, ¿sólo por la infraestructura y el ambiente...?; en realidad el plus financiero debería ser análogo al plus académico o de contenidos.

Retomando el tema pedagógico, nuestros docentes deberían planificar su ejercicio docente en base al Currículum; además, más allá de la planificación deberían de actualizar los

planteamientos curriculares con los aportes de la evolución científica, cuyo ritmo es muy vertiginoso en esta sociedad de los conocimientos y de la información; conforme a este fenómeno podríamos aseverar que la caducidad curricular es anual –siendo holgados en la hipótesis–.

Como anotamos al inicio, muchos de nuestros docentes planifican el aprendizaje en base a su olfato, experiencia y libro de texto; aquí la problemática es crítica, ya que la experiencia valiosa del docente –y su olfato– es didáctica-metodológica y no de contenidos debido a la caducidad comentada; en lo que respecta al uso de libro de texto como fuente de planificación hay mucha tela que cortar, ya que muchas ediciones locales vienen fusiladas o adaptadas de otros medios educativos –particularmente de México, Colombia y España–, y no cuentan con el alineamiento didáctico-pedagógico que debiera de existir en cuanto a: Curriculum nacional, Formación Docente y Textos.

Hoy más que nunca, ante el advenimiento tecnológico, informacional y científico, las instituciones educativas deberían estar preocupadas y trabajando en el campo de adecuación curricular lo que implica dos acciones institucionales: a) actualización y desarrollo profesional de la planta docente (a nivel formal e informal, con Postgrados y Diplomados); y b) análisis y reflexión de los contenidos sustantivos de los programas de estudio (creando equipos de trabajo). Si seguimos enseñando los contenidos de los siglos XVIII, XIX y XX no podremos competir y sobrevivir en el siglo XXI.

Platón

Platón nació en Atenas el año 429 a.C., y su vida fue clarificada como una convicción por la defensa de la concepción del mundo de su maestro *Sócrates*. La muerte de este gran maestro, significó para *Platón* la definición del rumbo de su vida y, desde este momento, se precisa sus tesis principales acerca de la vida en Atenas y, en especial, la de los sofistas.

La muerte de *Sócrates* le vulneró una injusticia irremisible, como la condena total de toda la política de su tiempo. Sin embargo, *Platón* marcó un devenir en la filosofía de su tiempo y, fundada su academia se dedicó a filosofar y a escribir su obra magna denominada *Apología de Sócrates*. Es precisamente en esta obra, donde se demuestra, al mundo entero, la doctrina socrática, que se sintetiza de la forma siguiente: 1) la virtud es una y se identifica con la ciencia; 2) sólo como ciencia se puede enseñar la virtud; 3) en la virtud como ciencia consiste en la única felicidad de la persona.

Platón, siendo el primer filósofo en el mundo antiguo, difundió la concepción del mundo de *Sócrates*, haciendo hincapié que la virtud es ciencia y supone que es una y que no hay otras virtudes que puedan ser definidas por separado. Esto es dialéctica y, con ello, se comprueba que la filosofía de *Platón* testifica que la virtud es una y, uno debe ser el ideal, o sea el valor que la virtud tiende a realizar.

Platón fue el primero en crear un sistema pedagógico integral construido sobre una amplia base filosófica, ya que para él, la pedagogía y la política se mantienen inseparables y, desde

esta claridad visionaria, planteó que la pedagogía es uno de los elementos de la doctrina acerca del Estado. *“Analizó la importancia educacional de numerosas disciplinas de enseñanza, hizo un intento de fundamentar psicológicamente diferentes aspectos de la enseñanza física e intelectual y la educación de los sentimientos. La principal idea de este sistema, atractiva a primera vista, es que cada persona independiente debe dedicar sus fuerzas al logro del “bienestar particular” en la vida”*¹¹⁸

Sin embargo esta majestuosa filosofía perdió su evidencia, cuando *Platón* pretendió configurar el Estado perfecto. A juicio de Carlos Marx, el sistema de *Platón* constituyó un régimen ateniense egipcio ideal de castas.

Pero también en el Libro VII de la República se traza por primera vez en la historia de la Filosofía, una tipología o taxonomía de los diversos tipos de conocimiento en correspondencia con las diversas regiones ónticas planteadas por Platón: Episteme o Gnosis (Doxa o creencia, opinión de noeta) inteligible por el Filósofo; Noesis (ciencia, intuición o discernimiento) de eide (formas); Dianoia (pensamiento, conocimiento discursivo) de objetos matemáticos, geometría, ciencias particulares por parte del matemático. Pistis (convicción, fe, creencia); Eikasia (conjetura, analogía, comparación, conocimiento por semejanza y analogía superficial) de sombras, imágenes.

Políticas (educativas)

Poco se ha escrito y mucho se ha hablado sobre el tema de las Políticas educativas en Centroamérica; pero lo que sí ha desbordado muchos escritorios es el tópico desbordante de las “reformas”¹¹⁹ y “transformaciones” educativas, cuya característica más importante ha sido la implementación de modelos descendentes y fragmentados que pautan con múltiples modelos de gestión.

Recientemente se publicó el informe de PREAL con el sugestivo título “Mañana es Tarde”, en donde una vez más se advierte que las circunstancias educativas de Centroamérica están en la antípoda de la realidad necesaria para ingresar en el devenir postindustrial del desarrollo y de la competitividad; las diversas tasas e indicadores educativos: repitencia, matrícula, deserción, costo-efectividad, analfabetismo, % de inversión del PIB, etc. presentan los mismos datos preocupantes.

Como afirma el sociólogo Sergio Vilar: “la sociedad en que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, la de las divisiones metodológicas cartesianas y la del determinismo

¹¹⁸ Cfr. V. F. Gmurman – F. F. Korolev. Fundamentos generales de la pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 1967, pág. 13

¹¹⁹ Nota: Ver por ejemplo: AaVv; Perspectivas sobre la Reforma Educativa, América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas; BID-USAID-HIID; 2000. o bien: Graham-Grindle-Lora-Seddon (BID); “Reformar es Posible, Estrategias de política para la Reforma institucional en América Latina”; Latinamerican Reserch Network-BID; Washington 1999

newtoniano...más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución del pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con métodos transdisciplinarios es la que puede ofrecer una inteligencia estratégica y a la vez estrategias inteligentes...”¹²⁰.

Daniel Filmus, Director de FLACSO en Argentina, en su artículo “Educación y Desigualdad en América Latina en los noventa: ¿una nueva década perdida?”, señala que la educación llegó a ocupar un importante lugar en las agendas de los diversos gobiernos del continente, pero cuestiona severamente la efectividad de las políticas educativas, dado que los niveles de desigualdad social y la brecha entre riqueza y pobreza en la región latinoamericana se han incrementado¹²¹.

“Mañana es tarde”...; y si todavía diez años después, de “La quinta Disciplina” de Peter Senge, la escuela no se ha transformado en una “organización que aprende”, se seguirá produciendo una jerarquía basada en el éxito y fracaso de los estudiantes (Bernstein), lo que se traduce en una escuela que justifica desigualdades y la individualización del fracaso, con apariencia constructiva, pero realmente anquilosada en el autoritarismo pseudointelectual, lo que es igual a políticas educativas ausentes o ineficientes.

Recientemente en intelectual mexicano Luis Aguilar Villanueva¹²² recopiló las grandes ideas de los teóricos políticos estadounidenses contemporáneos, editando cuatro volúmenes sobre las “Políticas Públicas”; uno de los aportes críticos más interesantes es el juicio a cerca de los politólogos; Aguilar señala que la Ciencia Política se ha dedicado al estudio del sistema político en dos enfoques reductivos: historicismo y patologías sistémicas, descuidando la agenda del diseño y estudio de Políticas Públicas. En el particular caso que se trata en esta reflexión, los pocos politólogos que existen han dedicado su reflexión a los asuntos partidocráticos e ideológicos, cayendo en la misma trampa señalada por Aguilar Villanueva.

Pero, ¿Son los politólogos o expertos en Políticas Educativas los que elaboran -o por lo menos colaboran- en el diseño de las políticas educativas?. Podríamos atrevernos a responder con un rotundo no.

Por lo general en Latinoamérica, los politólogos son los críticos vanguardistas, y no los llamados a asesorar en materia política; es factible que la Cleptocracia no permita muchos espacios para el razonamiento, por lo que la Ciencia Política se traduce en la praxis como “politiquería” o “electorerismo”.

En la tradición politológica de Estados Unidos durante más de cinco décadas, los grandes teóricos norteamericanos contemporáneos T.J. Lowi, G.T. Allison, Ch.E. Lindblom, R. Goodin, J. Forester, A. Meltsner, D. Torgerson, H. Lasswell, Ch. Elder, R. Cobb, B.

¹²⁰ Cfr. Vilar, Sergio; *El Futuro de la Cultura*; Barcelona, 1988

¹²¹ Cfr. FLACSO; *Anuario Social y Político de América Latina y El Caribe*, 1998 “2”; Tomado de Daniel Filmus: “Educación y Desigualdad en América Latina en los noventa: ¿una nueva década perdida? Pag.149

¹²² Cfr. Aguilar Villanueva, Luis; *La Hechura de las Políticas*; Tomo II; Ed, Porrúa; México 1996.

Nelson, G. Majone, M. Moore, D. Van Meter, F.F. Rabinovitz, P. Sabatier, R.P. Stoker L.J. O'Toole Jr., maestros de ciencias políticas de prestigiosas universidades (Harvard, Yale, Stanford, etc.), han discutido, debatido y escrito centenares de volúmenes a cerca de las “hechuras de las políticas públicas” (policy-making), llegando a dos grandes conclusiones definitorias: una teórica y otra descriptiva; pero en ambos casos, la legitimidad experiencial del proceso de elaborar políticas públicas, les ha llevado a un primer consenso: el hacer políticas implica hacer decisiones (decision-making), y este hacer supone construir un “curso de acción con sentido que involucra a los que legítimamente están inmiscuido o afectados”, a tal grado, que es necesario proponer perspicazmente la fórmula “*policies versus decisions*”; en efecto, las políticas no son solo decisiones, sino que llevan implícitas acciones colectivas, consultas, comunicaciones, etc. para derrotar la oposición y para que la política, finalmente, sirva de instrumento para todos en la sociedad democrática, plural y heterogénea; la tesis subyacente, supera las tradicionales formas reactivas, las intuiciones, el empirismo y lo fortuito, y hasta las tareas de elaborar decisiones, ya que la verdadera política pública supone la deliberación en el diseño y el seguimiento en su devenir (Giandomenico Majone, 1978¹²³).

En Latinoamérica, y particularmente en Centroamérica las “políticas educativas” no son Políticas de Estado o Nacionales, más bien son Políticas de Gobierno o de partidos, sometidas a la alternancia y a los vaivenes personales de actores, lo que fragmenta la gestión educativa e impide lograr cristalizar un proyecto de largo plazo que supere un quinquenio; en términos generales, cada gobierno o cada ministro se interesa en dejar una gestión visible de su período, y esto implica el romper o desechar lo que inició su antecesor, más si es de un partido opositor.

En los países más desarrollados, las Políticas Educativas juegan un rol de vital importancia de cara a la pertinencia, eficiencia y eficacia de las gestiones que inciden en el aula. Desde esta perspectiva, particularmente en Estados Unidos nos encontramos con suficientes indicios de esta aseveración; en este sentido encontramos en la Web una considerable cantidad de sitios relacionados con: a) *Education Policy Analysis Archive*; b) *Center on Education Policy*; c) *Education Policy Program (degree's)*¹²⁴, entre otros sitios.

A juicio del catedrático de Harvard Gary Orfield la política educativa orientada hacia la resolución de problemas concretos es de sustancial importancia para lograr avances significativos en educación¹²⁵.

Pero la pregunta fundamental de este apartado es: ¿Qué es una política educativa?. Más allá de las tipologías clásicas y postmodernas de las formas de poder, del poder mismo y del fin de la política como tal, es necesario contrar con la relación: oferta política versus demanda social; en efecto, la política y lo social coinciden, desde las teorías de Hobbes hasta nuestros días, la articulación de esta relación oscila en tres importantes ámbitos de la

¹²³ Cfr. Ibid.

¹²⁴ Ver, por ejemplo: <http://www.gwu.edu/~edpol/>; <http://www.ctredpol.org/>; <http://www.educationpolicy.org/>

¹²⁵ Cfr. Orfield en: AaVv; Perspectiva sobre la Reforma Educativa, América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas; BID-USAID-HIID; 2000, pag. 81

ciudad –Cive-: poder, libertad y ética¹²⁶; obviamente damos por supuesto que lo educativo es un componente social, aspecto que está inevitablemente vertebrado a ciertas visiones ideológicas y/o economicistas, bien sean de corte liberal –o neoliberal- o social –es decir socialista-; pero al margen de las concepciones ideológicas, inclusive también, al margen de las visiones antropológicas de cada una de ellas, la reflexión debe centrarse en las “políticas” educativas como tal, es decir en ideas, reflexiones, estratégicas “que hagan posible lo necesario¹²⁷” para la educación.

No se puede soslayar el sentimiento hipereconomicista que últimamente ha embargado a los Estados Nacionales con el fenómeno global, lo cual en cierta medida ha generado cierto desprecio por la concepciones políticas; pero ante la globalización debemos tomar en cuenta las palabras del pensador Manuel Castells: *“La globalización, nadie sabe como ha sido...No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales...sabemos que podemos contar poco con Estados nacionales obsoletos y defensivamente agrupados en carteles poco operativos, que los sindicatos de la era industrial bastante tienen con sobrevivir y que las empresas viven al día, pendientes del parte meteorológico de los mercados financieros. Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de donde venimos para no perdernos a donde vamos”*¹²⁸.

Efectivamente, si la educación es la brújula de la globalización, con más razón habrá que reflexionar sobre la orientación política del tipo de educación deseada, es decir, una educación de calidad, pertinente, eficiente y competitiva, que posibilite la inserción de los países en el fenómeno global.

Volviendo a la pregunta inicial, es necesario definir qué es una política educativa, y para ello intentemos definir algunas concepciones: a) Es el ejercicio del poder para lograr los efectos deseados en el sector educativo nacional; b) Es el arte de hacer posible lo necesario para el sector educativo; c) Es la gestión de decisiones, planes y acciones para afectar positivamente al sector educativo; d) Es el instrumento integral y estratégico que permite establecer metas en el tiempo para intervenir en el sector educativo; e) Permiten: cómo realizar lo decidido en materia educativa; f) Es un proceso, el curso de acción deliberadamente diseñado y efectivamente seguido, para implementar leyes, reglamentos y programas considerados en su conjunto estratégicos y beneficiosos para el sector educativo; g) Es el resultado de un diseño colectivo intencional de hechos reales que inciden en el sector educativo; h) Es el curso intencional de acción que sigue un actor o un conjunto de actores al tratar un problema o asunto de interés educativo; i) Son los acuerdos deseables

¹²⁶Cfr. Bobbio-Mateucci-Pasaquino; Diccionario de Política; Ed. Siglo XXI; México, 1995; pag. 1223

¹²⁷ Nota: La expresión del ex presidente de Uruguay Alberto Lacalle es: “Políticas es el arte de hacer posible lo necesario”.

¹²⁸ Cfr. Bello de Arellano, María E.; *La Educación en Iberoamérica, a través de las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación*; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, 1998. Pag. 50

para prevenir y solucionar problemas conflictos entre la demanda educativa y la posible oferta educativa.

Tal como se puede apreciar, encontramos múltiples elementos de vital importancia en estas definiciones: poder; lo necesario; decisiones, planes y acciones; curso de acción; proceso; diseño colectivo; curso intencional de acciones; acuerdos deseables; etc. Pero estos resultados no agotan la pregunta inicial, siendo necesario fatigar, aún más, otros elementos; nos referimos a los sectores o actores con interés vertido en la educación (*stakeholders*), tema de suyo complejo, dado que casi toda la sociedad de una nación está afectada por la política educativa; pero a pesar de ello, vale la pena anotar algunos actores clave afectados o involucrados directamente en las políticas educativas: 1) los alumnos; 2) padres y madres de familia; 3) universidades; 4) ONG's; 5) docentes y gremiales; 6) personal técnico y administrativo de la educación; 7) investigadores; 8) proveedores; 9) niveles educativos; 10) sector privado de la educación; 11) empleadores; 12) organismos y agencias internacionales; 13) autoridades de los Ministerios.

Pero además de los actores, existen otros elementos importantes endógenos del sistema educativo, y más objetivos, que es necesario anotar: 1) currículum y visión de país; 2) libros de texto; 3) formación docente y actualización; 4) estándares de calidad de la educación; 5) evaluación de la calidad; 6) tecnologías; 7) visión pedagógica; 8) enfoque psicoevolutivo; 9) recursos didácticos; 10) infraestructura; 11) administración escolar; 12) tasas e indicadores estadísticos; 13) niveles educativos; y 14) presupuesto asignado a la educación; entre otros.

A este mar de actores y de factores intrínsecos responden de una u otra manera las políticas educativas, cruzando sus variables o con afección directa, lo cierto es que ineludiblemente la política educativa es compleja, y también es cierto que existe un considerable consenso de la importancia de estos temas en la sociedad¹²⁹.

El teórico mexicano Carlos Muñoz Izquierdo en su ensayo "Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social"¹³⁰, da razones de las diez formas erradas de articular políticas educativas que generaron falsas expectativas de cara al desarrollo y al cambio social¹³¹.

El primer modelo (años cincuenta) sostenía que la expansión del sistema educativo iba a permitir lograr una mejor distribución de oportunidades educativas, lo que a su vez iba a incrementar una fuerza de trabajo superior más productiva y preparada; este sistema de "justicia social" no funcionó.

El segundo modelo (años sesenta) retoma la experiencia del anterior e introduce el dinámico y plural factor sociológico, es decir el análisis de clase, descubriendo que la expansión escolar no es análoga a la distribución equitativa de oportunidades dado que

¹²⁹ Cfr. Orfield, Gary; Op. Cit. Pag. 83

¹³⁰ Cfr. Muñoz Izquierdo, Carlos; La Contribución de la Educación al Cambio Social; Ed. Gernika; México, 1994; pag. 269-ss

¹³¹ NOTA: Este tema también es tratado con profundidad por Miguel Siguan en "Educación y Sociedad"; Ed. CEAC; Barcelona 1982; Cap. 2

existen una serie de aspectos intervinientes: económicos (costos de oportunidad y calidad de recursos); déficit cultural (lenguaje y conceptos); factores sociológicos (estabilidad familiar y valores); factores fisiológicos (genética, nutrición, etc.); factores psíquico-evolutivos (estimulación temprana y modelos).

El tercer modelo está asociado al fracaso anterior el cual afectó, efectivamente, las características de las fuerzas laborales de los países generando un nuevo tipo de analfabetismo “funcional”; es decir, la expansión escolar no sólo no amplió las oportunidades sino que tampoco modificó las características de la fuerza laboral debido a dos causas: a) alta deserción escolar, y b) bajo rendimiento académico.

El cuarto modelo agudizó las crisis anteriores enfatizando los procesos sociales de clase; los sectores populares se enfrentaron con su escasa educación al “desempleo”; la clase media adquirió una educación mayor accediendo a ocupaciones que técnicamente requieren una menor escolaridad “Subempleo”; y la clase alta tuvo la oportunidad de aprovecharse de lo anterior “concentrando más ingresos”; de esto se deduce que la modificación de las características de trabajo no disminuyó la cuasi-renta de las élites ni aumentó la productividad de los sectores populares.

El quinto modelo fue una respuesta inmediatista estatal: el desarrollo económico puede integrar y utilizar adecuadamente los conocimientos y habilidades generados por los sistemas educativos; no obstante, este modelo se fue inclinando al crecimiento económico basado en la sustitución de importaciones de productos suntuarios, y tampoco consideró el surgimiento de tecnologías sustitutivas.

El sexto modelo, de igual modo contingente, descubre que detrás del modelo de desarrollo operan causas más profundas asociadas a la estratificación social que regula las decisiones políticas y económicas; efectivamente se descubrió la asimetría del poder, de la riqueza y de la educación generando verdaderos monopolios encubiertos, lo que además lleva implícito que los modelos antes planteados tienen muy poco que ver con las necesidades reales del país y mucho con los pequeños grupos que manejan el aparato productivo.

El modelo siete encarna una crisis y una pregunta fundamental: ¿por qué dependen los problemas educativos de la estratificación social?, la respuesta se deriva a que el mecanismo permite asegurar la supervivencia del propio mecanismo.

El modelo ocho plantea tres hipótesis posibles para resolver el nudo gordiano: a) concientización social; b) reformismo populista; y c) modificación de las relaciones de producción; pero las tres tesis rayan el límite de la utopía y a pesar de que han existido corrientes pedagógicas que han impulsado alguna de estas teorías, los resultados no han sido fructíferos.

El modelo nueve asume efectos y condiciones estructurales sobre la viabilidad de las tres tesis anteriores; sobre la concientización, existen reemplazos cuasinaturales y condicionamientos estructurales; sobre el reformismo, existe una imposibilidad natural de distribución equitativa; y sobre los cambios de relaciones existe una inviabilidad histórico-geográfica.

El modelo diez, llamado “camino reconstruccionista”, intenta conjugar lo más válido de las tesis anteriores y articularlo con un cambio de valores bajo una estrategia eficiente; es decir: nuevos valores más cambios en las relaciones de producción es igual a sociedad más justa; esto se podría desarrollar siguiendo los siguientes pasos: a) preparar recursos para el cambio; b) apoyo al cambio; y c) consolidación del cambio; todo el proceso necesitaría un fuerte compromiso del poder y de las élites. Pero para lograr este décimo modelo se necesita rediseñar el modelo de desarrollo del país consignando verdaderos espacios de participación para el sector productivo formal y para el informal; sea para fusión, diversificación o paralelismo, lo importante es que el punto de partida sea equitativo. Esto obliga a que el papel de la educación asista también a un reconstruccionismo sin caer en los extremos “academicistas” y “desarrollistas”.

Intentando hacer una interpretación de las ideas sobre política educativa de Gary Orfield, la riqueza de las políticas educativas de Estados Unidos está asociada a dos importantes factores, generalmente ausentes en Centroamérica: por un lado, el gran acervo de datos existentes sobre tendencias y resultados educativos (ver: www.census.gov o www.ccsso.org); y por otro lado, la tradición de las diversas opiniones, debates y discrepancias estatales y locales sobre los temas educativos. Esto ha generado en la segunda mitad del siglo XX dos etapas básicas en la política educativa Estadounidense: la lucha por el acceso y la equidad que predominó entre 1960 y 1980 (*Equality of Educational Opportunity*), y el enfoque basado en la competencia y establecimiento de estándares de los años 1980 y 1990.

De todos estos antecedentes, e intentando acorralar una definición de política educativa, podemos concluir lo siguiente: a) La política educativa posee múltiples y complejos interlocutores; b) Es necesario definir puntos de partida (realidad actual, diagnósticos y consultad) y puntos de llegada (visión de futuro, metas); c) Es importante mantener una tensión comparativa de referentes, detrás, en medio y delante de la nación; d) Es indispensable debatir y discutir sobre los temas educativos; e) No puede existir una política educativa sin datos, sin información pertinente y ágil; f) La política educativa debe trascender a los intereses ideológicos, partidistas y economicistas; g) La política educativa emerge de una concepción de poder, pero de un poder consultado, consensuado y con disensos administrados; h) Es fundamental diseñar la política educativa junto a los principales actores con interés vertido en la educación.

PREAL

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL nes un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y activa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. El proyecto cuenta con

el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la United States Agency for International Development (USAID), el GE Fund, la Fundación AVINA, la Fundación Tinker, la Global Development Network y otros donantes. La mayoría de actividades de PREAL son desarrolladas por una red regional de centros de investigación y políticas públicas que trabajan en la promoción de la reforma educativa. Centro ALFA es el socio local de PREAL en El Salvador.

Profesor

Voz latina: *Profesor-oris* = maestro o persona que ejerce la docencia; su origen etimológico es *Profeitor-eri* que significa profesión y que también se traduce bajo la acepción de confesar, ejercer, practicar delante de todos (*pro-feitor*) o también hablar, decir, etc.

Profesor como investigador

Stenhouse descubría tres etapas para que el profesor pueda convertirse en investigador y, en ellas encontró que el mejor camino para el desarrollo del poder de la imaginación era comprometer a los enseñantes con alguna forma de investigación educativa. En el Human Project (Inglaterra, 1978), Stenhouse fue capaz de enfatizar en la autonomía docente, responsabilizándolo de un autoestudio y de la mejora de la práctica educativa. Un elemento que representó el sentido de la actitud del profesorado en la científicidad de los procesos de enseñanza fue la posibilidad de observar conscientemente su propia práctica, pues cuando esto ocurre, se está en el camino de los descubrimientos y en la vía de la innovación.

Ante ello y, siguiendo la perspectiva planteada por Stenhouse, Hoyle (Inglaterra, 1975) refiere dos etapas para llegar a configurarse como profesor investigador. La primera es la del *profesional restringido* que entre otras cosas debe presentar las siguientes características: a.- *Un elevado nivel de competencia en el aula*; b.- *está centrado en el niño (o bien a veces en la materia)*; c.- *un elevado grado para comprender y tratar niños*; d.- *obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos*; e.- *evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos*; y f.- *siste a cursillos de índole práctica*¹³².

Aunque es de reconocer la importancia que reviste estas características, gran parte de las críticas de esta etapa se refirieron a que el proceso llevado a cabo por el profesional de la educación era paidocéntrico y que en esa medida los cambios producidos en el seno del aula solo representarían cambios momentáneos mientras los intereses de los alumnos no se modifiquen. Otro elemento objeto de crítica son los cursillos a los que asiste el profesional, pues en correspondencia a la realidad de formación, las capacitaciones se transformarían en procesos de acreditación; pero no de innovación.

¹³² Cfr. L. Stenhouse. Investigación y desarrollo del currículum. Editorial Morata. España, 1984. Pág. 196.

Ante ello, Hoyle propone una segunda etapa en la que se superen las críticas de las que fue objeto el profesional restringido. Él hace referencia al *profesional amplio* como una especie de poseer las características que van más allá de la etapa anterior y, ante esto, propone las siguientes características: Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad; participa en una serie amplia de actividades profesionales, por ejemplo, paneles sobre temas, centros de profesorado, conferencias, etc.; se preocupa por unir la teoría y la práctica; y establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículum y algún modo de evaluación¹³³

A pesar de este empuje, Stenhouse mantuvo cierto escepticismo en cuanto algunas de estas características, indicando que las teorías han de ser objeto de comprobación experimental, no de compromiso. *El profesional amplio está falto de autonomía* y el compromiso no puede asumirse como una convicción sin razonamiento. La comprobación de los currículos opera en un laboratorio en el que el experimento se vuelve una necesidad y adquiere dimensión extraordinaria cuando permite que el profesor sea innovador independiente, pueda actuar como propugnador de una innovación entre sus colegas y, por excelencia, el profesor es el que tiene que realizar la innovación a nivel de aula. Stenhouse llegó a determinar que la racionalidad se emplea no como compromiso, sino como innovación y, es por ello, que dicho compromiso deberá estar situado en el cuestionamiento crítico de la práctica educativa.

Ante esto, se propone una tercera etapa, la cual ha fundamentado lo que hoy se considera como el profesor investigador. Se trata del *profesional crítico*, quien asume las características propias de la investigación –acción en el aula: 1.- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; 2.- el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; y 3.- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades¹³⁴

Con ello, surge una nueva dimensión en la comprensibilidad de la investigación –acción. Se trata de la enseñanza reflexiva como una forma de poner en práctica las políticas de verdad dentro del aula. El término enseñanza reflexiva fue utilizada como una enseñanza que preste atención, con plena conciencia, al contexto social y político de la escolarización, así como a los aspectos técnicos y prácticos, y que evalúa también las acciones dentro del aula sobre la base de su capacidad para contribuir a una mayor equidad y justicia social y a unas condiciones más humanas en la escolarización y en la sociedad.

La enseñanza reflexiva, se convirtió desde entonces como una necesidad para generar procesos democráticos dentro del aula y, con ello, garantizar una apertura a que los mismos alumnos sean capaces de expresar lo que sienten sin temor de ser reprimidos. Lo que equivale a decir, que la enseñanza reflexiva parte de una reflexión intersubjetiva de lo que ocurre en el proceso didáctico, pues la razón de ser de esta exigencia radica en el cuestionamiento de la propia práctica.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ Cfr. L. Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. España, 1991. Pág. 103.

Sockett (1983) expresa que solamente la mejora de la práctica educativa puede convertir al profesor en profesional. Esto lleva consigo que el profesor debe estar comprometido con esa mejora, ser capaz de desarrollar destrezas, perspicacia y reflexión crítica y pertenecer a una comunidad que comparta la comprensión práctica y teórica dentro de un compromiso de ideales comunes. El sentido que se le atribuye al profesor investigador –a partir de esta especificidad- es que esté imbuido de un espíritu de investigación, escribir sus propias obras y ponerlas en práctica, hacer que el aula se convierta en un espacio para la experimentación pedagógica y para el cuestionamiento.

El profesor investigador entra, desde esta óptica, en una nueva faena: la participación en una comunidad ampliada, para promulgar los cambios en el aula y en las condiciones de escolarización. Cabe decir, que se está hablando, de un movimiento que sobrepasa los niveles individuales y se enmarca en la colaboración como valor inalienable y como medida para el desarrollo.

Propedéutico

Referente a la enseñanza: adjetivo relativo a la propedéutica, enseñanza preparatoria o previa al estudio de una disciplina.

PROHECO

El Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) inicia su ejecución en febrero de 1999, luego que la Comisión Multiparticipativa conformada por el Poder Ejecutivo, definiera las bases técnicas y metodológicas para su ejecución; se trata de un programa de autogestión escolar similar al EDUCO de El Salvador y al PRONADE de Guatemala.

El PROHECO supone la promoción de la organización de las comunidades, a través de la integración de padres y madres de familia, líderes comunales y demás personas de la localidad comprometidas con la educación, en Asociaciones Educativas Comunitarias (AECOs), para que éstas asuman el rol de administradoras y gestoras del proceso educativo en sus respectivas comunidades.

La puesta en marcha del PROHECO se enmarca dentro de las acciones estratégicas contempladas en el Plan de Gobierno "La Nueva Agenda" del Gobierno de la República, respondiendo de esta manera a la convicción de que la educación es un factor determinante para superar la pobreza de los pueblos y de sus habitantes. El capital humano, la nueva civilización global de la informática y del conocimiento demandan altos estándares de calidad e innovación educativa para insertarse en los procesos competitivos actuales.

Por ello, para el Gobierno de la República de Honduras, la modernización del sistema educativo constituye un elemento de máxima prioridad, impulsando proyectos nacionales de educación con participación de la comunidad, a fin de garantizar mayor presencia de las comunidades en la gestión de los servicios educativos con un modelo pedagógico que dé

cabida a la calidad, a la eficiencia y a la equidad, dando también prioridad a los niveles preescolar y primario, así como a las comunidades rurales más pobres y distanciadas de los beneficios del desarrollo.

En este contexto, surge el PROHECO como una respuesta de la Secretaría de Educación para contrarrestar las deficiencias de calidad y cobertura que presenta el sistema educativo hondureño, generando una estrategia alternativa de provisión de servicios educativos para aquellas comunidades aisladas que históricamente han sido marginadas de los beneficios educativos.

La ampliación de la cobertura de la educación preescolar y educación especial con énfasis en las áreas más pobres; la universalización de la educación primaria; la orientación de la educación media hacia el trabajo productivo para atender los requerimientos laborales del país; el desarrollo de programas dirigidos a contrarrestar el analfabetismo de la población adulta joven, el desarrollo de programas de educación continua, la puesta en marcha de proyectos comunitarios, son algunas de las acciones contempladas en el Plan del Gobierno de la República "La Nueva Agenda".

Las políticas sectoriales en materia educativa centran su atención en la calidad y cobertura de la educación parvularia y básica, focalizando los recursos hacia las zonas más pobres del país. En este sentido, las medidas planteadas para el mejoramiento de la educación comprenden: a.- Incrementar la relevancia del currículo; b.- Introducir incentivos al desempeño docente con la participación de la comunidad; c.- Mejorar la provisión de recursos pedagógicos, particularmente en las zonas más pobres; d.- Fortalecer la supervisión escolar; e.- Fortalecer el uso de sistemas externos de evaluación de logro académico; f.- Ampliar la cobertura en el área rural; g.- Exigir el cumplimiento del calendario escolar; y h.- Mejorar los procesos de selección de los recursos humanos.

Las mejoras en la calidad educativa se sustentan en una reforma administrativa que impulsa la Secretaría de Educación, orientada a mejorar la eficiencia en la provisión de los servicios, a través de una política de descentralización y fortalecimiento de las administraciones locales, así como de participación comunitaria en el quehacer de las escuelas.

En el marco de estas políticas, el 28 de mayo de 1998, el Órgano Ejecutivo por medio del Acuerdo 008-98¹³⁵, ordena constituir una Comisión Multiparticipativa para asistir a la Secretaría de Educación en la formulación y negociación del Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO).

Entre las tareas encomendadas a esta Comisión se contemplaba el definir las bases técnicas y metodológicas para la ejecución del Proyecto, el cual se estipula debe ser congruente con los lineamientos de política del Plan de Gobierno en materia educativa y de descentralización de los servicios sociales básicos, así como con la situación económica que prevalece en el país.

¹³⁵ Nota: Acuerdo Ejecutivo N° 008-98 del 25 de mayo de 1998, emitido por la Presidencia de la República.

A la Comisión se le asigna además la responsabilidad de diseñar la estrategia y localización del PROHECO en materia de cobertura; definir el procedimiento mediante el cual se dará la administración, gestión y control financiero del Proyecto; definir los roles que habrán de desempeñar cada uno de los actores; sugerir el marco legal y organizacional; e identificar los recursos y la cooperación técnica, entre otras.

Una vez finalizado el proceso de conceptualización, formulación y negociación del Proyecto, la Comisión entregó al Presidente de la República los resultados del trabajo realizado. Nace así el PROHECO con el propósito de expandir y mejorar la calidad de la educación básica en las zonas rurales más pobres del país, bajo la modalidad de participación comunitaria.

El Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) es apoyado técnica y financieramente por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica y de las políticas y estrategias sectoriales del Gobierno de la República, con el propósito de proveer de servicios educativos a la población de las comunidades rurales más pobres y alejadas de los grandes centros urbanos, bajo una estrategia de participación directa de los padres y madres de familia en la administración de las instituciones educativas.

El sustento legal de creación del PROHECO se encuentra contenido en el Acuerdo Ejecutivo 006-99 de la Presidencia de la República¹³⁶, del 17 de febrero de 1999, mediante el cual se crea este Proyecto como parte del Programa de Gobierno e implementado a través de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación. Nace como una estrategia para lograr una amplia participación de la sociedad en la identificación de necesidades educativas locales y en los mecanismos de gestión y administración de los servicios educativos.

Es así, como con el apoyo financiero del Banco Mundial, a través del crédito AIF 2694-HO, el PROHECO comienza su ejecución en marzo de 1999, teniendo a finales del mismo año presencia en más de 500 comunidades rurales, ofreciendo servicios educativos en el nivel preescolar y en primero y segundo ciclos de la educación básica.

PROHECO significa Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria y se concibe como una estrategia innovadora de prestación de servicios educativos, que rompe con los paradigmas administrativos y pedagógicos tradicionales que históricamente han orientado la práctica educativa en Honduras. El PROHECO estimula y promueve una cultura de participación comunitaria, encaminada al mejoramiento de la eficiencia y eficacia de los recursos en la prestación de los servicios educativos.

El PROHECO tiene dos grandes ejes: 1.- El eje educativo, que comprende los procesos de promoción social, la estrategia de comunicación, la identificación de las comunidades metas, la organización de las AECOs, la capacitación de docentes y miembros de las AECOs, así como los procesos pedagógicos y la dotación de los insumos de calidad; y 2.- El eje administrativo, que comprende el marco legal, el marco técnico administrativo y el

¹³⁶ Nota: Acuerdo Ejecutivo N° 006-99 del 17 de febrero de 1999, Presidencia de la República.

marco financiero, que garantiza las transferencias de recursos a las AECO's y su respectivo control y supervisión.

El Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) tiene por objetivo general expandir y mejorar la eficiencia y la calidad de la educación en los niveles preescolar y básico, bajo una modalidad de descentralización de servicios educativos con participación de la comunidad en las zonas rurales más necesitadas del país. Como objetivos específicos del PROHECO se plantean: 1.- Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en los niveles preescolar y básica en las zonas rurales desprovistas de servicios educativos, a través de la estrategia de participación comunitaria; y 2.- Mejorar la eficiencia y eficacia del servicio educativo a través de un modelo administrativo con participación comunitaria;

PRONADE

El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, del Ministerio de Educación de Guatemala (PRONADE) cuyos orígenes se remontan a 1993, adquiere su legitimación y formalización en 1996; se trata de un programa similar al EDUCO de El Salvador o a PROHECO de Honduras. Su principal propósito es aumentar la cobertura y mejorar los servicios educativos en las áreas rurales pobres, ampliando su alcance en 50.000 niños anualmente.

La meta consiste en que cada uno de los Departamentos de la República tenga una cobertura en educación primaria no menor al 70%. El crecimiento demostrado en los últimos tres años permite ser optimista frente a estas metas: a abril de 1999 se contaba con más de 184.000 atendidos en primaria, con 2.043 COEDUCA's conformados y 4.353 docentes contratados. Aparte de esto, ya estaban identificadas 881 comunidades, que tenían pendiente la aprobación del Ministerio para recibir financiamiento del Programa.

Este programa cuenta con dos actores centrales: Los padres de familia que conforman el Comité Educativo (COEDUCA), cuyas principales funciones son administrar el proceso educativo (contratar profesores, la asistencia y desempeño del maestro y de los niños; y elegir el calendario y horario escolar; Las Instituciones de Servicios Educativos (ISEs), que se ocupan de organizar y legalizar a los COEDUCA's, supervisar el uso que éstos hacen de los recursos, controlar el desarrollo del programa, recopilar información de las comunidades, y capacitar y orientar a padres de familia y maestros.

La Unidad Ejecutora de PRONADE, con sede en Ciudad de Guatemala, es la responsable de la ejecución del Programa, contando con cuatro reparticiones: *Departamento de Servicios Educativos*, que se encarga de la fase inicial del funcionamiento del Programa, desde la selección de las ISE's hasta la firma del convenio educativo entre el COEDUCA y el MINEDUC; *Departamento de Resultados*, a cargo de la fase de seguimiento y supervisión del trabajo de los COEDUCA's y del desempeño de las ISE's; y *Departamentos Financiero y de Informática*.

Para cada nuevo establecimiento, PRONADE establece requerimientos mínimos (técnicos, educativos y administrativos) para poder iniciar un proyecto educativo. Una vez aprobado por el Ministerio, se contratan las ISE's para realizar las labores ya mencionadas. Este rol lo absorberá paulatinamente el MINEDUC mediante un proceso de modernización y reorientación. Por otra parte, el MINEDUC firma un convenio con cada COEDUCA para traspasarle recursos para financiamiento del docente y servicios de apoyo. Estos últimos consisten en ayuda alimenticia (US\$0.07 diarios por alumno), valija didáctica (US\$27.21 anuales por maestro) y útiles escolares (US\$6.8 anuales por niños).

Psicopedagogía

La Psicopedagogía centra su intervención en los procesos de orientación y de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a lo largo de toda la vida, tanto con personas, como con grupos e instituciones. Podemos entender la psicopedagogía como una *simbiosis* de los ámbitos pedagógico y psicológico con el objetivo de optimizar la eficacia de la intervención con individuos y grupos. La identidad de la psicopedagogía se debe entender desde una doble vertiente: la intervención con la persona-grupo y sus particularidades, y la intervención en los procesos formativos.

Al hablar de psicopedagogía se plantea una determinada concepción del sujeto y del aprendizaje que se refiere a un tipo de mirada y de escucha particular ante nuestro objeto de estudio: el aprendizaje y sus fracturas. Se considera el aprendizaje como un proceso que se lleva a cabo en una situación vincular; para aprender es necesaria la relación con otro que otorgue significaciones, que "muestre" el objeto de conocimiento.

El modo que tiene cada sujeto de aprender estará, entonces, condicionado por las diferentes situaciones de encuentro con figuras enseñantes (padres, docentes, otros) que tenga durante su vida; figuras que irán conformando un modo particular de acercamiento a los objetos de conocimiento. Desde esta perspectiva, la psicopedagogía, indaga sobre los aspectos de la constitución psíquica comprometidos en la actividad representativa, que permiten el despliegue de la simbolización o generan restricciones en la relación con los objetos.

La psicopedagogía es un nuevo ámbito de reflexión, conocimiento y trabajo educativo que se ha incorporado recientemente al abanico de especializaciones educativas. Por ello, se le presenta un amplio horizonte en el siglo XXI. Conviene, sin embargo, tener en cuenta algunos aspectos que contribuyen a definir su perfil:

La psicopedagogía no se circunscribe al marco escolar. Aunque la pedagogía tradicional limitaba la praxis educativa a la escuela y la familia, es evidente que la acción educativa se extiende a todo el curso. Desde esta perspectiva cabe hablar incluso de una psicopedagogía social.

La psicopedagogía no ha de identificarse con la mera intervención o simple aplicación de teorías procedentes de otras disciplinas. Ha de promoverse la reflexión y el conocimiento “propios” que guíen la acción educativa.

Los psicopedagogos son agentes de cambio. No en vano, estos profesionales están al servicio del desarrollo personal (individual y social) de los educandos. En general, su trabajo consiste en analizar, programar y mejorar los procesos de formación, en la triple vertiente cognitiva, afectiva y conductual.

En el ámbito escolar los psicopedagogos no se dedican únicamente a tareas de orientación. Grosso modo, hay varios niveles de actuación en los centros: el educando, el aula (profesores y alumnos) y la institución (colaboración con otros profesionales y asesoramiento sobre la organización y funcionamiento del centro). Así mismo, adquiere gran importancia el trabajo con las familias y la coordinación con otros organismos educativos.

Particular atención corresponde a la educación especial. También en este campo los psicopedagogos tienen ante sí una ardua y hermosa tarea encaminada a la integración plena del educando desde el despliegue de sus potencialidades y la compensación de sus limitaciones.

R

Rash (análisis)

El análisis Rash está basado en la teoría de respuestas al reactivo de pruebas como modelo de un parámetro – dificultad; este último genera dos tipos de valores: la media de la población y la media de la prueba (variable latente); su análisis permite independizar la prueba de la población a la que se aplica (un procedimiento más eficiente aun que el clásico estandarizado). La elaboración de ítems, para trabajar con este modelo, es muy exigente, y el diseño de la prueba requiere un formato progresivo y ascendente de dificultad (similar a la curva de crecimiento), lo que permite una interpretación de las brechas existentes o varianzas en grupos de estudiantes en la media del estándar ideal. El análisis de Rach es utilizado en las pruebas de OCDE-PISA, buscando la relación excelencia y equidad (entre el análisis probabilístico y determinista).

Red de aprendizaje

Está transformando las relaciones, las posibilidades y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. La conexión de las redes (físicas y virtuales) se ha convertido en una fuerza para la nueva forma de hacer educación. Proporciona el medio con el cual los estudiantes se pueden relacionar con sus compañeros, recursos y expertos con el fin de construir sus conocimientos y desarrollar habilidades.

Reforma educativa

En las sociedades actuales la educación es una cuestión de fondo y no de formas, razón por la cual, la mayoría de “Re-Formas” en América Latina comienzan a evidenciar sus debilidades y amenazas; ya Daniel Filmus, Director de FLACSO Argentina, en su artículo “Educación y desigualdad en América Latina en los noventa: ¿una nueva década perdida?”, señala que la educación llegó a ocupar un importante lugar en las agendas de los diversos gobiernos del continente, pero cuestiona severamente la efectividad de las políticas educativas, dado que los niveles de desigualdad social en la región se han incrementado.

En la actualidad, la reforma educativa chilena ha entrado en un profundo cuestionamiento, la cual ha sido modelo de muchos países incluyendo el nuestro. Las políticas educativas chilenas superestructurales de principios de los años noventa “combinaron criterios de descentralización y competencias por recursos, con criterios de discriminación positiva y participación activa del Estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y

equidad de la educación, la introducción de nuevos instrumentos de formación y evaluación pública de programas e instituciones y la apertura de educación a nuevas redes de apoyo” (La Reforma de la Educación Chilena; Cristian Cox, Ministerio de Educación); no obstante, los resultados de la última evaluación del CIDE no concuerdan para nada con estos enunciados, manifestando los directores, profesores, estudiantes, padres y madres un desacuerdo generalizado con el sistema.

Pero lo más grave de esta crisis no es el descontento con las políticas sino los desencuentros curriculares de máximos problemas con mínimos contenidos educacionales; en efecto, a juicio de los críticos, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la reforma educativa inspirados por la “Comisión Brunner”, se han transformado en un verdadero obstáculo para la flexibilidad y la adecuación curricular, so pretexto de llegar a estándares internacionales.

El problema está que los estándares educativos internacionales de la OCDE o de cualquier país desarrollado cuentan con al menos tres aspectos que soslayan o ignoran nuestras subdesarrolladas reformas educativas: en primer lugar, directores con un marcado liderazgo; en segundo lugar, docentes calificados y sometidos a evaluaciones periódicas; y en tercer lugar, autonomía curricular del estudiante y entornos apropiados para el aprendizaje.

Las reformas educativas de América Latina reforman todo, menos lo que tienen que reformar, nunca llegan al fondo, y están sometidas a los caprichos gubernamentales o ideológicos de ciclos políticos: siempre comienza una reforma..., pero lo que necesitamos es declararnos en reforma permanente, o mejor dicho, en transformación permanente; se necesitan también políticas educativas de estado y no de gobierno, y sobre todo que estas políticas sean ascendentes y que partan de ciertos principios programáticos que posibiliten la verdadera reforma o transformación de docentes y directores.

Realmente es posible reformar todo: el currículo, los libros de texto, la administración, etc.; pero si no se reforman los directores y docentes la reforma no ingresa al aula, y se transforma en un discurso estéril que es utilizado para publicidad electoral y para justificar altos presupuestos que enmascaran un fracaso que se revertirá en el futuro.

Repitencia

La repitencia, como vocablo usual en el lenguaje académico, se entiende como el hecho mediante el cual el estudiante se ve obligado a cursar más de una vez un grado en uno de los niveles educativos.

La repitencia es un indicador de deficiencia escolar, ya que se hace una inversión por estudiante cada año lectivo y si repite grado la inversión se convierte en improductiva, por lo menos en términos estadísticos. Se ha podido determinar que la repitencia disminuye la autoestima. El estudiante, repitente comienza a percibirse como incapaz de afrontar con éxito la enseñanza escolarizada.

La repitencia, al menos en los diversos sistemas educativos latinoamericanos, es una decisión de carácter administrativo del docente, éste es quien preside la mayoría de los casos, en la decisión, si el alumno o alumna es promovido o repite grado. Pocas veces se aplican mecanismos de control para regular en la práctica la decisión del docente con respecto a la promoción de los estudiantes a su cargo.

Los elevados índices de repitencia por grado se consideran como indicadores de poca efectividad en la labor del educador, por lo que se presume que éstos en muchos casos la presentan bajo la modalidad de deserción escolar. Conviene que la deserción se atribuya a causas ajenas a la labor en el aula, o lo que no afecte la evaluación del desempeño de los docentes; un desertor escolar se define como la persona que abandona la escuela sin haber finalizado los estudios inmediatos.

Los diversos estudios sobre repitencia revelan que el estudiante repitente sufre trastornos psíquicos y emocionales que repercuten en el aprendizaje. El papel del docente resulta capital para evitar el fracaso escolar, que por lo general termina en la deserción. Cuando un niño repite el primer grado afecta su integridad, sufre psíquicamente, emocionalmente, cognitivamente, inhibe los procesos de aprendizajes, siente que no puede aprender, socialmente se encuentra excluido de su grupo de pertenencia.

La repetición escolar se ha mantenido relativamente oculta en las estadísticas educativas, poco comprendida y escasamente atendida en los planes de los programas y las políticas y educativas. Persiste una limitada conciencia acerca de la magnitud y gravedad de la repetición en el ámbito escolar y una falta de claridad acerca de las vías para enfrentarla. UNICEF y la oficina de la Organización Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, se propusieron coordinar esfuerzos a fin de contribuir a una mayor toma de conciencia, una mejor comprensión del problema y estrategias más eficaces para enfrentar el fenómeno de la repetición escolar por parte de los organismos nacionales como internacionales involucrados en la problemática educativa.

La arbitrariedad del docente a la hora de evaluar, siempre ha provocado efectos negativos en el sistema educativo. Está arbitrariedad provoca que muchos estudiantes repiten el grado, porque el docente evalúa a su juicio y en muchos casos desde el inicio del año escolar profetizan quiénes van a ser promovidos y quiénes van a repetir.

La repitencia es un fenómeno que se da en todos los grados de la educación, pero en mayor medida y con efectos más negativos en los dos primeros grados del primer ciclo del nivel básico. Algunos docentes consideran la repetición como una solución a los problemas de aprendizaje de los estudiantes, pensando que el año siguiente éste pueda alcanzar un rendimiento académico mejor.

Las investigaciones más recientes sobre la repitencia arrojan como conclusión que está tiene escasa eficiencia pedagógica sobre el aprendizaje y que desde todos los puntos de vista es un gasto inútil. De esta manera queda descartada la presunción de que existe conexión entre el elevado índice de repitencia y la exigencia de excelencia académica como justificación de la reprobación y la deserción.

Un aspecto de alto índice de repitencia es el notable incremento del porcentaje de estudiantes con una edad superior a la correspondiente al grado en que están matriculados. La labor pedagógica se complica cuando se tiene que enseñar a estudiantes con distintos niveles de madurez física y psicológica, ya que los materiales didácticos y los métodos de enseñanza están diseñados generalmente a partir de una situación ideal y tomando como referencia al estudiante promedio. Por lo tanto, los y las alumnos(as) repitentes con sobre edad no suelen recibir atención adecuada a sus intereses y se encuentran con dificultades para seguir el ritmo normal de enseñanza. Esto provoca que muchas veces repitan de nuevo el grado. De esta forma la repitencia puede producir más repetición en lugar de mayor aprendizaje. Los repitentes en los primeros grados ocupan muchas plazas que podrían estar disponibles para los menores que llegan a la edad escolar y que debería matricularse, generándose así un aprovechamiento inadecuado de espacios. A mayor índice de repitencia, corresponde más años de estudiantes promedio para aprobar un grado y para producir un egresado de primaria; esto significa un incremento de los costos y una menor eficiencia interna del sistema educativo. El aumento de los costos podría estimarse útil, si se produjeran los resultados esperados en términos de un mayor aprendizaje. Al menos para primeros grados hay evidencia que indica lo contrario.

Existen muchos factores que influyen de manera determinante en que el educando tome actitudes que traigan como secuela repetir el grado. La práctica educativa sigue anclada a un ideal de uniformidad lingüística y cultural que está muy lejos de reflejar las características de la población escolar. En vez de considerar los haberes culturales y habilidades del estudiante como punto de partida, son percibidos como obstáculos para la apropiación de otros conocimientos. Existe una disminución entre los factores extra escolares (condiciones de vida y situación socioeconómica) y factores internos al sistema educativo (recursos didácticos, capacitación del docente, métodos de enseñanza). Las informaciones revelan que a más carencia de condiciones económicas de vida, más limitada es la oferta pedagógica y que los estudiantes más necesitados tienen por lo general acceso a una educación de calidad más pobre. En cuanto a los factores internos del sistema educativo y la calidad de la oferta pedagógica cabe decir que tienen gran influencia sobre las altas tasas de repitencia en los primeros grados del nivel básico. También influye en el docente, su nivel de preparación, su interrelación con los estudiantes, su experiencia, los métodos de enseñanza que usa y cómo trata de resolver los problemas que presentan los educandos. Por último no puede faltar la escuela, su forma de organización, su infraestructura, su modelo de gestión y la dotación de recursos didácticos para el aprendizaje como también su nivel de adaptación a las características culturales, económicas y lingüísticas del educando.

Por el contrario –y como medida paliativa- la no repitencia, más que ser un concepto es una medida de política educativa que adquiere diferentes significados según el país, su sistema educativo y los criterios de las personas que la promuevan. En sentido general la no repitencia consiste en promover al estudiante independientemente de resultado de pruebas o exámenes o cualquier otra evaluación sumativa. Esto no libera al educador de evaluar lo que saben sus estudiantes y estimularlos a que avancen en la adquisición de los aprendizajes establecidos en el currículo.

Una de las causas por la cual se implementa la no repitencia en primer y segundo grado es el fracaso escolar. Este se pone de manifiesto cuando los y las alumnos(as) no poseen el nivel aprendizaje requeridos por el grado.

Repitencia (y fracaso escolar)

El fracaso escolar es uno de los males endémicos de los sistemas educativos; la repitencia y la deserción son las dos expresiones que cristalizan este fenómeno que genera tanta frustración en el destino de una persona; es más, muchos docentes poseen la creencia que es natural o normal que se den estos fenómenos, incluso algunos lo tienen como norma, y con frecuencia al inicio del curso o ciclo escolar anuncian su sentencia lapidaria: “no todos podrán pasar esta asignatura...”, efectivamente hay una predestinación hacia el fracaso, y no faltan los maestros o maestras que se jactan de su implacable rigor asumiendo los primeros lugares en el ranking: “este año aplacé al 50% de los estudiantes...soy muy exigente...”.

El fracaso escolar, es sin lugar a dudas el mayor reflejo del fracaso docente; obviamente, hay estudiantes que dedican poco tiempo a estudiar, o que en sus hogares no hay seguimiento al quehacer académico; no obstante, esto no es excusa para “lavarse las manos”, siempre hay una cuota de responsabilidad.

Los buenos docentes, son aquellos que minimizan los efectos nocivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, los que detectan a tiempo los problemas y comienzan a preocuparse, evitando que arribe el fracaso; cuando un estudiante presenta los primeros síntomas de poca dedicación, es ahí, en donde el docente debe actuar, indagando que causa hay detrás de este efecto, e intentando solucionarla. En este contexto, el docente debe explorar las circunstancias de los estudiantes, analizar si hay amistades perniciosas, problemas familiares, problemas económicos, etc; recordemos la complejidad de la persona misma, y sobre todo seamos sensibles ante los dramas ocultos; es injusto reducir la evaluación a medición, hay que “valuar” (*assessment*), y sobre todo debemos conocer a nuestros estudiantes tratándolos con humanidad, y no como máquinas que deben expulsar un puntaje para promoverlos.

Muchas veces cuesta entender cuando un estudiante aplaza una asignatura con cinco noventa y cuatro 5.94, no se encuentran los límites razonables de seis centésimas de conocimiento menos; da la impresión que estamos ante un “absurdo con precisión, confiabilidad y validez”; tampoco parecen válidas las curvas que se aplican bajo criterios estadísticos para contrarrestar el fracaso del docente –porque ningún estudiante llegó a diez- arrastrando la mediocridad hacia un espejismo mejorado.

Con esto no se quiere decir, que se deba ser flácidos y laxos bajo una política de *laissez faire, laissez passer*, siendo permisivos con la holgazanería y fomentando la mediocridad; por el contrario, la calidad requiere exigencia, pero una exigencia racional y obvia, bajo una escala de parámetros más amplia, como el baremo norteamericano –en letras- que no admite las ridiculeces de centésimas y milésimas de conocimientos.

Pero antes de discutir métodos y formas de evaluación, lo que se debe tener claro es la responsabilidad de los docentes ante el fracaso escolar; cuando un estudiante deserta o repite grado una cuota significativa de este problema dependió del docente; no basta con reclamar que estudien, hay que interesarse a tiempo por el estudiante; peor aún, cuando el estudiante es expulsado por repetir grado la culpabilidad del fracaso la asume la institución misma.

Rousseau, Juan Jacobo

(Suiza, 1712-1778). Los movimientos heréticos protagonizaron una lucha incansable por la instauración de un nuevo orden social en el que la iglesia católica debía dejar su poder y entregarlo al pueblo. De hecho, esto no sucedió, pues ni la iglesia dejó el poder en esta época, ni el pueblo asumió la dirección de su propio destino. Sin embargo, este empuje fue claro al vincularse con la sociedad y con las necesidades del pueblo. Surge entonces, la noción del paidocentrismo, el cual considera que el centro del desarrollo educativo es el niño o niña y los programas o planes de estudios se sujetan a sus necesidades inmediatas.

Aunque puede enfatizarse que esta noción ha sido criticada, con justa razón por pedagogos y pedagogas de la ex-Unión Soviética, Italia y otros, la verdad es que para este contexto y los tiempos en que se desarrollaba la sociedad, implicó una novedad en todo sentido. La escolástica aseguraba un conocimiento desvinculado de la realidad social y disponía de los métodos memorísticos para tal desarrollo; en este sentido, el paidocentrismo vino a ejercer gran influencia en la configuración de nuevos métodos de enseñanza y a replantear la formación del preceptorado.

Juan Jacobo Rousseau estableció, en Francia (1753) el método de la significación, afirmando que el aprendizaje va ligado al interés presente, al deseo y a las emociones. Pero los planteamientos de Rousseau no se quedaron con la ubicación de métodos más modernos u orientados al interés; para ello, esclareció, por vez primera, las etapas evolutivas de la infancia, con lo cual, definió psicológicamente cómo el niño o niña debía aprender y las características de su comportamiento: “1: la primera infancia, hasta el aprendizaje del idioma; 2: hasta los doce años; 3: de doce a quince años; 4: pubertad y adolescencia. Cada estadio tiene sus características propias; su coherencia, su equilibrio constituyen una organización lograda en sí misma. Cada edad tiene sus resortes que le hacen moverse (Emilio, IV)”.¹³⁷

Estas etapas significaron sin lugar a dudas, el sentido del paidocentrismo y, una vez respetado por el preceptorado, recrea la orientación de la educación natural. En 1762, en Emilio, Rousseau exhorta a los enseñantes a respetar el desarrollo de los niños o las niñas... “*empezad, pues, por estudiar a vuestros alumnos, pues con toda seguridad no los conocéis*”. Esto incluía desde ya, que no se podía ignorar las necesidades de los alumnos y alumnas si en realidad se quería educar y, con esto marca su odio para *Aristóteles, Platón,*

¹³⁷ Cfr. Guy Avanzini. La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. Fondo de Cultura Económica. México, 1987, Pág. 130.

San Agustín, Boussuet, quienes afirmaban que el niño o niña es el estado de la infancia “*en el primer grado de la escala de los modos de ser, precisamente antes de la muerte: el estado más vil y más abyecto de la naturaleza humana, después del de la muerte*”.¹³⁸

Rousseau desarrolló una concepción de la enseñanza basada en las necesidades del alumno o alumna y en sus exigencias inmediatas. Bajo este pensamiento, “*el interés es la piedra angular de la enseñanza*”. Sin embargo, a pesar de todas estas ideas revolucionarias e innovadoras, Rousseau, llegó a conclusiones extremadamente unilaterales, planteando que el niño o niña es el centro de desarrollo de todo – en el sentido antes mencionado - y, por tanto, determina su propio desarrollo. Todo ello conduce a que el proceso educativo es el resultado del niño o niña y la participación del preceptorado era despejar obstáculos para su desarrollo.

Rúbricas

Indicaciones técnicas que aporta el docente a los estudiantes, a modo de criterios, sobre los énfasis en la evaluación; las rúbricas pueden ser orales o escritas, antes de la evaluación o en la evaluación; estas rúbricas evitan los excesos del subjetivismo docente a la hora de emitir juicios de valor o calificaciones.

¹³⁸ *Ibíd.*, Pág. 128.

S

SABE, Strengthening Achievement in Basic Education

El Proyecto Solidificación del Alcance de la Educación Básica, SABE (por sus siglas en inglés Strengthening Achievement in Basic Education) surge en el año noventa, con el fin de cambiar todos los programas de estudio, generando nuevos instrumentos curriculares y el fortalecimiento de la capacitación en un proceso de ocho años; cambiando la cultura de lentitud burocrática, por una más ágil en lo que respecta a diseños curriculares. El proyecto nació con un donativo de la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos, USAID, de veintisiete millones de dólares, relacionado al diagnóstico de calidad llevado a cabo por la misma institución.

La USAID, desde finales de los años ochenta, a partir de la catástrofe del terremoto ocurrido en El Salvador (1986), venía apoyando proyectos relacionados con el área social, con un gran peso técnico y financiero, generalmente apoyando al sistema educativo, construyendo y reconstruyendo escuelas; a principio de la década de los noventa la USAID realizó un diagnóstico sobre problemas relacionados al sector educación, para el mismo se contó con un grupo de especialistas, y plantearon la idea de un proceso de transformación en el sistema educativo salvadoreño. En este contexto se generó una relación muy estrecha entre AID y el Ministerio de Educación, MINED. Los resultados del diagnóstico presentaron graves problemas en lo que respecta a calidad, el estudio de campo evidenció problemas en las aulas, la muestra fue muy amplia y se recorrieron más de tres mil escuelas, siendo un ochenta por ciento del área rural, los docentes asistían dos punto siete días a la semana; así se decidió hacer una inversión de veintisiete millones de dólares, en calidad de donación, y con ello nació SABE, como respuesta a esta problemática, decidiendo hacer una prueba piloto.

Otro elemento asociado a SABE, fue el desarrollo del Programa de Becas para la Paz, CAPS (por sus siglas en inglés *Central American Peace Scholarship*), en donde se logró apoyo para la capacitación de docentes en los Estados Unidos, concretamente en las Universidades del Sur de la Florida, Universidad de Portland en Oregon, y la Universidad de Glendel en Arizona. El diagnóstico mencionado se llevó a cabo con un equipo de apoyo formado por educadores del sector privado, y con otros profesionales; los resultados específicos denotaron que había que trabajar en la capacitación en las siguientes áreas: a) administración y utilización del tiempo para enseñar; b) metodología de la enseñanza para lecto-escritura; c) uso de materiales didácticos; y d) lograr un efecto multiplicador hacia

otros docentes. La capacitación duró seis semanas, y viajaron a diversas universidades de Estados Unidos trescientos maestros provenientes del área rural; el primer grupo era de setenta y cinco maestros; el segundo grupo fue de directores y maestros, para llevar a cabo un trabajo más global en la escuela. Estos docentes fueron ciertamente semilla de cambio en el proceso de transformación, porque recuperaron su autoestima y lograron conocer otra forma de hacer docencia.

El proyecto SABE comenzó a marcar la diferencia en la gestión del MINED por dos razones: por un lado, el MINED no contaba con fondos para la inversión en el tema de calidad, ni de cobertura, y con SABE se cristalizaron las primeras ideas de cambio en el sistema educativo salvadoreño; por otro lado, comenzaron las reformas curriculares de primera generación. No obstante, SABE generó un poco de lentitud en el proceso porque contenía cláusulas inherentes al desarrollo anual, y no como se pensaban más aceleradas.

Un tema fundamental relacionado con SABE es la Escuela Modelo, el cual a su vez está vinculado con el programa CAPS. Las Escuelas Modelos se crearon con la filosofía de ser como “puntas de lanza” en cada distrito educativo, y fueran modelo en el trabajo con los padres y madres de familia, modelo de calidad de educadores capacitados y de entrega docente, modelo en la gestión educativa, modelo en contar con todos los recursos necesarios. En 1994 comienza el trabajo de Escuelas Modelos contando con docentes altamente capacitados, y sin lugar a dudas este cuerpo de Escuelas Modelos fueron una de las mejores apologías de la reforma educativa, e inclusive estos centros educativos eran propuestos a otros educadores como un verdadero modelo a imitar y se organizaron intercambios departamentales con docentes, padres y madres de familia; también algunos maestros y maestras del programa CAPS y de Escuela Modelo, fueron en muchos casos, recursos importantes en los procesos de capacitación para otros maestros en el proceso de reforma. Las Escuelas Modelos contaban con docentes preparados con metodologías activas, en donde el estudiante era protagonista del quehacer educativo; también el programa contó con veintidós estrategias para lograr la eficiencia, como por ejemplo: compromisos de puntualidad, recibir y atender a los padres y madres de familia, trabajar con los padres y madres de familia en escuela para padres, tener la escuela limpia, contar con estudiantes tutores, entre otras. A juicio de algunos técnicos, este programa fue decayendo, y bajó su perfil en los últimos años.

Por otra parte, SABE posibilitó demostrar una gestión administrativa transparente y eficiente con los donativos, lo que abrió la puerta a una línea de créditos por la propia gestión, más allá de los créditos otorgados por la situación política del país; SABE posibilitó que el Banco Mundial se acercara a AID, y recomendaran nuestro *modus operandi*.

Sarmiento, Domingo Faustino

Presidente de la República Argentina de 1868 a 1874. Escritor, historiador, estadista, diplomático y educador. Nació en San Juan, en una familia de modestos recursos; estudió en su ciudad natal y, con su tío, el padre José de Oro Albarracín, comenzó la carrera de

maestro enseñando en una escuelita de montaña en San Luis al mismo tiempo que continuaba con sus estudios; de regreso a San Juan ocupó un puesto en el gobierno; se unió a la lucha unitaria en contra de Juan Facundo Quiroga, de 1828 a 1831; a raíz del triunfo del caudillo, Sarmiento tuvo que huir a Chile, donde pasaría gran parte de su tiempo en los siguientes veinte años.

Fue educador, aprendió inglés y trabajó un tiempo en una mina en Copiacó, sobrevivió luego de contraer fiebre tifoidea y en 1836, después del asesinato de Quiroga, regresó a San Juan; ingresó en la vida intelectual de la ciudad, se hizo miembro de una sociedad literaria y se puso al corriente de las obras de los escritores románticos europeos que habrían de influir en su obra en gran medida. En 1839 fundó un pensionado para niñas y publicó el primer número del controvertido *El Zonda*; cuando se dirigía a su nuevo destierro en Chile, escribió en la pared de un hotel en los baños de El Zonda su lema preferido: "Bárbaros, las ideas no se matan"; vivió en Chile de 1840 a 1852, salvo durante el tiempo que pasó en Europa, África y Norteamérica realizando viajes de estudio, con la ayuda de Manuel Montt, presidente de Chile; éste fue uno de sus períodos más activos y fructíferos; cuatro de sus obras más famosas las escribió en Chile: el clásico "Facundo", "Civilización y barbarie", "Recuerdos de provincia", "Argirópolis" y "Educación popular"; escribió para varios diarios, como *El Mercurio*, *El Progreso* y *La Crónica*, con lo que atrajo la atención de otros periodistas latinoamericanos.

Fue director de algunas escuelas y se le confió la tarea de reorganizar la primera escuela normal de Chile; el gobierno de ese país lo envió a Europa y a los Estados Unidos para estudiar los sistemas educativos y así poder llevar a cabo su cometido; en París lo nombraron miembro de la Real Academia Francesa y, en su discurso inicial, leyó un estudio sobre la famosa y controvertida -al menos en esa época- entrevista entre José de San Martín y Simón Bolívar en Guayaquil, Ecuador. En julio de 1822; este estudio estaba basado en un diálogo mantenido entre el Libertador y Sarmiento; más tarde escribió una biografía de San Martín; en los Estados Unidos se encontró con el educador Horace Mann y su esposa (quien tradujo *Facundo* al inglés) y trajo muchas ideas de Mann a Chile y luego a la Argentina.

Se unió a Urquiza y luchó en la batalla de Caseros; a raíz de desacuerdos con Urquiza debió regresar a su exilio en Chile; su Campaña en el ejército grande dio origen a la famosa polémica con Juan Bautista Alberdi; las ideas liberales y democráticas de Sarmiento y la importancia que daba a la educación y a la inmigración en esa época muestran la influencia que su visita a los Estados Unidos tuvo sobre su anterior punto de vista más europeizante. En 1854 intentó regresar a la Argentina pero fue tomado prisionero en Mendoza bajo el cargo de conspirador. Una vez en libertad, volvió por un corto tiempo a Chile; tanto Tucumán, en la Confederación Argentina, como la provincia de Buenos Aires lo eligieron para la legislatura pero Sarmiento no aceptó el cargo. En mayo de 1855, volvió a trabajar para la unidad de todas las provincias; fue redactor de *El Nacional*; ese mismo año pasó algún tiempo en el delta del Paraná, tratando de introducir el cultivo del mimbre en la zona; fue concejal de Buenos Aires y de 1856 a 1862 se desempeñó como director del nuevo Departamento de Escuelas; también fue senador provincial y presentó proyectos sobre agricultura y educación principalmente; fue miembro de la convención constituyente de 1860. En ese año ocupó el puesto de ministro de gobierno para el gobernador Bartolomé

Mitre; renunció a causa de problemas entre la Confederación y Buenos Aires y por la muerte de su tan querido amigo Antonino Aberastain.

Con la reorganización nacional alcanzada en el gobierno de Mitre, después de la batalla de Pavón, Sarmiento regresó a la vida pública; en su carácter de gobernador de San Juan. Mejoró la educación y la industria minera, reformó la administración y el poder judicial; al mismo tiempo, fomentó las elecciones democráticas y derrotó a los montoneros de El Chacho Peñalosa. Fue designado embajador ante los Estados Unidos, Perú y Chile; en 1864 viajó a los Estados Unidos y recorrió gran parte del país; en junio de 1868 la Universidad de Michigan le otorgó un doctorado honoris causa. Durante su estancia en los Estados Unidos, publicó *Vida de Abraham Lincoln* (1866) y la revista *Ambas Américas*, como un lazo entre las dos Américas; se opuso a la doctrina Monroe en favor del arbitraje internacional; en 1868 fue elegido presidente mientras aún se encontraba fuera del país. En octubre de 1868 ocupó la presidencia; siguió fomentando la inmigración y la educación. Fundó el Colegio Militar y la Escuela Naval; abrió la Escuela Normal de Paraná para preparar a profesores de escuela secundaria; alarmado porque el censo realizado mostró que el setenta y uno por ciento de la población era analfabeta, Sarmiento insistió en la necesidad de tener más escuelas primarias; durante su mandato, el número de alumnos en los colegios aumentó de treinta mil a ciento veinte mil; trajo maestros norteamericanos para que les enseñaran a los maestros argentinos; fundó en la Universidad de Córdoba la escuela de Ciencias y Matemática, bajo la dirección de C.G. Burmeister; entretanto, puso fin a la Guerra del Paraguay y reprimió las revueltas encabezadas por López Jordán en Entre Ríos; intervino varias provincias para mantener la autoridad federal; una de las provincias que le causó más problemas fue San Juan.

Después que Avellaneda ganó las elecciones de 1874, Sarmiento debió luchar contra la revolución de Mitre; en 1869 se llevó a cabo el primer censo nacional; el ferrocarril Central se extendió hasta Córdoba; se instalaron líneas de telégrafo y se construyeron puentes y caminos; siguió en la vida pública después de dejar la presidencia. En 1875 fue senador por San Juan; el Congreso le otorgó el grado de general; fue designado director general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires; escribió para *La Tribuna*; por un tiempo ocupó el cargo de ministro del Interior en el gabinete de Avellaneda; en 1881 fue superintendente general de educación nacional; regresó de visita a Chile; el gobierno argentino autorizó la publicación de sus obras completas, realizada bajo la supervisión de su nieto Augusto Belín Sarmiento, en cincuenta y dos volúmenes; a los setenta y cinco años publicó *Vida de Dominguito*, biografía de su hijo muerto en la Guerra del Paraguay; murió en Asunción, Paraguay, a donde había ido en busca de mejor clima para las enfermedades que lo afectaban. Sarmiento, uno de los más famosos y notables líderes de la historia argentina, es una figura polémica y controvertida que aún despierta pasiones.

Schmid (Escuelas Libertarias de Hamburgo)

No cabe duda que la influencia de Leon Tolstoi generó iniciativas para la configuración de las escuelas de Hamburgo; pero lo que impresiona es, que estas escuelas, negadas al principio por los movimientos de educación nueva, fueron la premisa para la generación de

una pedagogía fundada en la libertad del estudiante. Tras la derrota de Alemania en 1918 y el fracaso de la revolución espartakista, las personas pusieron en las escuelas de Hamburgo, su esperanza en una educación renovada que pudiera regenerar la sociedad.

Schmid (1919), intentó establecer que las Escuelas de Hamburgo son verdaderos movimientos libertarios, cuyo devenir está en función de los estudiantes de la educación pública. Cuando se instauraron estas escuelas, seiscientos alumnos y alumnas se beneficiaron de esta extraordinaria renovación pedagógica. El contenido de la libertad no estaba en función de lo que el adulto o la adulta determinaba, sino en una sociedad en la que cada uno pudiera expresarse, con la integración social como punto de llegada del proceso.

En las experiencias de Hamburgo, los maestros y maestras se ponían a nivel de los alumnos y alumnas, mientras que en la pedagogía clásica se ponían a su alcance. Esta diferenciación marcaba, desde esta época, una revolución pedagógica y social, en la que el profesor asumía un papel democrático y permisivo (*Laisser-faire*). Sin embargo, la característica primordial del educador fue la de ser permisivo, pues con ello, se dejaba libre al estudiante a hacer lo que quisiera, sin la intromisión de adultos.

Schmid especificaba “sobre la necesidad de que los maestros fueran a la vez compañeros y, esto es, en realidad el mayor abordaje para lograr la autogestión antes que la anarquía”¹³⁹. Este planteamiento que no es, para nuestros días tan novedoso, revolucionó la enseñanza de Hamburgo y la ubicó como una verdadera escuela, capaz de garantizar la autonomía del alumno o alumna y, más aún, su independencia, la cual traspasa los límites de la autonomía y se encarna en cultura.

Para 1925, las Escuelas Experimentales, se sometieron a la legislación universitaria y a sus reglamentaciones, obligando a la adopción de otro modelo, menos el libertario, y que fuese definida por el rumbo de la tradición.

La Escuela de Schule fue la última que dejó de funcionar y, para 1930 debido a los pocos alumnos o alumnas y, muy principalmente, al nacimiento del nacionalsocialismo fue cerrada, concluyendo con la innovación más revolucionaria de Alemania. Aunque la periodización no fue amplia, puede reconocerse en Schmid, tres tesis principales, en las que versó esta innovación pedagógica: 1) los únicos esfuerzos realizados habrían de ser espontáneos y voluntarios. Las actividades deben centrarse en las necesidades reales de los niños y niñas, pues la infancia constituye un fin en sí misma; 2) ni la sociedad ni la familia han de modelar a los niños y niñas; 3) asunción del acto de enseñar como la experiencia maestros-compañeros o maestras-compañeras.

Sobre los maestros-compañeros y maestras-compañeras, Schmid, indicaba: el propósito de ser compañero radica en situarse al nivel de los niños... los maestros-compañeros están convencidos de que su personalidad se expresa y no deja de influir en sus alumnos, aunque

¹³⁹ Op cit. Avanzini, Pág. 159.

en sentido positivo y sin coerción... sólo se trata de poner confianza en la naturaleza infantil, espontáneamente orientada hacia el bien, para cimentar la obra educativa”.¹⁴⁰

Situaciones de aprendizaje

Son las condiciones provocadas por el docente, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso de aprendizaje para motivar la actividad del estudiante en función del logro de los objetivos educacionales.

Skinner, Burrhus F.

Skinner se hizo psicólogo al final de los años veinte y estaba cercano a Watson en la filosofía básica. También era determinista y en su novela utópica *Walden Two* y más tarde en *Beyond Freedom and Dignity* argumentaba que el análisis conductista muestra que los humanos no son responsables de sus acciones, porque el "análisis científico traslada el mérito, así como la culpa, al entorno".

Skinner también rechazó el reino animal, y argumentaba que no había lugar para éste en las explicaciones científicas psicológicas; era suficiente con tratar el organismo del comportamiento como una "caja negra" y como inversiones correlacionadas, rendimientos y respuestas del ambiente. En realidad, Skinner estaba rompiendo barreras en la teoría de las ciencias; los únicos conceptos que permitía eran los que podían definirse como operacionales u observables, no aceptando ningún otro término abstracto o teórico (como idea o mente). Esta perspectiva estricta de Skinner tomó forma después de la lectura de los positivistas lógicos, con su "criterio de verificabilidad del significado". La principal diferencia entre Skinner y Watson se refería al mecanismo por el cual el entorno conforma el comportamiento humano y animal. Llegó a darse cuenta que el condicionamiento Pavloviano era un mecanismo bastante limitado, de modo que optó por un condicionamiento operante (basado en el temprano descubrimiento de E. L. Thorndike, consistente en que el comportamiento que produce efectos de "placer" y "recompensa" se repite con mayor probabilidad).

El punto de vista de Skinner dominó en psicología durante un tiempo, incluyendo la psicología de la educación, y las bases psicológicas de su perspectiva fueron muy discutidas.

Sociedad de la Información (y educación)

“La sociedad en que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, de las divisiones metodológicas cartesianas y del

¹⁴⁰ *Ibid.*, Pág. 158, 159.

determinismo newtoniano...estos planteamientos, típicos del industrialismo, hoy resultan simplistas y rígidos, cuando hemos comenzado a construir la sociedad postindustrial: La Sociedad de la Información y del Conocimiento ... más que una reforma educativa, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación...es menester propiciar inteligencias estratégicas y estrategias inteligentes ...transformando nuestras escuelas en “organizaciones que aprenden” en comunidades de innovación y aprendizaje” (Vilar, Coll, Senegre, Castells).

Este es el escenario global pautado por la incertidumbre, la complejidad y las nuevas tecnologías; la sociedad salvadoreña, tarde o temprano, tendrá la insoslayable necesidad de navegar en estas encrespadas aguas, ¿llegar a puerto o naufragar? es una decisión que dependerá de las “aulas” y, obviamente, de las decisiones políticas que se tomen para afrontar este reto: mejorar la calidad educativa, invertir más en educación y nuevas tecnologías, desarrollo científico, entre otros tópicos.

Al parecer, la vorágine científica y tecnológica emerge en los espacios académicos, desde la escuela hasta la universidad; desde esta perspectiva, un factor importante es la capacidad docente de generar dos importantes movimientos en su geometría profesional: a) de cara a la institución –escuela o universidad- crear equipos de docentes sinérgicos e interdisciplinarios, con la finalidad de constituir verdaderas comunidades académicas de aprendizaje y producción de ideas; y b) de cara a los estudiantes, mediar, facilitar e inducir, para posibilitar aprendizajes significativos, flexibles e innovadores, más allá de los objetivos curriculares, buscando el desarrollo de la imaginación, la producción intelectual y el uso de nuevas tecnologías.

Una clave inicial para los docentes e instituciones decididos a navegar sin naufragar en las orillas de la globalidad es “información”; en efecto, en el actual proceso de cambio científico y tecnológico la información es materia prima y producto, es hipótesis y tesis, es fuente y proceso; acceder a la información pertinente, conocer sus cauces, formas de obtenerla y utilizarla, es un primer paso posible y necesario en los países en vías de desarrollo; lo que se necesita es poseer conciencia y voluntad de que la información es vital para el desarrollo, y luego hacer docencia y escuela con esta arquitectura informacional; parafraseando a un buen amigo ecólogo: es necesario contar con docentes que tengan “cabeza global y pies locales”.

Sociología de la Educación

La Sociología de la Educación tiene como objeto el análisis de los fenómenos educativos desde la perspectiva sociológica, incorporando destrezas metodológicas del análisis social y el desarrollo de una conciencia social propia de la realidad educativa.

La Sociología de la Educación aborda los siguientes temas en su agenda científica: 1.- Conceptos sociológicos fundamentales: Grupos e instituciones sociales. Dinámicas de estratificación y movilidad social: dinámica de clase, de género, de grupos de edad. Grupos étnicos. Conducta desviada y control social. El cambio social. Los movimientos sociales;

2.- El proceso de socialización: Cultura y personalidad: Adquisición de la cultura. Integración de la cultura en la personalidad. Adaptación al entorno social. Tipos de socialización: socialización primaria, socialización secundaria y resocialización. Las agencias de socialización: la familia, el grupo de iguales, la escuela, los medios de comunicación; 3.- El sistema educativo como subsistema social: Características de los sistemas educativos. Los orígenes de los sistemas educativos. El sistema educativo en España: evolución histórica. La crisis de los sistemas escolares. Efectivos actuales y perspectivas de futuro. La herencia del pasado: la doble red privada/pública; 4.- El alumnado como grupo social. La relación educativa: Efectivos y composición interna del aula. Las relaciones sociales en el aula. Las interacciones en el aula. La iniciativa del profesorado en la interacción educativa. La resistencia del alumnado y las subculturas escolares. Las interacciones de género y las actitudes del profesorado; 5.- Escolarización, igualdad de oportunidades y movilidad social: Determinantes sociales del rendimiento escolar. Origen social y rendimiento escolar. Sociología del éxito y del fracaso escolar. Teorías de la reproducción: el capital económico y el capital cultural como determinantes del logro escolar; 6.- Clase, género y grupos étnicos en la educación: Sistema de enseñanza y clases sociales. Desigualdades en los diversos niveles educativos por clase social. La construcción social del género: desigualdades en el tipo de estudios. La escuela ante las minorías étnicas: entre la integración, la asimilación y la exclusión; 7.- Sociología del currículo: La fuente sociológica del currículo. La definición social del conocimiento “legítimo”. Cultura escolar y grupos sociales. La construcción del currículo: administración y grupos sociales. Los libros de texto. El currículo oculto. Pedagogía visible e invisible. Lenguaje, clase social y escuela. El sistema de enseñanza y la transmisión de ideas y valores en el aula; 8.- Sociología del profesorado: La profesión docente. Características del colectivo. La socialización profesional y la carrera docente. El rol del profesor: cambios y conflictos. El malestar de los profesores. Conflictos de carácter laboral y profesional. Actitudes e ideologías sociales y educativas del profesorado. 9.- Sociología de la infancia, de la adolescencia y de la juventud: La construcción social de la infancia, de la adolescencia y de la juventud. La escuela obligatoria como principal dispositivo de socialización de la infancia y de la adolescencia. La juventud; entre la escuela, la familia y el mercado de trabajo; 10.- Transición de los jóvenes a la vida activa e incorporación al trabajo: Sistema de enseñanza y estructura ocupacional. Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa. La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo. El paro juvenil: análisis cuantitativo y cualitativo.

Algunos autores (p.e. Bob Kling) en el marco de las nuevas tendencias de *Social Informatics* –o estudio de la informática social, impacto de las tecnologías en grupos sociales- agregan a la agenda el análisis de los cambios o impacto en grupos educativos de las tecnologías.

Sócrates (el arte mayéutico)

La perversión de los sofistas obligó a Sócrates a demostrar la inexistencia de un mundo igual y de la aplicación de la democracia. Sócrates, nacido en Atenas, 470 ó 469 a.C., se manifestó siempre por la justicia, la santidad, el valor y la virtud y, en esa mística, pudo

demostrar a los jóvenes el sentido de una posición diferente y contradictoria a la religión instituida por el estado. Se defendió, con sabiduría, indicando que la actual educación carecía de votos de humildad y libertad. Esto le llevó a que el Estado, lo apresara y lo declarara culpable: se le propuso que él mismo se planteara una pena: “propuso que se le mantuviese de por vida en el pritaneo como se hacía con los beneméritos de la patria. Fue condenado a beber la cicuta por una mayoría mucho más alta que la que lo había declarado culpable. Acató la condena y bebió la cicuta serenamente, después de haber discutido sobre la inmortalidad del alma con un grupo de amigos y discípulos”¹⁴¹.

Sócrates era el único que se ocupaba de filosofar y el detalle de sus enseñanzas se encuentra en la correlación del discurso con la realidad. Los sofistas enseñaban el arte de gobernar, pero con el afán de lucirse ante las asambleas; sin embargo, Sócrates planteaba la necesidad de saber sobre todas las cosas: en qué residía el verdadero bien de la ciudad y por tanto cuál era verdadero bien para las personas que la componían.

En realidad Sócrates planteaba el problema de la virtud como el tiempo, conocimiento del bien y propensión a hacerlo y, en esa medida, clarificó que las virtudes (la valentía, la santidad y la justicia) no se desarrollan por separado, sino que confluyen en una conciencia superior de lo que es verdadera y universalmente preferible para la persona, es decir, el bien.

He aquí su mayor fortaleza en cuanto a la enseñanza de la virtud: no se puede enseñar desde afuera, no se puede transmitir con las palabras; pero se puede suscitar en el ánimo de las personas, que lleva embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa. Esta acción se desarrolla en dos momentos básicos: la ironía y la mayéutica.

El “conócete a ti mismo” fue clave en el destino de las sociedades y, en este lema, se encuentra la advertencia al análisis inacabable de sí mismo y el estímulo a crear en otras personas esta fuerza del conocimiento de sí mismo. Este trazo es lo que comúnmente hoy se le denomina como la voz de la conciencia. En este sentido, la ironía socrática se reduce a hacer que el interlocutor se confiese ignorante, lo que implica el primer paso hacia la sabiduría. Según Abbagnano y Visalberghi, Sócrates abría el diálogo con grandes declaraciones de ignorancia y desmesurados elogios a la sabiduría del interlocutor, que éste aceptaba adulado; pero al final se ponía de manifiesto que el único sabio era Sócrates, a través del método dialéctico, que consistía en aceptar estas declaraciones como verdaderas y luego demostrar que de ellas se desprendían consecuencias absurdas y contradictorias.

La mayéutica es la acción pedagógica verdadera de Sócrates. En ella se evidencia la ayuda a los interlocutores a iluminar y expresar verdades que el mismo Sócrates no les había formado ni puesto en la mente, sino que se han madurado en su interior y sólo hay que volverlas explícitas y evidentes. Básicamente, se trata de un método interrogativo que se preocupa menos por transmitir que por hacer descubrir, ya que las preguntas actúan como indicadores de enunciados que construirá el alumno utilizando sus propios recursos. “No se

¹⁴¹ Ibid, Pág. 64

trata la mayéutica de aprender algo nuevo sino de recordar lo que se sabe implícitamente y que las preguntas tienen como objetivo de hacer explícito”¹⁴².

En la actualidad, el método de Sócrates constituye la base en que se sustentaron otros métodos de vital importancia y, en esa medida, las situaciones coactivas e interactuantes han perfilado que otros autores revisen detenidamente el término descubrimiento y lo ubiquen en la aventura de la fantaeducación¹⁴³, asegurando que el estudiantado no sólo revise su aprendizaje, sino que garantice su individualidad. En consecuencia, Sócrates determinó este método como la medida por excelencia para descubrir el mundo; por eso, este descubrimiento representaba para Atenas el peligro inmanente para convertir a los jóvenes en pensadores de su realidad.

Sofistas (educadores itinerantes)

Los sofistas fueron auténticos profesores viajeros que iban de ciudad a ciudad, tratando de interpretar la realidad educativa y social. Los sofistas se aseguraron un porvenir en el destino de los pueblos – o al menos así fue descrito - divulgando experiencias ajenas, cuya base es la especulación. Pero esta divulgación permitió definir claramente el raciocinio, la libertad mental que necesitan el hombre y la mujer para alcanzar el desarrollo político y social de las *polis*.

Los sofistas, cuya comprensibilidad se determinó en base a su sabiduría, emprendieron la búsqueda para hacer sabios a otros y, en este sentido, quedaba demostrado en carácter reproducionista de la educación. Tanta fue la orientación de los sofistas que lograron incidir en la *polis*, que la convicción definida, se enmarcaba en la habilidad de persuadir con base a la palabra. Se trata pues, de una exigencia, en la que el “aprendizaje oratorio” se convierte en el método de culminación del acto de educar. Durante el siglo V, el conferenciante se exigía a sí mismo con la única intención que el lenguaje planteado tuviera eco en los discípulos. Naturalmente la cultura era el producto de aprendizaje y adquiría, desde esta óptica, la ambición política en la que el docente caracterizaba su acción.

En la preparación de los jóvenes, los sofistas se convirtieron en negociantes de la educación, ya que dicha preparación tenía alto costo y, por ende, determinaba la calidad de su enseñanza. Una de las premisas del desarrollo educacional de los sofistas consiste en “una actitud radical y crítica que no se detiene ante la autoridad de ninguna tradición, pretendiendo liberar a los hombres de todo prejuicio”¹⁴⁴. Este planteamiento es principal al momento de evidenciar que los sofistas y su Atenas coincidieron en ubicar a la tradición y la ilustración como premisas clave dentro su filosofía. La tradición es sinónimo de cultura y la ilustración consistía en examinar y criticar a la luz de la pura razón humana, los mitos, las creencias y sobre todo las instituciones políticas y sociales. La ilustración es, por tanto,

¹⁴² Cfr. Luis Not. Las Pedagogías del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México D. F., 2001. Pág. 68.

¹⁴³ Nota: La fantaeducación es la expresión máxima de la imaginación como proceso de producción de conocimiento. Fantaeducación se define como la capacidad de la persona para intervenir en el mundo.

¹⁴⁴ Cfr. N. Abbagnano y A. Visalberghi. Historia de la pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México D. F., 1998, Pág. 58.

el método de crítica, ubicando a la persona y la sociedad y sus diversos problemas como objetos de estudio y determinaciones en el acto de educar. La elocuencia y el humanismo son, en detalle, correlaciones en las que se evidencia el carácter educativo de los sofistas y, a partir de ellas concretaron el abordaje de la realidad.

Los sofistas fueron un movimiento cultural especializado, más que en proporcionar filosofía en todas sus dimensiones, en un análisis de la *polis* y, su recreación, estuvo ubicada en la relación entre individuo y estado. Obviamente, su principal objetivo era la venta de artículos educativos, en el que se expresa la propiedad privada, y el saber como elementos indisolubles. Sus principales representantes, Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontini; Hipias de Elis.

Entre otras cosas, se puede identificar a los sofistas como los creadores de la educación liberal; tal fue la trayectoria obtenida que influyó en la concepción del mundo tal como es entendido en la actualidad por los países de Occidente. En general, es evidente que esta concepción llegó a las especificaciones del curriculum educativo de las disciplinas que más adelante se denominaron las siete artes liberales, divididas en el trivio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrivio (aritmética, geometría, astronomía y música).

“En los grandes Sofistas como Hipias y el Ateniense Antifón esta contradicción dio como resultado la consideración de que todos los hombres son por naturaleza iguales: sólo por convención artificial se dividen en griegos y bárbaros, libres y esclavos, nobles y plebeyos”¹⁴⁵. Esta forma de enmascarar la igualdad desencadenó el criterio del liberalismo, el cual, libera a las personas desde la óptica de la individualidad o del esfuerzo particular.

SPSS

El SPSS (siglas en inglés de: *Statistical Program for Social Science*) es un software o paquete estadístico de análisis predictivo de datos con más de veinte años de aplicación en la investigación de las ciencias sociales y económicas. Contiene programas capaces de realizar desde un simple análisis descriptivo hasta diferentes tipos de análisis multivariante de datos, como pueden ser: análisis discriminante, análisis de regresión, cluster, análisis de varianza, etc... También permite analizar series temporales, obtener tablas de frecuencias, realizar gráficos.

Steiner, Rudolf

Rudolf Steiner nació en Austria. Ya de joven se preocupó por cómo la cognición, visión y experiencia espiritual podía alcanzarse con el mismo método científico que ha hecho posible nuestro extenso conocimiento del mundo físico adquirido a través de los sentidos.

¹⁴⁵ Ibid, Pág. 62

Steiner reconoció que las capacidades para la percepción espiritual consciente, están latentes en cada ser humano y que pueden ser despertadas a través de ejercicios de concentración y de meditación.

La Antroposofía está basada en este nuevo pensamiento, un pensamiento que pretende armonizar y facilitar la vida dándole un nuevo sentido y un nuevo enfoque. Steiner describió la Antroposofía como una ciencia del espíritu y un camino del conocimiento que puede guiar de lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo.

Estudió matemáticas, ciencia y filosofía en Viena, más tarde obtuvo el doctorado en la Universidad de Rostock. Editó los escritos científicos de Goethe, cuya actitud, basada en la intensificada y desinteresada observación de la naturaleza se convirtió en la fuente de inspiración para su propio trabajo.

Autor de casi treinta libros, Steiner impartió aproximadamente seis mil charlas sobre un amplio espectro de temas, incluyendo educación, medicina, agricultura, temas sociales, ciencia y arte. Inició la educación Waldorf, la jardinería y la agricultura biodinámica, un ensayo sobre el cuidado y la educación de los discapacitados, medicina antroposófica y un arte del movimiento llamado eurytmia. Diseñó los dos primeros edificios Goetheanum en Suiza, inspirando a muchos arquitectos hasta el día de hoy. De entre sus ideas destaca como base fundamental la importancia del desarrollo espiritual para una sana iniciativa social, artística y científica.

Stenhouse, Lawrence

Teoriza y sistematiza la concepción de un currículum emancipador que estimula la argumentación del pensamiento escolar y la experimentación docente. En su propuesta más emblemática, el *Humanities Curriculum Project*, donde se estudian los problemas más relevantes, plasma sus ideas en torno al proceso educativo como espacio de intercambio vital y cultural, la enseñanza como investigación y el aprendizaje colaborativo. Su pensamiento, potente y creativo, ha tenido continuidad gracias a otros pedagogos que colaboraron junto a él.

La propuesta básica planteada por Stenhouse es la docencia como aprendiz. Para elaborar su modelo de proceso del currículum frente al modelo por objetivos, propone que la enseñanza debe estar basada en la investigación en el que la estructura del saber es intrínsecamente problemática. Esto supone que los docentes se constituyan en aprendices, junto con sus estudiantes.

Afirma Stenhouse “El docente o bien es un experto o bien debe ser un aprendiz junto con sus estudiantes. En la mayoría de los casos, el docente no puede ser un experto debido a la propia naturaleza de las cosas”. De ello se sigue que debe adoptar el papel de aprendiz. Desde el punto de vista pedagógico, este papel es preferible, en realidad, al del experto. Implica enseñar mediante los métodos de descubrimiento o investigador¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Cfr. L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. Editorial Morata. España, 1988. Pág. 91.

Para Stenhouse, el docente que se considere aprendiz junto con sus estudiantes debe poseer un cierto dominio de la idea filosófica de la materia que enseña y aprende, que ha de refinar continuamente, de sus estructuras profundas y de su fundamento racional. Esta profundidad de comprensión sobre la materia hace del docente un aprendiz que tiene algo que ofrecer a los estudiantes: una postura investigadora con respecto al contenido que enseña, en la que muestra cómo tratar el saber en cuanto objeto de investigación. Él sostiene que un docente que adopte el papel de experto, que represente el saber como dotado de autoridad propia y, por tanto, más allá de toda duda y especulación, malinterpreta y deforma ese saber.

La principal objeción que plantea Stenhouse al modelo por objetivos es que refuerza la enseñanza de autoridad y, en el proceso, agrava el error. Desarrolla con todo lujo de detalles este argumento en la Lección Inaugural en la University of East Anglia, titulada “*Research as a Basis for Teaching*”, publicada más tarde en una recopilación póstuma de sus ensayos.

En esta obra expresaba “Ningún docente de talento normal puede enseñar con autoridad sin exponer su autoridad a errores de hecho o de juicio. Pero mi argumento va más allá. Aunque el docente pudiera evitar eso, al enseñar el saber como algo dotado de autoridad propia estaría enseñando una proposición inaceptable acerca de la naturaleza del saber: que su garantía estriba en la maestría de ciertas personas y no en la justificación racional a la luz de las pruebas. Creo que la mayor parte de la enseñanza que se imparte en las escuelas y, en una proporción importante, también en las universidades promueve ese error. Las personas que han pasado por las escuelas se manifiestan como inadecuadas cuando buscan en el saber la reafirmación de la certidumbre autorizada, en vez de la aventura del conocimiento especulativo”.¹⁴⁷

Sin embargo lo que más ha traído la atención de Stenhouse es su postura investigadora con respecto al contenido de la educación. Él introdujo una segunda dimensión, que nacía del problema de la educación con la autoridad del docente respecto a la representación del saber en la enseñanza. Sobre ello consideró como tema fundamental de su trabajo que la enseñanza ante todo es un proceso y no un producto; por tanto, debe estar adherida a la investigación.

Desde esta óptica, Stenhouse planteó que currículum debe concebirse como un proceso de investigación educativa; lo que implica que la revisión o evaluación de dicho proceso no solamente incluye la comprobación de que se han conseguido ciertos resultados visibles de aprendizaje de los estudiantes; currículum es investigación, fundamentalmente, porque de lo que se trata es de construir y disponer de conocimiento práctico sobre el propio proceso de diseño y desarrollo del currículum.

La idea de investigación educativa de Stenhouse supone tanto el hacer como utilizar la investigación, considerándolo un elemento propio de la función docente: el uso que hace éste de la investigación en su materia para fundamentar su enseñanza supone hacer

¹⁴⁷ Ibid. Pág. 99.

investigación en su materia a través de su enseñanza. Ambas dimensiones de la investigación se conceptúan en términos de sus relaciones con la práctica educativa.

En Stenhouse se encuentra a un clásico (Inglaterra, 1926 -1982) que insistió en la abolición del currículum por objetivos y, al respecto, propuso el modelo deliberativo, ya que permite que la docencia se evalúe utilizando la investigación. Su propuesta se basó prácticamente en esto: partiendo de la aceptación de la figura del profesor –investigador- la enseñanza debe crear espacios para la reflexión, en el que preste con plena conciencia al contexto social y político de la escolarización, así como a los aspectos técnicos y prácticos y que evalúa también las acciones dentro del aula sobre la base de su capacidad para contribuir a una mayor equidad y justicia social y a condiciones más humanas en la escolarización y en la sociedad.

Sujomlinski, Vasili Alexandrovich

Es muy poca la diferencia en la concepción del pensamiento pedagógico de Sujomlinski (Ucrania, 1918-1970) y la de Makárenko. En la segunda mitad del siglo XX, era necesario revalorar el sentido de la colectividad y la manera de concretizarse en el seno de la escuela.

Esta noción resulta determinante para esclarecer el pensamiento de Sujomlinski, ya que él observó que las colectividades asumían las tareas como una fuerza externa, pero no se generaba la convicción ideológica. Básicamente, la idea esencial de Sujomlinski consiste en el nexo de todos los elementos de la obra educacional, la interdependencia. “Nada hay en la escuela que aventaje por importancia a los demás. En la escuela todo tiene el mismo valor. El hombre es un ser enterizo, y hay que educarlo como hecho de una pieza. El maestro no contempla una parte del niño llamada “alumno”: tiene ante sí al niño entero, y sólo al niño entero y no a una parte de él se puede enseñar a educar”¹⁴⁸.

El sentido de una educación comunista radica en garantizar la felicidad de los niños y niñas y, esto se logra, cuando el maestro o la maestra sabe sentir como humano o humana y emprende la tarea de educar como un proceso esencialmente socialista. A partir de esta tesis, edificó una pedagogía centrada en el niño o niña; pero no en el paidocentrismo, sino en una pedagogía de la vida infantil, en donde ésta sea capaz de asimilar, por medio de procedimientos didácticos innovadores, la experiencia de la humanidad. Esto significa, que la pedagogía acentuada por Sujomlinski cristalizó el proceso de autoinstrucción, a partir de la comprensión de la colectividad. La ubicación ideológica era clave, pues las convicciones deberán entenderse como la autoafirmación en la que el trabajo juega un papel determinante.

“El amor al trabajo, como cualquier otro sentimiento, es contagioso. No se puede enseñar, pero si comunicar... el niño debe hallarse en una atmósfera de trabajo. Todos trabajan, todos se esfuerzan en pos de algo, los chicos de los grados superiores, los maestros, todos.

¹⁴⁸ Cfr. V. Sujomlinski. Pensamiento Pedagógico. Editorial Progreso. URSS, 1975, Pág. 7.

En ese ambiente, el trabajo es, a los ojos del niño, algo que merece respeto, un elevado valor moral”¹⁴⁹

Pero el ambiente no sólo debe ser un espacio libre de gritos e insultos; es además un ambiente intelectual, en el que se manifieste una actitud positiva hacia el estudio, las conversaciones reflexivas entre el alumnado y la diversidad de intereses intelectuales. En el trabajo, es necesario educar la laboriosidad y, en esta medida, se podrá lograr la actividad creadora, capaz de excitar la energía de cada alumno.

Para Sujomlinski, los ambientes (intelectual, moral, laboral, estético) son mecanismos íntimos de incidencia de la colectividad sobre el individuo y de éste sobre la colectividad. La acción – planteaba Sujomlinski- del niño o niña no es encauzada mediante órdenes, exigencias, coacciones, estímulos y castigos, sino por la atmósfera general de la moralidad, de trabajo, de esfuerzo mental.

Aunque Sujomlinski fue partidario de una educación concebida en el seno del socialismo hasta llegar al comunismo, sus aportes causaron impacto en Estados Unidos, ubicándolo en la perspectiva de psicólogo educativo, pues su obra “Pensamiento Pedagógico” fue una lección para la formación de docentes estadounidenses.

Dentro de las obras más importantes de Sujomlinski, se encuentran “La educación del colectivismo en los escolares” (1956), “La educación de la actitud comunista hacia el trabajo” (1959), “El mundo espiritual del escolar” (1961), “La educación de la personalidad en la escuela soviética” (1965), “La escuela media de Pavlish” y “Mi corazón es para los niños” (1969), “El aparecimiento del ciudadano” que apareció un mes después de su muerte, en 1970.

Syllabus

Voz latina que se refiere al listado secuencial de cursos que conforman un programa académico (ver currículo- etimología-).

¹⁴⁹ Ibid, Pág. 28.

T

Taxonomía de Bloom

El establecimiento de un sistema de clasificación o taxonómico comprendido dentro de un marco teórico, surgió en una reunión informal al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston, Estados Unidos en 1948. Se buscaba que este marco teórico pudiera usarse para facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación e ideas de cómo llevar ésta a cabo. Además, se pensó que estimularía la investigación respecto a diferentes tipos de exámenes o pruebas, y la relación entre éstos y la educación.

El proceso estuvo liderado por el Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (USA). Se formuló una Taxonomía de Dominios del Aprendizaje, desde entonces conocida como (Taxonomía de Bloom), que puede entenderse como "Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje". Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos. Se identificaron tres dominios de actividades educativas: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El comité trabajó en los dos primeros, el cognitivo y el afectivo, pero no en el psicomotor. Posteriormente otros autores desarrollaron éste último dominio.

Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO Recoger Información	COMPRENSIÓN Confirmación Aplicación	APLICACIÓN Hacer uso del Conocimiento	ANÁLISIS (Orden Superior) Dividir, Desglosar	SINTETIZAR (Orden superior) Reunir, Incorporar	EVALUAR (Orden Superior) Juzgar el resultado
Descripción: Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió.	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
Ejemplos de Palabras Indicadoras [1]	- define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita	- predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara	- aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula	- separa - ordena - explica - conecta - divide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa	- combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - qué pasa si? - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe	- decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta

Ejemplo de Tarea(s)	Describa los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.	Escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y cena utilizando la guía de alimentos.	¿Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera realizando una encuesta sobre qué comida consumen? (10 preguntas).	Prepare un reporte sobre lo que las personas de su clase comen en el desayuno.	Componga una canción y un baile para vender bananos.	Haga un folleto sobre 10 hábitos alimenticios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable.
----------------------------	---	---	---	--	--	---

Tecnologías (perspectiva pedagógica)

Con el advenimiento de las Nuevas Tecnologías y su implacable persecución en todos los ámbitos, el sector educativo ha sido uno de los más acorralados; en efecto, la conjugación telemática-educación es fundamental en la sociedad global, pautada por los paradigmas de la información, del conocimiento y del aprendizaje permanente.

La primera pregunta que se plantearon los expertos en pedagogía y didáctica fue sobre el “lugar” de la telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunos teóricos pensaron que era un “contenido” fundamental del curriculum, mientras que otros plantearon la visión “instrumental”, es decir, como recurso de apoyo educativo. En el fondo, la discusión era si la telemática era “medio” o “fin”. Para no hacer larga la historia, el consenso generalizado se fue inclinando hacia la visión de las nuevas tecnologías (internet, correo electrónico, multimedia, video, etc.) como herramientas de apoyo para facilitar los aprendizajes.

En un segundo momento, se planteó la compatibilidad de la telemática con los enfoques psicopedagógicos, particularmente con las teorías que están en boga: constructivismo (Vigostky), conversación (Pask), conocimiento situado (Young) y acción comunicativa (Habermas); considerando las variables de estas teorías se concluyó que la telemática articulaba con los enfoques psicoevolutivos y psicopedagógicos por las siguientes razones: sobre el constructivismo, partiendo de los tres elementos fundamentales de toda situación de aprendizaje, **contenidos** (QUÉ aprende), **procesos** (CÓMO aprende) y condiciones (ENTORNO que facilita el aprendizaje y EXPERIENCIAS del estudiante), se puede concluir, que por ejemplo, internet y sus recursos, amplían la capacidad de interacción personal con estos elementos. Con la teoría de la conversación de Pask, que supone que aprender es por naturaleza un fenómeno social, hay también compatibilidad por la red de relaciones que ofrecen las nuevas tecnologías. La teoría de conocimiento situado de Young, señala que el conocimiento es una relación activa entre el individuo y un determinado entorno, y además el aprendizaje se produce cuando el aprendiz está envuelto activamente en un contexto complejo y real; aquí también internet propicia innovadores entornos. Y finalmente la teoría de acción comunicativa de Habermas, sustentada en el rigor, la racionalidad y la crítica, impulsando cierta capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar coherente, también es congruente con las aristas de la telemática y sus recursos lógicos.

La salvedad que vale la pena señalar, es que las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, especialmente internet ofrecen “realismo” y no “realidad”, esto significa que queda pendiente un imperativo ético como responsabilidad de la persona para ensamblar el andamiaje de la información y el conocimiento con las circunstancias históricas; de hecho lo mismo ocurre con los aprendizajes tradicionales: se corre el riesgo de que se queden en teoría, en las aulas, en las bibliotecas y en los laboratorios.

La efectividad pedagógica de las nuevas tecnologías demanda la desmitificación de al menos tres aspectos: a) que la computadora va a ahorrar trabajo; b) que la computadora va a sustituir al docente; y c) que el internet y la cultura digital va hacer desaparecer a los libros; todo estos es falso, a) elaborar materiales didácticos en multimedia da mucho trabajo; b) la afabilidad humana es insustituible; y c) los libros estarán ahí, necesitan ser subrayados, diagramados y palpados. En este contexto y desde esta perspectiva, internet es efectivo pedagógicamente para hacer que aparezcan nuevas formas de trabajo grupal y asincrónicas, posibilita nuevos vehículos de información más veloces y simultáneos que superan los obstáculos de tiempo y espacio y permite utilizar más y mejores recursos: bases de datos, museos, software, bibliotecas digitales, redes especializadas, multimedia, fotos digitales, revistas electrónicas, buscadores, tutoriales, FTP, Clip-art, Shareware, etc. La telemática viene hacia el aula: ¿huimos o la esperamos?, mejor ¿ingresamos al desarrollo o seguimos estáticos?.

TIC – NTIC - ICT

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); o bien Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC); en inglés: *Information and Communication Technology* (ICT).

Tiempo efectivo de aprendizaje

El tiempo efectivo de aprendizaje ha pasado a hacer una de las variables consideradas de mayor importancia en estas experiencias de evaluación de política educativa. Por primera vez América Latina se pregunta cuánto tiempo efectivo de instrucción reciben los niños en las zonas rurales en comparación con Europa, Japón, Estados Unidos o Canadá. Gracias a este cuestionamiento se ha comprobado que se está manejando solo la mitad del tiempo que se maneja en estos otros países, lo que indica que el tiempo en la escuela se dedica en su mayoría a muchas otras cosas diferentes al aprendizaje.

TOEFL

Por sus siglas en inglés *Test of English as a Foreign Language* (Prueba de Inglés como Lengua Extranjera); el examen TOEFL evalúa el dominio del idioma inglés norteamericano para gente cuyo primer idioma es distinto al inglés. El examen TOEFL es un requisito de admisión para más de cuatro mil trescientas universidades alrededor del mundo, particularmente en los Estados Unidos, y es reconocido por instituciones en otros países en donde las clases se imparten en inglés. El examen se puede hacer en papel (cuadernillos y hoja OMR) o por computadora. El examen por computadora se basa en una escala de trescientos puntos como máximo. El examen escrito se basa en una escala de seiscientos setenta y siete puntos como máximo.

Tolstoi, León

El pensamiento de Leon Tolstoi (Rusia, 1828-1910), queda sintetizado en sus obras *Ana Karenina*, y *Guerra y Paz*, en las que sitúa el proceso de aprender a partir de la libertad del niño o niña. Sus viajes a Alemania y Francia le permitieron comprender que la educación que se realizaba en estos países estaba basada en la creencia de valores “*aceptados que se juzgan reales y, por tanto, comunicables; tales valores instauran la autoridad del maestro sobre los alumnos, ignorantes de ellos*”¹⁵⁰

La escuela libertaria de Tolstoi, puede concebirse como una especie de duda pedagógica en la que la escuela asume un papel de laboratorio educativo, donde la figura del maestro o maestra no es la figura principal. La escuela que fundó en su propiedad Yasnaïa Polinana, representó ese laboratorio lleno de experimentos, situando en tal sentido, el método de la experiencia y el único criterio de la libertad para mantenerla viva y animada. El principio pedagógico que lleva a cabo Tolstoi en su escuela libertaria es el de la no *intromisión*, de modo que permita al alumno o alumna ir o no ir a la escuela y obedecer o no al maestro o maestra. “*Tal actitud no se sanciona negativamente, pues Tolstoi expresa la convicción de que la escuela no tiene el derecho de recompensar y castigar; la mejor vigilancia y administración de la escuela consiste en dejar a los alumnos plena libertad para aprender y arreglarse entre ellos como les parezca conveniente*”¹⁵¹. Este sistema pedagógico implicaba una redefinición del acto de enseñar y, por tanto, el profesor o profesora no podía entrometerse en el destino educativo, sino más bien, controlar los ambientes perturbadores del desarrollo del niño o niña.

Amparado en los planteamientos de Rousseau, Tolstoi aseguró una pedagogía libertaria, la cual rechaza la totalidad del discurso educacional y se manifiesta “*contra el formalismo y el dogmatismo en la enseñanza, contra el sistema de la disciplina del palo reinante en las escuelas rusas y extranjeras de su época, que eran instituciones para el martirio de los*

¹⁵⁰ Cfr. Guy Avanzini. *La Pedagogía en el siglo XX*. Editorial NARCEA. España, 1988, Pág. 156.

¹⁵¹ Cfr. *Ibidem*.

*niños, en los que les privan de la mayor satisfacción y necesidad de la edad infantil, moverse libremente”.*¹⁵²

En sí, Tolstoi creó métodos donde toda la organización del trabajo escolar estaba subordinada a las necesidades e intereses del niño o niña. En realidad, Tolstoi llegó a idealizar la naturaleza de los infantes, luchando a favor de sus intereses y el respeto hacia su personalidad. Con este planteamiento y experimento pedagógico, permitió que el movimiento de educación nueva asumiera un papel activo, evidenciando la garantía del desarrollo educacional y la aplicación de diversos métodos científicos y humanos.

Transformación educativa

Existe una discusión abierta sobre la viabilidad de los conceptos “Reforma Educativa” y “Transformación Educativa”; algunos teóricos sostienen que la primera acepción (reforma) es más de carácter economicista y parcial, mientras que otros abogan por la segunda acepción (transformación) como un proceso más absoluto y social.

En cualquiera de los casos, reforma o transformación, se interpreta un cambio sustantivo, más que una renovación periférica, en base a un supuesto o paradigma que exige dicho movimiento en las políticas educativas, niveles o programas.

Los alcances de los conceptos “reforma” o “transformación” no están dados en el plano educativo, se trata de un debate abierto para seguir explorando e investigando.

Trivium et Quadrivium

Son dos expresiones latinas (referidas a cantidad: tres y cuatro) que conforman las siete artes liberales o propuestas propedéuticas curriculares superiores, utilizadas desde la Grecia Helénica hasta el bajo Medievo como clasificación del *Studium Generale*, compuesto por patristica, escolástica, trivium et quadrivium, para instruir particularmente a quienes asistían a las escuelas monacales; el Trivium está conformado por gramática, retórica y dialéctica, y el Quadrivium por aritmética, geometría, música y astronomía .

¹⁵² Cfr. G. I. Schukina, Los intereses cognoscitivos en los escolares. Editorial Grijalbo. México, 1963, Pág. 46.

U

UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (por sus siglas en inglés: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Creada en Londres el 16 de noviembre de 1945, luego de las dos guerras mundiales con el fin de asistir a las naciones a encontrar nuevos caminos de paz y evitar los conflictos armados.

La misión de la UNESCO es contribuir a la paz y a la seguridad, estrechando la colaboración entre las naciones mediante la educación, la ciencia y la cultura, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales, que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.

La UNESCO busca reemplazar la cultura de la violencia por una Cultura de Paz. Su misión es tanto intelectual como ética y necesita del apoyo de todas las naciones e individuos de la comunidad internacional.

"Ya que la guerra nace en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz", se lee en el preámbulo a la Constitución de la UNESCO.

Tiene por objetivo fortalecer la cooperación técnica multilateral en ciencia y tecnología en el mundo, como parte de la estrategia regional para estimular el desarrollo sustentable y una Cultura de Paz y tolerancia en los países.

UNICEF

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (*por sus siglas en inglés: United Nations Children's Fund*) es la agencia de Naciones Unidas cuyo objetivo es garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia. La convención sobre los derechos del niño es la ley fundamental sobre la que basa todo su trabajo, intentando convertirla en una norma internacional de respeto de los derechos del niño, al igual que busca la transformación social y por ello compromete en su trabajo a todos aquellos sectores sociales que puedan contribuir con el desarrollo de su objetivo.

UNICEF trabaja para lograr tres resultados a favor de la niñez: 1.- Un buen comienzo de la vida, en un entorno de cuidados, atención y seguridad que les permita sobrevivir y estar físicamente sanos, mentalmente alertas, emocionalmente seguros, socialmente competentes y con capacidad de aprender; 2.- Garantías de que todos los niños tengan acceso a una educación básica de calidad y que la puedan completar; y 3.- Que los adolescentes tengan oportunidades de desarrollar plenamente su capacidad individual en un entorno seguro y acogedor, que les permita participar en su sociedad y contribuir con ella.

Para ello UNICEF centra sus esfuerzos en cinco prioridades: 1.- Educación de las niñas y niños, para que todas y todos permanezcan en la escuela y reciban una enseñanza de calidad; 2.- Desarrollo integrado de la primera infancia para asegurarles el mejor comienzo en la vida; 3.- Inmunización; 4.- Lucha contra el VIH/SIDA y el derecho a saber como prevenirlo; y 5.- Protección de las niñas y niños frente a la violencia, la explotación, los malos tratos y la discriminación

Unidad Valorativa (UV)

(ver CUM y Créditos) La Unidad Valorativa es una métrica académica para cuantificar contenidos y tiempos dedicados a asignaturas en el nivel terciario o superior; esta unidad de medida equivale a veinte horas, de cincuenta minutos de trabajo del estudiante, atendido por un profesor.

Universidad

El término universidad, proviene del latín "Universitas, atis" cuya comprensión es: la multitud de todas las cosas; el mundo de...; el universo de...; dicho concepto proviene a la vez de una combinación etimológica de otras raíces latinas: a) Unus, a, um (2415) que se traduce como: uno, alguno, igual, semejante; b) *Verso, sare*, que se traduce como: volver a..., tratar sobre...; c) *Versus, a, um*, que se traduce como: vuelto, mudado, cambiado; d) *Verto, tere*, que se traduce como: tomar, volver, convertir.

Reflexionando sobre el aspecto etimológico, y tomando en cuenta la primera acepción, universidad significa un lugar sustancial en donde se encuentra lo relacionado con lo multidisciplinario, en donde lo semejante y lo cambiante se trata, se toma, se vuelve sobre ello. Ahora bien, si estructuramos estas realidades semánticas, el concepto universidad exigítivamente supone la concreción significativa y significadora del desenvolvimiento multidisciplinario, es decir, el lugar en donde el las múltiples disciplinas convergen. A continuación se exponen una síntesis histórica de la institucionalidad universitaria, luego una categorización de la situación salvadoreña para culminar con los aportes de la última Conferencia mundial de la UNESCO celebrada en París, en 1998.

A pesar que en la Grecia pre-socrática, y en otras latitudes mesopotámicas, egipcias y orientales existieron grupos de saber dedicados al estudio de las tradiciones, sagas, religión, mitos, teogonías y cosmogonías; es curioso que en el Código de Hamurabi (1900 a.C.) ya

existan disposiciones sobre el ejercicio de la medicina, y que en Egipto han hallado vestigios de los "Papiros Médicos", así también podemos tomar en cuenta el "*Corpus Hipocráticum*" del 1460 a.C., pero estos datos, algunos asociados al elemento mítico o mágico y otros a tareas empíricas personales no nos garantizan la existencia institucional o colegiada de ciertos estudios; entonces nuestra visión parte de la institución occidental más conocida: La Academia Platónica.

Platón (427 a.C. 347^a.C.) fundó una de las escuelas de pensamiento más formales, camino de Eulisis, en los alrededores de Atenas; esta Academia, según Francisco Larroyo, tiene una historia que se puede dividir en tres etapas: La Antigua Academia (desde su fundación hasta el 260 a.C.); la Academia Media (corriente de Arcesislao 241 a.C. y Crates y Carneades 214 a.C.); y la Academia Nueva (Filón de Larisa 100 a.C y Antíoco de Ascalón). Al principio, la metodología pedagógica era oral, más que literaria, y se recomendaba a los aspirantes poseer habilidades matemáticas; de hecho, en la entrada de la *Academos* (Akademos) había un cartel que decía: "Nadie ingrese aquí si ignora la geometría".

Las tradiciones escolares de otros grupos continuaron la tradición; así por ejemplo tenemos las escuelas "Pitagóricas", "Escépticas", "Cínicas", etc., pero más bien estos grupos se establecen en torno a corrientes ideológicas, más que como instituciones.

Dando un salto cualitativo desde la cultura helénica al Europa del cristianismo de cristiandad, hay datos sustanciales que sostienen la existencia de escuelas Judías y Musulmanas en España antes del siglo X, inclusive se dice que existió una Escuela de Traductores de Toledo y de Catedrales; posiblemente, se trate de grupos con talante religioso, así como los conventos monacales, en donde inicialmente se comenzó a generar centros culturales, copistas y traductores. También tenemos datos de la Escuela de Medicina de Salerno, posiblemente asociada a las tradiciones románicas de Galeno de Pérgamo (200 d.C.); de hecho, este precursor de la patología experimental deja en el ámbito académico la obra "El Arte Médico". En este contexto de Italia, surgen los datos más remotos de las universidades; hasta donde su pudo investigar, se sostiene que la Universidad como tal más antigua es la *Università de Bologna*, fundada en 1088; de aquí son los conocidos juristas y canonistas, llamados "Glosadores Boloñeses" (se les llamó así, porque utilizaban como método investigativo la hermenéutica y el procedimiento consistía en unir al texto del *corpus iuris* ciertas notas o *glosae*; según R. Castañeda, Irnerio (o Wernerius) es el padre de esta universidad; esta institución es la cuna del Derecho Romano, donde resurgió con nuevos ímpetus el estudio de esta rama del saber humano; Irnerio, el hombre-universidad, fue el autor de este renacimiento jurídico, a él le debe el mundo jurídico el hallazgo de una transcripción del manuscrito llamado "pisano" o "florentino" el cual contenía el texto primitivo del "Digesto" o "Pandectas". Irnerio fue uno de los primeros "*Magister in artibus*" poseyendo un estilo propio de enseñar e investigar. A esta universidad se encuentran vinculados: Graziano, Tadeo Alderotti, Mondino de Liuccini, Marcello Malpighi, entre otros grandes. Hoy la Universidad de Boloña continúa en la historia.

La Universidad Sorbona de París, en Francia, como una de las universidades más antiguas, quedó constituida formalmente en 1170, no obstante sus estatutos fueron formulados en 1208; a esta universidad estuvo vinculado Abelardo como fundador; aquí, el eje temático de la formación era la teología.

A partir de este génesis universitarios, surgen otros centros prestigiosos del saber medieval: Oxford, Praga, Palencia, Valladolid, Salamanca, Lérida, Toulouse, y Montpellier; en el Renacimiento surge otro grupo importante de instituciones: Alcalá, Barcelona, Cambridge y las universidades alemanas, encabezadas por la de Berlín.

En el Nuevo Mundo, por influencias de España surgen las primeras universidades comenzando por: Universidad de Santo Domingo (1538), Universidad de Morelia (1540), la de México (1553); más tarde la influencia sajona comienza en Estados Unidos a generar la cultura universitaria, así en 1638 se funda Harvard, en 1701 Yale, en 1738 Princeton.

Por razones de hilvanación histórica, es necesario profundizar un poco en las Universidades españolas, que de una manera u otra son la articulación de nuestras instituciones centroamericanas y salvadoreñas. En materia universitaria, España surgió en un segundo momento inmediato, durante los siglos X, XI y XII los españoles viajaban a París y Boloña. Posteriormente Alfonso VIII, en el año de 1212 fundó en Palencia unos estudios generales llevando a España profesores italianos y franceses. A diferencia de las universidades predecesoras, Palencia era una institución monárquica, nacía como obra del Estado Español, y no por iniciativa privada de un maestro o con fines estrictamente eclesiales. Este centro de estudios tuvo corta vida, solamente duró 31 años. Poco tiempo después el rey Alfonso IX funda en 1215 la gloriosa Universidad de Salamanca, recibiendo la Bula Apostólica de reconocimiento en 1255; la institución salamantina tenía el mismo carácter civil y público al igual que Palencia, sostenida con fondos del Erario y sin intervención, en su régimen, interno, del Papa ni de ninguna otra orden religiosa. Durante muchos años se negaron los monarcas españoles a tener representantes del Sumo Pontífice (*maesterscuelas*) en las universidades, aunque desde luego solicitaban la autorización al Papa mediante Bulas Apostólicas a fin de dar mayor validez académica a los estudios, pero había cierta distancia. El Estado español mantuvo un gran interés en esta universidad, de hecho en la Legislación de "Las Partidas" Título 31 de La Partida II, dedica un capítulo completa a ella.

Los planes de estudio españoles incluían en aquella época la enseñanza secundaria yuxtapuesta a la superior, los estudios se consolidaban en dos bloques: *Trivium* y *Cuadrivium*; existían también otras disciplinas más seculares como Leyes (Derecho Romano) y Decretos (Derecho Canónico). Ya en el siglo XV se anexan a la enseñanza universitaria los estudios eclesiásticos y teológicos, y cada orden organizaba un pensum de acuerdo a sus principios. Por lo general, cada una de las primeras universidades españolas tenían cierta autonomía y Estatutos propios, y es que muchas universidades surgían por iniciativa de intereses privados de donaciones especiales.

En las universidades españolas existían las "cofradías" o "ayuntamientos", constituidas por maestros y graduados, conocidas académicamente como "Calustro Universitario", el cual, entre otras funciones, tenía la de nombrar su director o rector de estudios, provisto de jurisdicción especial y privativa para todos los litigios que surgieran entre el elemento universitario, salvo en los casos llamados: "Pleitos de Sangre". Sin embargo, como alternativa, algunos reyes acostumbraban nombrar encargados o tutores de los estudios universitarios al Obispo o Deán de la catedral, con el título de "Conservador"; así se hacía en las universidades de Palencia, Salamanca, y Valladolid; pero al inicio de la vida universitaria, en el siglo XII se acostumbró designar a la par de las autoridades el cargo de

"Maestrescuela de la Catedral", a quien el rey Alfonso X "el sabio" (1254) le dio cierta jurisdicción compartida con la del Obispo; esta atribución fue en aumento con el correr del tiempo, al punto de llegar a excluir la intervención del Obispo, convirtiéndose el Maestrescuela en juez único de los catedráticos y estudiantes. Años más tarde, la competencia entre la autoridad del rector y el Maestrescuela causó serios conflictos, y fue así que este último terminó por arrogarse el derecho de conferir grados, que según Las Partidas, eran de competencia expresa del rector y de los doctores que constituían el Claustro universitario. Otro cargo común en estas universidades era el "bedel" quien hacía las veces de pregonero y ordenanza.

En lo que respecta a la metodología didáctica, en las universidades de España, se utilizaba la lectura por parte del profesor de un texto "Verbigracia": el Digesto o las Decretales -en caso de Derecho-; los alumnos lo explicaban y comentaban; para el otorgamiento de grados menores y mayores, es decir bachilleres (baccalareus), licenciados y doctores, eran extremadamente rigurosos, y revestían un gran "aparato" y solemnidad.

En 1508, el regente del reino de España, Cardenal Cisneros fundó la célebre Universidad de Alcalá de Henares; las intenciones de Cisneros apuntaban a crear un centro universitario dedicado, exclusivamente, al cultivo de las ciencias humanísticas, representadas, en aquella época en los estudios de lenguas clásicas, el hebreo y la crítica filológica. Ante esta idea Salamanca y Valladolid suscitaron una gran oposición, por el motivo de los planes de estudio, los cuales excluían el Derecho Romano, limitándose únicamente el Derecho Canónico y dándoles preferencia a las disciplinas humanísticas. No obstante, se impuso el criterio de Cisneros y llegaron a esta universidad los más doctos humanistas imprimiendo un singular carácter, fruto de esto es la "Biblia Políglota" (o Políglota Complutense, 1517) en hebreo, griego, caldeo y latín, con notas gramaticales y vocabularios. Antonio de Nebrija, fue uno de los discípulos ilustre de esta universidad, quien entre otras cosas publicó la "Gramática latina y castellana" (1481) y el "Diccionario latino-español" (1491).

El carácter aristocrático de las universidades posibilitó un fenómeno extraño, y es que en la Europa del siglo XVI proliferaron más las universidades que la educación a niveles menores, tanto así que se llegaron a considerar universidades mayores y menores, completas e incompletas; esta realidad estableció un ambiente de competencia académica muy fuerte, de aquí, que muchas universidades despuntaron, mientras que otras quedaron en un segundo planto. El caso de la Universidad de Salamanca es muy gráfico, a tal punto que en la puerta había una inscripción que decía: "Lo que natura no da, Salamanca no face", y otro dicho popular rezaba: "El que quiera ser sabio que vaya a Salamanca"; Salamanca llegó a tener sesenta cátedras, por donde pasaron alumnos brillantes, como por ejemplo Fray Luis de León, Palacios Rubio, Vitoria, Soto, Cano, entre otros.

En el siglo XVIII se opacó la fama de las universidades españolas, tanto así que el historiador Altamira -citado por Castañeda Paganini- apunta: "Las veinticuatro universidades existentes en España arrastraban en su mayoría una vida lánguida y penosa. Pero lo más grave en la esfera universitaria, era la decadencia de los estudios mismos, cuyo sistema libresco, codiguero, memorista, cuyo espíritu estrecho, lleno de preocupaciones y rutinas, no se prestaba lo más mínimo a impulsar la investigación científica. Cristalizado el saber en fórmulas tradicionales, tan poco se cuidaban los profesores de los progresos del siglo, que en 1781, la biblioteca de la universidad de Alcalá contaba entre sus 17,000

volúmenes, tan sólo cincuenta libros representativos de las doctrinas corrientes en otros países de Europa. No sólo las ciencias naturales y físicas estaban descuidadas, o se enseñaba con lamentable retraso, sino aún la teología y la filosofía habían caído en el agotamiento y la vulgaridad más grande". Y según Dámaso Latre, en una memoria que presentó, decía que el atraso científico e industrial de España, procedía de que en sus universidades no se estudiaban otros principios que la trasnochada filosofía de Aristóteles, "muy bueno para que la monarquía se poblase de clérigos, frailes, abogados y otros semejantes sujetos, sin permitirse otros estudios más adecuados para el fomento del progreso"; esta denuncia obtuvo una apología infundada de parte de Feijó, Macanaz, Martín Martínez, Olavide, Jovellanos, Cabarrús, Torres, Villarroel, entre otros.

Este era el panorama académico cuando subió al trono Carlos III, quien implementó una administración progresista y amplia; de este modo el veintidós de agosto de 1769 dotó a las universidades de nuevos planes de estudio, y para que se hiciera efectiva su medida impuso a las universidades un funcionario: el Censor; así mismo, impulsó una reforma bibliotecaria, amplió los estudios científicos, introdujo la filosofía jurídica, el Derecho Patrio y el de Gentes, y sobre todo propuso el método experimental. Con Carlos III entraron a las aulas ciertos pensadores dudosos de la época, como Bacon, Descartes, Locke, Kant, Van Espen y Bernardi; así mismo, estas reformas de Carlos III llegaron a las costas de América, transformando los institutos clericales escolásticos e informales en Universidades, desde la primera, la imperial y pontificia Universidad de Santo Tomás, creada por Carlos V y confirmada por Paulo III (1538) en la ciudad de Santo Domingo, capital de La Española, hasta las más de veinte universidades que se fundaron en América hacia finales del siglo XVIII, entre ellas la Universidad de San Carlos Borromeo en Guatemala (7 de Enero de 1681).

Regresando nuevamente a la historia universal universitaria del medioevo, después de este paréntesis sobre las universidades españolas, nos situamos en la misma época, pero ampliando la geografía.

En las universidades medievales, se acostumbraba dar a los *Magister* ciertas licencias para enseñar que tenía validez universal, siempre y cuando la universidad fuera de carácter imperial y pontifical; estos dos poderes eran los únicos que podían otorgar el "*Ius ubique legendi et docendi*".

A pesar que Roma mantenía la hegemonía -como poder pontifical- mientras que la autoridad secular oscilaba, desde Roma se emite una resolución de favorecer la independencia de las universidades del poder eclesiástico local, en virtud de las pugnas frecuentes entre los Obispos. Si bien Roma tenía un poder plenipotenciario, muchas decisiones académicas brotaban de los Concilios, y esto se anota para rebatir la tesis de Francisco J. Ávila, quien sostiene que "en 1215, desde Roma se prohibió a la Universidad de París, leer y comentar en público o en privado la metafísica y la física de Aristóteles"; en realidad fue en 1210 en el Concilio Provincial de París, en donde se prohíbe la lectura de Aristóteles, dicha decisión fue ratificada por Inocencio III en 1215, y Gregorio IX declaró en 1231 que la prohibición de estos escritos sería sólo hasta que una comisión de teólogos examinara los escritos. En paradójicamente, 1366 la doctrina aristotélica era requisito *sine quam non* se podría graduar de la licenciatura en la facultad de artes.

Estas actitudes inquisidoras universitarias de los siglos XII, XIII, XIV y XV tenían a la base el principio programático de que todas las ciencias deberían estar subordinadas a la teología *-ancilla theologiae-*, debido a los criterios de "Agustinismo Político", es decir, lo mundano subordinado a lo divino; así, en 1231 se decretó que todas las ciencias que evolucionaran en las universidades deberían estar bajo la supremacía de la teología; así, la teología se convirtió en brújula del saber y el Papa infalible; esta es la principal razón por la cual la educación universitaria se convirtió en dogmática: "Se fomentaba cualquier discusión pero los argumentos no podían sustentarse en la libre reflexión sino en las Sagradas Escrituras o por lo sostenido en el Magisterio de la Iglesia" comenta Morles; inclusive era frecuente que algún científico, químico, médico, físico, etc. fuera acusado ante la inquisición por cuestionar alguna "verdad" de las Sagradas Escrituras, tal es el caso de G. Galilei (1564-1642) quien se opuso a las teorías aristotélicas, demostrando el principio de gravedad, y quien defendió las teorías heliocéntricas copernicanas frente a el pasaje bíblico de Josué 10, 13 "y el sol se detuvo", Galileo fue víctima, y su obra fue condenada de falsa y herética; la obra de Copérnico ingresó a los "Índice de Libros Prohibidos" de donde no salió hasta 1835.

Estas posturas antiacadémicas que sobre ponderaban los principios de fe sobre los científicos un grave retraso en la ciencia; el miedo a la Iglesia, a la inquisición y a algún eclesiástico era fatal; esta hipótesis queda demostrada por varios investigadores, entre ellos: Ávila (1993), Tünnermann (1996) y Morles (1988) quienes han concluido, que en el proceso de evolución de la universidad, desde que aparecieron las universidades, han librado una dura batalla por la autonomía y libertad, en especial aquellas instituciones que estuvieron controladas por la Iglesia o el Estado.

De todo lo que se apuntado anteriormente, se puede inferir que el desarrollo de la universidad como institución no ha sido un proceso lineal y homogéneo, sino irregular y hasta violento; la universidad siempre ha sido un vivo reflejo de la sociedad, hay una interacción vital en donde ambas realidades -universidad y sociedad- se complementan para decir como está la realidad.

Los siglos XIII y XIV fueron testigos de una amplia expansión de las universidades en Europa; Alemania y los Países Bajos no gozaron de este privilegio hasta la segunda mitad del siglo XIV. En este contexto podemos anotar el suceso histórico de la Reforma Luterana y la Contra Reforma Tridentina, las "95 tesis de Witemberg" revolucionaron la Europa del siglo XVI; estos movimientos teológicos doctrinales propiciaron centros propios. Por ejemplo, el propio Calvino pro reformista, funda la Universidad de Ginebra en 1559; en la misma línea se fundan la de Marburgo (1527); Königsberg (1542); Jena (1558). La Contra Reforma Tridentina responde con las universidades españolas, ya estudiadas, Salamanca, Valencia y Barcelona. Posteriormente se fundan Oviedo (1604), Alcalá de Henares; Dilinga y Wurzburg en Baviera; Salzburgo (1582) en Austria. En síntesis, a inicios del siglo XVI funcionaban setenta y nueve universidades.

En general, se puede decir que este bloque universitario surge a iniciativa de ciertas personas, deliberadamente, con la finalidad de cultivar y difundir la ciencia como verdaderas asociaciones privadas, y que posteriormente se ampararon en el respaldo imperial o Papal para sentirse acreditadas -igual en Latinoamérica.; según C. Tünnermann, manifiesta que "no se puede asignar a nadie en particular la fundación de alguna

universidad, aunque luego llegaron a tener grandes benefactores"; tal caso, es manifestativo con la Universidad de París, denominada luego La Sorbona, cuando Robert de Sorbon, capellán de San Luis se preocupó ante los obstáculos de los estudiantes pobres en teología y compró una casa en 1219, legando todos sus bienes.

Las universidades europeas de finales del siglo XVI inicios del XVII se comenzaron a organizar por "Facultades", término que proviene de "*Facultas docendi*", que como ya se explicó anteriormente era un privilegio otorgado para enseñar por medio de la "*Licentia Docendi*"; este término "facultad" se quedó en los recintos universitarios, y en nuestros días se utiliza para designar el conjunto administrativo relacionado con catedráticos y estudiantes según un área del saber.

Las principales facultades de la época eran: Artes liberales, Medicina, Derecho y Teología; en lo que respecta a Artes Liberales, se puede decir que se concebía como una formación básica cultural para cualquier especialización, algo así como una formación preuniversitaria o de bachillerato actual; luego podría aspirar a una "*Licentia*", previo a el grado se acostumbraba a realizar un juramento de "no haber sobornado al jurado", lo que hace presuponer las existencia de prácticas fraudulentas. Para que un licenciado tuviera derecho a enseñar, debía tener veintiún años de edad como mínimo, y haber estudiado artes durante 6 años, luego realizaba un juramento ante el Rector y se comprometía a cumplir y a respetar los privilegios y honores universitarios.

Hasta el siglo XVIII las facultades de teología eran muy numerosas, a pesar que las nuevas corrientes científicas comenzaban a derrumbar la estructura dogmática; ya para 1793, inmediatamente de la Revolución Francesa (1789) comienzan a desmoronarse estas concepciones teológicas, considerándolas atrasadas y obsoletas.

Con Napoleón, después de la emancipación secular, comienza -en Francia- el carácter estatal, con una intención utilitaria y profesionalizante. Con la Universidad Imperial creada en 1808 se abre la brecha hacia un modelo novedoso y distante del medieval. Ahora, comienza el Estado a utilizar las universidades como aparato ideológico, y así la sostiene económicamente, la organiza, le establece planes de estudio, administración y docentes. En este contexto surge la educación universitaria más especializada y con diferentes grados académicos, bajo la influencia de la Ilustración y de la Revolución Industrial. Comienza a emerger el capitalismo, como sistema, y con él, el perfil universitario se re-configura; como afirma Morles: "Su aparición y desarrollo es producto de las necesidades económicas e intelectuales de dicho sistema en lo que se refiere a formación sistemática de investigadores científicos, profesionales especializados, dirigentes empresariales y docentes de alto nivel".

Una expresión prototípica de lo que acabamos de anotar es la Universidad de Berlín fundada en 1809 por A. Humboldt (1768-1835), cuando se obliga a los estudiantes a que aspiren al título de Doctor, y a elaborar y defender públicamente una tesis que sea producto de una investigación científica, desarrollada individualmente y bajo la supervisión y guía de un tutor. Esta Universidad de Berlín, fue una evidente respuesta a la invasión napoleónica, quien como ya se anotó, impulsaba una universidad estatal rígida.

El paradigma alemán, ejerció un impacto considerable en otras naciones, al punto que muchos estudiantes viajaron a Alemania o aspiraban llegar a estas instituciones; cuestión que forzó a Estados Unidos a ofrecer sus primeros cursos de postgrado en Yale, hacia 1860, y en la Universidad John Hopkins en 1876, con la finalidad de detener el éxodo a Alemania; también se creó la "Ley Morrill" (1862) con la finalidad de expandir los estudios superiores a lo largo del territorio, lo que posibilitó la creación de varias universidades, entre ellas: Kansas y Colorado.

Una vez conocida la etimología y el devenir histórico del fenómeno universidad, es necesario ahora, interpretar y buscar una clave de lectura para el significado de universidad en El Salvador. Por coherencia, vamos a tratar cuatro acepciones correspondientes a las cuatro etapas de la historia universitaria en El Salvador, a saber: a) Influjos de San Carlos Borromeo de Guatemala, b) La Universidad de El Salvador, c) las universidades privadas y d) La reforma de 1995; así, los conceptos correspondientes son: a) La Universidad: lugar privilegiado de Fe y Ciencia; b) La Universidad de los Derechos Públicos; c) La Universidad de clases y de Crisis; d) La Universidad para la globalización. A pesar que estas cuatro acepciones no tienen un carácter absoluto, lo que a su vez no permite generalizar, se intenta una aproximación guiada por variables muy genéricas.

La Universidad como lugar privilegiado de Fe y Ciencia. Esta concepción representa la etapa histórica que va desde el surgimiento de las universidades finales del siglo XI principios del siglo XII (1088- 1170?), hasta mediados del siglo XIX (1841).

En esta amplia etapa histórica surgen las universidades como centros del saber sumamente restringidos, en donde los nobles y eclesiásticos eran los únicos que tenían acceso a este tipo de estudios; obviamente, su propio *status* era el que posibilitaba el acceso, en tanto que los centros universitarios estaban vinculados a los gobiernos o a la iglesia, y esto permitía intencionalmente formar las tradiciones dinásticas.

Después de la crisis del siglo XVII con el Renacimiento y la "ciencia libre", mientras se desvanecía la "lucha teológica", surge una nueva corriente en Alemania de la *Aufklärung* y el movimiento libertador que levanta al pueblo contra Napoleón crea la Universidad de Berlín -obra en buena medida de Humboldt- .

Napoleón fue un de los pioneros en crear un centro de estudios con un objetivo definido: La Universidad de Francia, destinada a educar a los servidores del Estado. Desde entonces en Europa se han concebido tres tipos de universidades: universidad profesional francesa, la universidad de investigadores alemana y la universidad de tradiciones humanísticas inglesa. La universidad alemana proyectaba su influencia en todas partes y contribuía a la transformación de la napoleónica reformada por el historiador Víctor Duruy. Italia después de su unificación enviaba a sus profesores a Alemania y a la misma Inglaterra victoriana. España reacciona más tarde con los influjos de Alfonso VIII y Alfonso X "El Sabio", transformando las escuelas musulmanas, judías y de traductores en recintos competitivos.

En todo caso, los centros de estudios universitarios en Europa, con sus características peculiares, eran espacios elitistas, destinados a las cúpulas sociales de la nobleza y de la iglesia, con sus raras excepciones.

Cuando la universidad llega a la colonia, esta diferencia se acentúa más; inicialmente las Universidades estaban bajo el dominio religioso, e inclusive estudiaban sólo los "Naturales", habiendo una discriminación étnica. Probablemente las limitantes académicas agudizaron más esta situación, los pocos *Magister* frente a un alumnado regular que provenían de las alcornicas de otras geografías ampliaban más la brecha. Por otra parte, en muchos recintos universitarios -por no decir en todos- la lengua de las cátedras era en Latín, el cual a su vez era la lengua oficial de la Iglesia, código extraño en algunos lugares, y por su estructura compleja gramatical de declinaciones, no era fácil aprenderlo; sólo aquellos que desde jóvenes tenían tutores especiales o ingresaban a colegios o seminarios podían entender este lenguaje, lo cual distanciaba más la posibilidad de acceso.

En conclusión, las universidades eran un verdadero privilegio que en cierta medida beneficiaba a dos grandes grupos de poder: Iglesia y Nobleza, y al servicio de éstos, la ciencia permitía la continuidad dinástica, siendo el conocimiento un instrumento de poder para dominar a las grandes mayorías populares e ignorantes

La Universidad de los Derechos Públicos. Este concepto representa a la etapa que inicia con la erección de la Universidad de El Salvador (1841) hasta la apertura de la primera universidad privada (1965).

La Universidad de El Salvador, fundada en 1841, desde sus inicios representa un giro copernicano; ya en su Decreto ejecutivo, en el numeral 2º dice: "se recibirán en el colegio -preparatorio preuniversitario- de cuenta de hacienda pública, doce niños pobres que vistan beca, quienes deberán saber leer, escribir y aritmética"; y en el numeral 4º apunta: "Todo el que quiera establecer clases gratis de enseñanza en cualquier otro ramo de ciencias y artes, queda exonerado de todo cargo concejil, y de nombramientos para empleos públicos si no quisiesen aceptarlos". Inclusive, ya en 1849, cuando la Universidad iba creciendo, el presidente de turno, Dr. Doroteo Vasconcelos emitió un decreto, por el cual, los que murieran *ab intestato*, sin herederos forzosos, pagarían un medio por ciento de cada cien pesos en adelante sobre el capital efectivo que dejaran, para beneficiar a la Universidad»).

Como podemos apreciar, el espíritu cambia, hay un sentido de sensibilidad que apunta a ese ineludible carácter público y secular de la institución; pero este cambio no es casual, tiene a la base una concepción emancipadora del dogmatismo religioso; para la fecha (1841) las ideas anticlericales de la Revolución Francesa (1789) ya estaban asentando bases. La nueva sociedad republicana y parlamentaria ubicaba en la antípoda del desagrado toda reacción eclesial y monárquica; no hay que olvidarse, que fue en 1841 cuando el Congreso emite el Decreto que establece que El Salvador es una nación libre, soberana e independiente. Y este espíritu de emancipación estaba reflejado en la análoga institución universitaria que nacía con la soberanía; aunque esto no significa que las relaciones Estado-Iglesia, a pesar de la independencia (1821) estuvieran tensas; de hecho el 24 de Junio de 1840 la Asamblea Constituyente emanó un Decreto con el que se autorizaba al Presidente Provisional del Estado para que con arreglo al Derecho Canónico promoviera la erección del Obispado (31), y efectivamente el 28 de Septiembre de 1842 con la Bula *Universalis Ecclesiae procuratio* se erigió la Diócesis de San Salvador.

En el texto de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador de 1951, se transluce este espíritu de "Derecho Público"; en el "Considerando" II establece la finalidad institucional

de acuerdo a las "necesidades del pueblo salvadoreño"; en la Naturaleza Jurídica, Art.1 se declara como "corporación de derecho público"; en los Fines, literal "d" se establece el "sentido social y la formación del estudiante"; en el Régimen de Becas, Art.20 se afirma que "los estudios serán gratuitos para los estudiantes de modestos recursos económicos". Esta concepción, también se denota en el Estatuto Orgánico de la Universidad de El Salvador.

En conclusión, con la Universidad de El Salvador frente a su inmediata antecesora, Universidad de San Carlos en Guatemala, la diferencia es sustancial, hay un giro conceptual institucional, un nuevo modo de concebir la universidad como un "servicio público" abierto a todos; no obstante, predominarán algunas constantes de analfabetismo, distancia, etc. en las clases rurales y marginales que como causa estructural impedirá el estudio superior, para 1957 el número total de estudiantes universitarios era bajo mil seiscientos cuarenta y ocho, frente a una población de bachilleres que representaba un treinta por ciento de esta población (34), pero la puerta está abierta.

La universidad de Clases y de Crisis. Concepto que representa un panorama multilateral y que responde a las diversas necesidades de las distintas clases sociales; el margen de esta etapa se subdivide en tres bloques: 1965, década de los setenta y década de los ochenta.

Según J. Samayoa en el artículo "Problemas y Perspectivas de la Universidades privadas en El Salvador", a inicios de la década del sesenta el número de estudiantes que egresaban de bachillerato aptos para ingresar en las Universidades aumentó en forma considerable; de 508 bachilleres que habían egresado en 1957 se pasó a 1,126 en 1962; y de 1,698 estudiantes que estaban inscritos en la Universidad de El Salvador en 1957 se pasó a dos mil novecientos sesenta y tres para el año de 1962; no obstante la UES no alcanzaba la cobertura total y absorbía treinta por ciento de los egresados de educación media.

El excesivo número de bachilleres, las condiciones de centralización, los problemas de la politización izquierdista y las diferencias de clase cada vez más antagónicas en un "territorio extraño" posibilitaron los espacios para una fuerza "privada" como alternativa de educación superior. Fue así, que la Asamblea Legislativa en 1965 aprobó la Ley de Universidades Privadas; siendo la Universidad "José Simeón Cañas" (UCA) (de inspiración cristiana, no católica, y con el patrocinio de la Compañía de Jesús) la primera universidad privada, y quien entre otros impulsaba esta iniciativa.

La UCA por varias razones no apaleó todos los problemas, tenía un costo, posiblemente facilitó a la clase media alta y de derecha una nueva opción -cosa que después cambiaría un poco-; sin embargo, el problema de centralización y el acceso para los estratos bajos, todavía se mantenían sin resolver; en sí, la UCA se presentó como una nueva alternativa la situación del problema de cobertura en la capital, hacia 1970 absorbía el cinco por ciento de la matrícula universitaria, y para 1976 absorbía el doce por ciento. A esto hay que agregar las exigencias académicas de los Jesuitas, que indiscutiblemente filtraban el paso hacia el ingreso y más adelante a la graduación.

La Ley de Universidades Privadas posibilitó en la década de los años setenta, tres nuevas universidades: Albert Einstein, Matías Delgado y Politécnica de El Salvador; para 1982 ya existían un total de veinticinco universidades; para 1990 existían treinta y seis

universidades, y a inicios de la década de los noventa ya estaban funcionando cuarenta y dos universidades, más veinticuatro centros de Educación Superior Tecnológica, haciendo un total sesenta y seis instituciones.

La profunda crisis de los ochenta manifestada en el paroxismo de la guerra fratricida, la excesiva politización partidaria de la UES, y la fuerte crítica al gobierno que emergía desde la UCA por medio de su Rector Ignacio Ellacuría, por los estudios de Ignacio Martín Baró y Segundo Montes, por la política editorial de la ECA, y en gran medida por la floreciente Teología de la Liberación impulsada por Jon Sobrino entre otros, posibilitó un abuso de esta Ley de Universidades Privadas, que en cierta medida era muy flácida.

Así, en medio de un contexto apocalíptico, en donde las dos universidades principales estaban "etiquetadas", surgen nuevas alternativas, e inmediatamente se desbordan las posibilidades reales creándose un verdadero mercado de "títulos" y de irregularidades académicas; surgen así las "universidades de garage" respondiendo a la fragmentación social y en cierta medida a los problemas de movilidad social -menos riesgos en traslados-, como también a factores económicos. Según J. Samayoa, hay otro factor importante, el gobierno pudo permitir la proliferación universitaria con el fin de disgregar a la población (38) estudiantil propensa a la protesta, al conflicto y a ingresar a las filas de la guerrilla.

Del cien por ciento de la oferta universitaria, aproximadamente un sesenta y tres punto uno por ciento estaba concentrada en San Salvador, un trece punto dos por ciento en Santa Ana, y un siete punto nueve en San Miguel; aquí encontramos un beneficio mínimo, efecto de la proliferación: la educación superior se desplegó a otros Departamentos; a inicios de los años noventa todos los departamentos, por lo menos, contaban con algún centro regional.

La universidad de la Globalización. Se trata de una concepción que asume un nuevo modelo impulsado por la Reforma Educativa y la Ley de Educación Superior, la cual a su vez impulsa un Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador (1995).

Con la caída del muro de Berlín y los cierres de espacios socialistas en los bloques duros se percibe un pseudo triunfo del capitalismo liberal, elemento que posibilita un marco de mercado libre internacional pautado por grandes alianzas estratégicas (UE, MERCOSUR, TLC, etc.); surge así el contexto y el concepto de "Globalización". En este nuevo rumbo, van a predominar las gestiones de grandes agencias mundiales que sobrepasan, inclusive, la autoridad de las Naciones Unidas (ONU), como por ejemplo el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo Interamericano, el Fondo Monetario Mundial, entre otros. Estos grandes organismos, van a ser quienes administren las políticas macroeconómicas para la gestión de créditos, y estos van a depender de la aceptación de lineamientos internacionales.

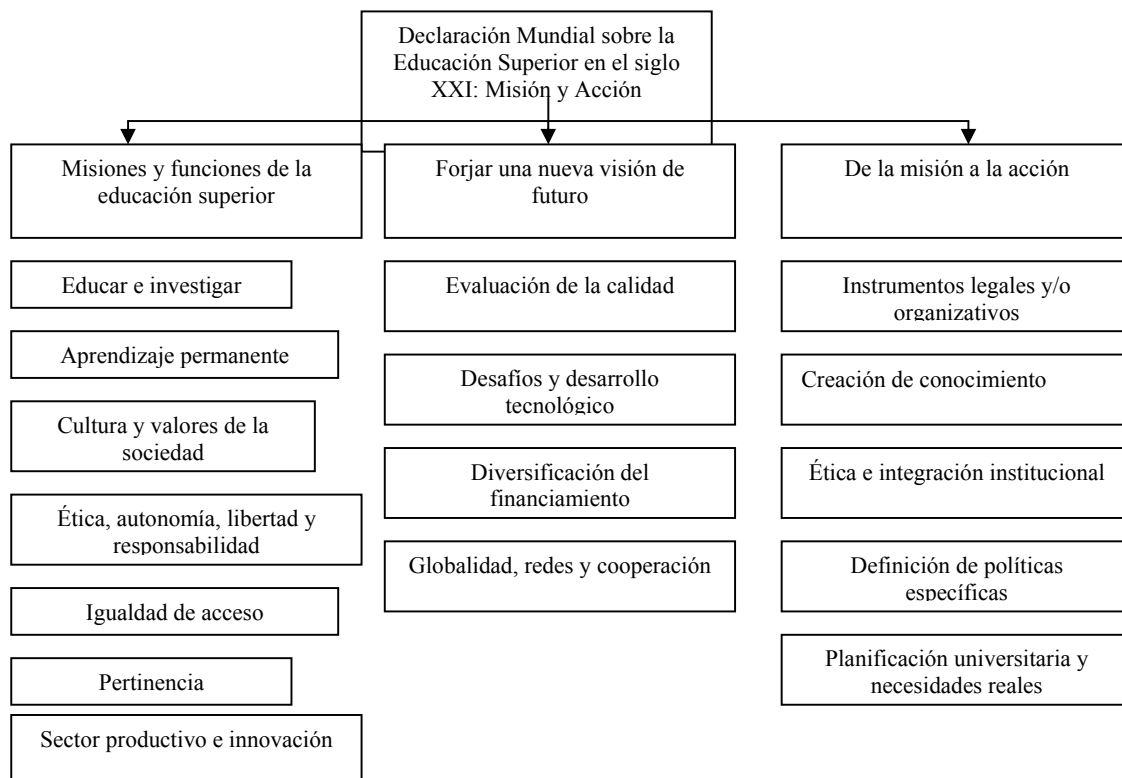
A inicio de la década de los noventa comienza en Latinoamérica, a nivel universitario, un clima de reforma, encaminado a elevar los niveles de excelencia; este clima de reforma se caracteriza por dos constantes: Reformas Legales y Sistemas de Calificación, Evaluación y Acreditación. De este modo, preparando el terreno surgen instancias encargadas de gestionar estas reformas, así, tenemos el CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) o el CONACYT (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) entre otras, quienes han impulsado estas políticas. No obstante, hay que apuntar que los sistemas

de acreditación ya existían en Estados Unidos desde hace varios años, por ejemplo, se conocen instituciones acreditadoras como: NEASC (New England), MSA (Middle State), NCA (North Central), SACS (Southern), WASC Jr. (Western) entre otras.

Según Rollin Kent en su obra "Los temas críticos de la educación superior en América Latina", citando a Guy Neave, afirma la posibilidad de definir una política de "Estado Evaluador", quien intenta superar las limitaciones del modelo de educación superior vigente y enfrentar los nuevos problemas y tendencias que ocurrieron independientemente de las políticas oficiales; a juicio de Malcom Frazer en su obra "*Quality in Higher Education, Council for Academic Awards; UK*" ha surgido en los noventa una preocupación por la calidad a todos los niveles de la actividad humana, si en la década de los ochenta la preocupación fue la eficiencia, en los noventa la característica es la calidad.

En Octubre de 1990 se desarrolla el seminario "Sistema de Acreditación y Evaluación Institucional en América Latina" en Río de Janeiro, y en Diciembre de 1991 el seminario "Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe" en Chile (41) . A partir de aquí, sondeando el espectro Web en Internet encontramos múltiples direcciones en donde podemos apreciar diversos sistemas de acreditación y evaluación.

Finalmente, sobre la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de la UNESCO, celebrada en París, Francia en 1998, también se presenta un diagrama de contenidos que bien puede adaptarse a circunstancias particularmente institucionales, y un cuadro, muy resumido sobre sus tres principales componentes.



Declaración Mundial sobre la ES en el siglo XXI: Visión y Acción	Marco de Acción para el Cambio y el Desarrollo de la ES	Principios Básicos para guiar el Diseño de las Políticas de ES
<p>La misión de educar, formar y realizar investigaciones.</p> <p>Fomento del aprendizaje permanente.</p> <p>Promover, generar y difundir Conocimientos.</p> <p>Comprender, interpretar y difundir la Cultura</p> <p>Consolidación de los valores.</p> <p>Funciones con respaldo ético y rigor científico.</p> <p>Opinión responsable sobre los diversos problemas con autonomía</p> <p>Reforzar funciones críticas y Progresistas</p> <p>Igualdad de acceso</p> <p>Promoción del saber mediante la Investigación.</p> <p>Innovación, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad</p> <p>Pertinencia</p> <p>Servicio a la sociedad</p> <p>Vinculación al mundo del trabajo</p> <p>Formación permanente de profesionales</p> <p>Diversificación</p> <p>Pensamiento crítico e innovación metodológica</p> <p>Personal y estudiantes el centro de la ES</p> <p>Evaluación de la calidad</p> <p>Potencial y desafíos tecnológicos</p> <p>Estrategias apropiadas para el financiamiento</p> <p>Solidaridad académica</p> <p>Asociaciones y alianzas interinsitucionales</p>	<p>Crear un marco legislativo, político y financiero conforme a la Declaración.</p> <p>Estrechar los vínculos ES e investigación.</p> <p>Nuevas metodologías para relacional la ES con su contexto</p> <p>Políticas para eliminar todos los prejuicios negativos en la ES.</p> <p>Políticas específicas para los docentes.</p> <p>Reconocer que los estudiantes son el centro de la ES.</p> <p>Promover la movilidad académica de docentes.</p> <p>Garantizar la libertad académica.</p> <p>Acortar las distancias de los márgenes de desarrollo a través de la ES.</p> <p>Definición de misión en coherencia con la sociedad.</p> <p>Definir programas y estructuras tomando en cuenta la ética, la equidad, autonomía, la investigación, el servicio a la comunidad, el mundo laboral, calidad, la actualización docente.</p>	<p>Compromiso público de todas las universidades.</p> <p>Igualdad de acceso y de oportunidades.</p> <p>Poder intelectual crítico sustentado en la Verdad.</p> <p>Ética.</p> <p>Función prospectiva y anticipatoria.</p> <p>Misión cultural.</p> <p>Vocación de universalidad.</p> <p>Pertinencia.</p> <p>Relación con el mundo laboral y productivo.</p> <p>Formar ciudadanos, concientes, críticos, participativos y solidarios.</p> <p>Énfasis pedagógico en el aprendizaje (Informe Delors): aprender a aprender.</p> <p>Integración de sistemas de Postsecundaria.</p> <p>Libertad y autonomía de las instituciones frente a todo poder, pero con responsabilidad.</p> <p>Responsabilidad frente a los niveles inferiores del sistema educativo.</p> <p>Educación superior proactiva y dinámica bajo una visión de pacto ético con la sociedad de su tiempo.</p>

V

Validez (en evaluación)

Validez en evaluación es la precisión con que una prueba mide los resultados específicos en el objetivo sometido a comprobación. Algunos de los tipos de Validez son: Validez Predictiva (predecir opciones). Validez de Contenido (grado de cobertura de contenidos). Validez de Construcción (cualidades psicológicas).

Valores

En la década de los noventa, mientras se erguía la globalidad, múltiples sectores comenzaron a descubrir una fragmentación social decadente, pautada por la violencia y la intolerancia, factores típicos de una sociedad heterogénea, plural y atomizada; el andamiaje de sensibilidades sociales, y los lazos de la tradición referentes a: la vecindad, al paseo del parque, a las fiestas patronales y las expresiones lúdicas más primarias, entre otros factores, comenzaron a desmoronarse, frente a la vertiginosa fuerza de la tecnología, de la información y de la competitividad. El marco referencial axiológico ingresaba en un proceso de entropía; y en este escenario algunos actores reclamaron la Educación en Valores como táctica y estrategia reactiva.

Las políticas y programas de educación en valores comenzaron a surgir como una respuesta a la mencionada decadencia social y a la falta de mística magisterial; en efecto, el sector magisterial y sus centros de formación ingresaron en la supercarretera del deterioro, y con el réquiem de las Normales, los docentes se transformaron en facilitadores técnicos de aprendizajes, dejando atrás el soporte místico de una profesión dedicada, en otros tiempos, a ser artesana de la conciencia ciudadana.

Una valoración muy a priori sobre este tema nos lleva a posibles conclusiones sobre cierta insuficiencia de estos lineamientos, a partir de los siguientes juicios: en primer lugar, el mundo de lo ético no puede ser tratado como un contenido curricular más; los valores solo se asimilan y encarnan con la experiencia; por más que el maestro o la maestra intente un ejercicio de identificar, jerarquizar y descomponer valores, esta tarea no pasará de un ejercicio más teórico, lo que se necesita es que el alumno y la alumna participe en experiencias reales en donde pueda aplicar el juicio ético guiado por el maestro o la maestra; en segundo lugar, el primer escenario determinante para la configuración ética de la persona es la familia, y el aula se transforma en un segundo momento de refuerzo; por sus propios fines y tiempos, la escuela tiene demasiadas limitantes para incidir significativamente en un carácter ético; en tercer lugar, casi todas los programas de valores dejan de lado el factor antropológico de las “creencias” que es anterior y sustento del marco axiológico; en efecto, las creencias son un sustrato más profundo de la personalidad, las

personas generalmente conocen los valores, pero sus creencias tienen un peso más determinante en las acciones cotidianas; en cuarto lugar, tendríamos que acuñar la autoridad ética de los padres y madres de familia y del magisterio, la cual se rige en muchos casos por el “hagan lo que yo digo, no lo que yo hago”, y esto sí es importante en la definición de la personalidad debido a factores miméticos de modelos; lamentablemente, los modelos de nuestros niños, niñas y adolescentes son los pseudo héroes de los efectos especiales de Hollywood.

Frente a este panorama complejo e intrincado nos preguntamos: ¿es posible educar en valores?; digamos inicialmente que sí, no obstante habrá que profundizar sobre las tácticas y estrategias, ya que no es un terreno ligero y fácil; además, no debe ser una tarea aislada o unilateral del sector educación, se requiere el esfuerzo y compromiso de otros sectores comenzando por la familia, siguiendo por los medios de comunicación, y demás fuerzas sociales, ya que a fin de cuentas una sociedad más ética nos beneficia a todos. Finalmente, la escuela puede y debe asumir este rol convocante para iniciar una verdadera educación en valores más allá de los mandatos curriculares y del aula, buscando, además, verdaderas experiencias constructivas que pongan en juego la elección racional.

Pero, profundicemos un poco más sobre las tesis antes expuestas. Al margen de las diversas concepciones ortodoxas y heterodoxas de los valores, y de la discusión sobre la necesidad de una moral o de una ética más o menos laica o religiosa, existe un previo a discutir. Se parte de un presupuesto fundamental cultural: las creencias. Cada cultura y micro-cultura, antropológicamente hablando, tiene creencias, es decir, supuestos básicos en donde se apoya el existencialismo y el historicismo del grupo social familiar, social, empresarial, etc.; así la creencia es un legado, un patrimonio, una base educativa y moral.

Estas creencias, normativizan una conducta por medio de una escala contrastante y axiológica de valores; éstos, como cualidades abstractas, tienen funciones de propiedad y de valorar, son como signos de las creencias que marcan un camino, mapas para llegar a un destino deseado. Obviamente, hay antivalores y valores relativos a lo que hoy podríamos considerar coherente, racional y ético. Pero los valores como principios mínimos, convenidos por un grupo sobre un sistema de creencias, no pueden aislarse o tratarse al margen del aspecto fiducial, por ejemplo, el decálogo judío; o bien, respetar determinadas leyes. Dicho de otro modo, los valores no preceden a las creencias y culturas, son un momento segundo de ellas.

Las creencias y los valores generan por coacción, por convicción o por educación un hábito, o bien ciertas actitudes aprendidas socialmente en el grupo; cuando un nuevo sujeto se forma en un grupo social comienza a repetir comportamientos, inicialmente la persona es un ser mimético, repite y así aprende, va creando un hábito constituido sobre creencias y valores. Por ejemplo, las costumbres y el urbanismo disponen que los humanos occidentales tenemos que vestir ropa, esto puede estar basado en un sistema de creencias que supone que la desnudez, y concretamente la desnudez genital, no es aceptada por el grupo, y que además es algo indecoroso para la moralidad pública; luego se generan los valores que disponen una normativa de vestimentas, diferenciada para hombres y mujeres, finalmente se crea un hábito de vestirse, sin pensar mucho por qué uno se viste, lo hace sin más ni más. Sin embargo, en otras culturas, las creencias y valores pueden inhibir nuestros

supuestos occidentales, y les puede preocupar más cubrirse el rostro, cubrirse la cabeza o bien cubrirse parcialmente.

Las creencias, valores y actitudes, definitivamente moldean la conducta, entendiendo ésta como comportamiento frente a estímulos, reacciones, o bien como comportamiento genérico. En este sentido, conducta sería la forma manifestativa humana de ser y estar frente a los otros. Retomando el ejemplo anterior, la persona occidental, tiende a vestirse como expresión conductual.

La pregunta crucial de este devenir antropológico constituido por creencias, valores, actitudes y conductas, es sobre la posibilidad de un cambio que se pretende para mejorar nuestra sociedad, para eliminar el maniqueísmo social, para luchar contra el inmediatismo y el desorden, para desplazar los pseudovalores del consumismo, para reestructurar lo debilitado por el conflicto, y para anteponer el bien-ser, sobre el bien-estar, y éste sobre el bien-tener. Entonces, nos preguntamos, y les preguntamos a los maestros/as y padres de familia, ¿cuáles son nuestras creencias?, o bien ¿nuestras creencias no son antagónicas a los valores que intentamos infundir?.

Ante de hablar o de predicar valores, habría que analizar nuestros sistemas de creencias, nuestras verdades, nuestros supuestos profundos, para no caer en el error farisaico de exigir cosas que no cumplían. ¿Cuántos padres y madres no les dicen a sus hijos que Dios es lo más importante, los mandan a la misa o a el culto, les exigen catequesis, primera comunión, confirmación, mientras que ellos y ellas, testimonialmente no practican?. ¿Cuántos patrulleros de la policía andan violando las normas de tránsito y luego exigen el cumplimiento de la ley?. ¿Cuántos demócratas son autoritarios dictadores en sus casas?. ¿Cuántos maestros y maestras exigen a sus alumnos y alumnas más de lo que ellos mismos y ellas mismas pueden dar?.

Si queremos una nación mejor, con nuevas creencias y valores, con nuevas actitudes y conductas, no lo vamos a lograr con un sistema mágico de incentivos ni con una política descendente; se trata de todos los que tenemos más o menos conciencia del problema, maestros y maestras, padres y madres, empresarios y empresarias, políticos y políticas, militares, comunicadores y comunicadoras, etc. comencemos a pensar en una nueva generación que se forje y acrisole sobre un sistema sólido y coherente de creencias ciudadanas que no sólo se prediquen sino que se vivan históricamente con convicción.

Finalmente, cabe citar, que las diversas políticas de valores requieren de un verdadero marco referencial pautado por las experiencias; en efecto, es sumamente difícil pensar que un contenido curricular de valores pueda tratarse de manera similar a las matemáticas o ciencias naturales; en este sentido, las creencias y valores no se interiorizan por un proceso epistemológico enmarcado en un escenario ajeno, por el contrario los y las docentes tendrán que estar atentos a los posibles espacios y circunstancias escolares y comunitarias para integrar a los alumnos y alumnas en ellas y de ahí reflexionar sobre la experiencia. Dicho de otro modo, las tácticas y estratégicas didácticas y pedagógicas no pueden estar predeterminadas por una agenda causal, por el contrario, deberá ser casual, es decir, el o la docente tiene que aprovechar los contrastes de creencias y valores para inmiscuir a los alumnos y alumnas en un juicio existencial, en donde ellos y ellas mismos y mismas sean

los y las protagonistas cercanos al hecho. No basta con que los estudiantes comprendan el concepto de solidaridad, dibujen algo referido al tema o participen activamente en un ejercicio didáctico; para que puedan encarnar, asimilar e impregnarse sustancialmente de la solidaridad tendrán que vivenciarla y luego reflexionar sobre ella. Es relativamente absurdo estar diseñando políticas, currículos, libros de texto sobre valores, mientras desaprovechamos la riqueza histórica y las circunstancias sociales para cristalizar un verdadero programa de creencias y valores; pero esta acción precedente demanda mística docente y una cuota considerable de creatividad conjugada con un marco ético y noético ya que la autoridad del docente es fundamental como referente mimético para los niños, niñas y jóvenes; la verdadera escuela de creencias y valores está latente en el cotidiano vivir de la familia, de los medios de comunicación a los que acceden los niños y niñas y de la escuela.

Violencia escolar

Con extrañeza y desconcierto la sociedad se rasga las vestiduras ante los lamentables sucesos criminales generados por adolescentes en entornos educativos; efectivamente, los humanos somos los únicos especímenes en la escala filogenética que hacemos de la violencia en un fin en sí mismo, sin embargo cada vez más niños, niñas y adolescentes son los protagonistas de un tipo de violencia “reservada” para adultos.

En los cuatro últimos años hemos sido testigos de una considerable y preocupante cantidad de tiroteos y matanzas en escuelas norteamericanas de: Mount Morris, Michigan; Springfield, Oregon; Jonesboro, Arkansas; Edimboro, Pittsburg; West Paducah, Kentucky; Littleton, Colorado; Santana, California; Williamsport, Pennsylvania. A pesar de las sustantivas diferencias de los móviles criminales en los casos estadounidenses, se puede decir con certeza que la problemática de violencia y “maras” que se viven en El Salvador no es un fenómeno exclusivo y nuevo de nuestra sociedad.

Un estudio reciente publicado en el "*Journal of the American Medical Association*" (JAMA) reveló, el año pasado, que los filmes y dibujos animados poseen contenidos más brutales que en épocas anteriores y exponen a los pequeños a una "significativa carga de violencia". Debido a esa situación, un equipo de la *Harvard School of Public Health* recomendó a la *Motion Picture Association of America* reflexionar acerca de la posibilidad de incluir más advertencias sobre los contenidos de esos filmes en la clasificación habitual de apta para todas las edades.

Pero más allá de esta hipótesis vinculada al mundo del entretenimiento, existen otros factores etiológicos asociados a “nuestra” criminología infantil y juvenil: 1) la desintegración familiar vinculada a los procesos migratorios y a la inestabilidad formal de la familia misma, obliga a niños, niñas y jóvenes a buscar otros grupos sociales en donde se sientan aceptados e integrados (ver Maras o Tormentas Tóxicas); 2) la pobreza y la exclusión social, fenómenos que generan entornos más hostiles pautados por una arquitectura de escasa educación, múltiples necesidades y contrastes en una sociedad hiperconsumista; 3) la violencia misma como entretenimiento y como catarsis, es otro factor operante; si no hay acceso a deportes o a formas de recreación física que permitan cristalizar emociones fuertes, se buscan y crean espacios de violencia; 4) los modelos

distorsionados; es de suponer que todo niño, niña o joven asume modelos, de los cuales, miméticamente capta valores y creencias y los reduplica en su vida; en efecto, cuando estos modelos no son los padres y madres, ni los docentes u otros referentes éticos, son sustituidos por los nuevos héroes que retan a la sociedad: Marilyn Manson, The Rock , El Directo, etc.; 5) la crisis institucional; si todas las semanas en los noticieros aparecen las grandes instituciones sociales vinculadas a la corrupción, al fraude, al delito y a la mentira (diputados, políticos, policías, maestros, sacerdotes y pastores) ¿qué mensaje damos a los niños, niñas y jóvenes?.

Las estrategias que se plantean para minimizar la violencia -el uniforme único o el asignar policías a cada instituto nacional- son acciones periféricas de forma y no de fondo, y aunque pueden minimizar los riesgos, es imperioso abordar los problemas en sus verdaderas raíces: consolidando la familia, minimizando la pobreza, generando nuevos espacios recreativos y catárticos, ser mejores ciudadanos y sobre todo reconvirtiendo la institucionalidad en espacios éticos.

Vygotsky, Lev S.

Lev S. Vygotsky (URSS 1896-1934), apareció como una figura que determinó el sentido de la educación desde la persona y con ello, logró fundamentar una nueva escuela (de corte psicológico) que precisó de elementos novedosos para esclarecer lo que la psicología estructural no había sido capaz de plantear: construir el conocimiento a partir de la apropiación de la cultura. Y esto es, en realidad, el punto central de la escuela que apuesta Vygotsky y que enmarca el destino del desarrollo y del aprendizaje. Esto significa que una forma novedosa aparece dentro del encuadramiento de la psicología y, sobre la base de ello, ubica a la Zona de Desarrollo Próxima como la propuesta determinante en el proceso de aprender. Se trata de una zona en la que la interacción y la apropiación se correlacionan y juegan el armazón de la posibilidad del desarrollo.

En realidad Vygotsky tuvo poca vida para seguir planteando su psicología sociocultural; sin embargo, autores como Leontiev y Luria prosiguieron con numerosas investigaciones en las que descifraron no sólo los conceptos planteados por el autor; propusieron, además, una reflexión en torno al aprendizaje y desarrollo y, para tal efecto, comprendieron que no pueden ser la misma cosa, aunque exista una fuerte correlación.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo –definía Vygotsky- es “la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño pueda afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos”¹⁵³ ... “de un modo más general, el concepto se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas. El cambio cognitivo se produce en esta zona, considerada tanto en términos de la historia evolutiva individual

¹⁵³ Cfr. Lev S. Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. Editorial Crítica. La pléyade. Buenos Aires, 1970, Pág. 78.

como en los de la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación”¹⁵⁴.

1924 la vida de Vygotsky cambió radicalmente, cuando en el Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, expresa que los métodos utilizados por la psicología reflexológica generan en las personas una actitud consciente. A partir de ello, se traslada al Instituto de Psicología de Moscú, en el que forma equipo con Luria y Leontiev. Este equipo testimonió el quehacer de la escuela sociocultural y evidenció un progreso extraordinario en función de la psicología estructural a la cual acusaron de explicar el aprendizaje a partir de la pedología. Liubinskaia (URSS, 1979) indicaba que la pedología tipificaba el aprendizaje a partir de la asimilación de ciertos hábitos por parte del niño o niña y que estaba determinada por la herencia.

En realidad esta controversia empuja más claramente la posición de Liubinskaia que, apoyándose en Luria, ubicó el destino educativo de los niños y niñas a partir de las condiciones socioculturales del medio, como también su situación económica. Es precisamente este ángulo lo que evidenció gran progreso en las y los psicólogos soviéticos, pues estaba demostrado que la actividad psíquica “es un reflejo de la realidad y su desarrollo debe entenderse como el perfeccionamiento, complejidad y reestructuración de toda la actividad reflectora. Se trata de un proceso que transcurre en forma prolongada, compleja e irregular, en el que, al igual que en todo fenómeno en desarrollo, suceden períodos más o menos prolongados de acumulaciones cuantitativas inapreciables con reestructuraciones cualitativas más o menos bruscas”¹⁵⁵.

Para 1930, a Vygotsky, Leontiev y Luria se le suman otros pedagogos y pedagogas; psicólogos y psicólogas, cuyas investigaciones afirmaban la tesis de la Zona de Desarrollo Próximo. Pero lo que ha causado mayor impacto en la escuela general, es la determinación que el objeto de estudio de la psicología es la conciencia y para ello, se adoptó la connotación de los procesos psicológicos superiores, que son propias de las y los seres humanos. Para Vygotsky, estos procesos se apoyan en la experiencia acumulada por generaciones anteriores que no está presente al nacer sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación. “Es una experiencia histórica, a diferencia de la experiencia heredada más la experiencia individual. Además en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos”¹⁵⁶. Se trata pues de la experiencia histórica combinada con la experiencia social la que caracteriza a la persona y que puede tipificarse como los procesos psicológicos superiores, los cuales guían la conducta humana mediante la autorregulación y la provocación de una adaptación activa al medio.

El 1 de junio de 1934 Vygotsky muere de hemorragia provocada por una tuberculosis que padecía desde cerca de seis años atrás. Puede considerarse a este autor como un gran

¹⁵⁴ Cfr. Newman, Denis, Griffin, Peg. y Cole Michael. M. La Zona de Construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Editorial Morata, España. 1991. Pág. 77 y 79.

¹⁵⁵ Cfr. A. Liubinskaia. Desarrollo psíquico del niño. Editorial Grijalbo. México D. F. 1965. Pág. 28.

¹⁵⁶ Op Cit. J. Trilla. Pág. 215.

investigador psicológico que fue capaz de criticar a Jean Piaget y demostrar al mundo entero que la conducta humana puede explicarse mediante la evolución de las especies, la evolución cultural y la propia ontogénesis. De esta manera, puede tipificarse la teoría de Vygotsky como una psicología educativa que niega el uso de las pruebas estandarizadas como métodos científicos para determinar el nivel cognitivo de las personas. En este sentido, se refirió que los que componen los test persiguen comprobar el lugar o el rango de cada uno y una de los y las sometidos a la prueba y de esta manera, seleccionar solamente aquellos niños, niñas o adolescentes que han alcanzado el nivel normal de desarrollo, establecido por un procedimiento formal. Ante esto, Liublínskaia plantea que es lógico que unos niños o unas niñas salgan mejor evaluados que otros u otras, porque sus condiciones han sido claramente decisorias y fundamentalmente provechosas en los resultados obtenidos. Esto significa, que los niños y niñas de los y las pobres no pueden en general contestar las preguntas que se les hacen, ya que se les propone algo que antes no han tenido posibilidad de conocer. Vygotsky enmarcó tal posición y expresó que el desarrollo y el aprendizaje son el resultado de la educación y la enseñanza y de las leyes vigentes de la evolución psíquica del individuo.

He aquí una de sus mejores tesis: “La evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales...”¹⁵⁷

¹⁵⁷ Cfr. I. Vila. Lenguaje, pensamiento y cultura. Anuario de Psicología. n, 33, Pág. 17.

W

Waldorf (pedagogía)

En muchos países del mundo hay colegios donde se enseña en base a la Pedagogía Waldorf. Dicha pedagogía fue inaugurada por Rudolf Steiner en el segundo decenio del siglo XX. Esta pedagogía apoya el desarrollo de cada estudiante según sus habilidades y necesidades. Los fundamentos del método pedagógico son las regularidades que se manifiestan en el desarrollo del alumnado. Estos fundamentos son investigados por la Antroposofía, ciencia espiritual desarrollada por Rudolf Steiner.

Desde su inicio en Europa hasta hoy día, funcionan Colegios Waldorf en todo el mundo. Cada colegio es independiente tanto jurídica y económicamente, como en sus conceptos. Esta distribución mundial es posible solamente mediante una solidaridad mundial. En Alemania los colegios están organizados en la asociación: "*Bund der Freien Waldorfschulen*". El apoyo a colegios en todo el mundo es el objetivo de "Los amigos del Arte de Educar de Rudolf Steiner".

La pedagogía Waldorf nació en Europa en respuesta a ciertas condiciones culturales e históricas. Esta pedagogía mira sin prejuicios al ser humano, y por ende se desarrolla y acomoda a las condiciones presentes. Asimismo puede aportar nuevos impulsos a la pedagogía de otro país sin imponer elementos ajenos a su cultura.

En el año 1982 fue fundado el "Colegio Waldorf Lima", y es hoy un colegio completo y muy reconocido. Para responder a la necesidad de formar maestros Waldorf en el mismo país se estableció el Instituto Superior Pedagógico Schiller-Goethe. Gracias a esta actividad resultó la posibilidad de fundar otros colegios. En consecuencia, varios colegios están trabajando actualmente en Lima orientados hacia la pedagogía de Rudolf Steiner. Además hay varios jardines de infancia para la educación inicial. El colegio San Christoferus en Lima, tiene a su cargo niños y adolescentes menos capacitados.

Watson, John

El conductismo se reconoció como un movimiento en psicología en 1913, como consecuencia del polémico artículo de John B. Watson "*Psychology as the behaviorist views it*", en español "La psicología vista por un conductista". Las líneas del comienzo son celebres: "La psicología vista desde el conductismo es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su objetivo teórico es la predicción y el control del comportamiento. La introspección no es una parte esencial de su método...". En este

artículo Watson no sólo rechazaba uno de los dos orígenes de las experiencias de Locke, sino que evitó por completo hacer referencia a acontecimientos mentales o ideas. Se oponía, por lo tanto, a la mayoría de los psicólogos continentales de principio de siglo XX, incluyendo a Freud.

Watson era un determinista cien por cien ya que argumentaba que lo que determinaba el comportamiento eran únicamente mecanismos observables y que se podría explicar enteramente en estos términos, siendo el partidario de Pavlov, es decir del conocimiento clásico.

Y

Young, M.F.D.

El currículum escolar ha sido objeto de estudio permanente para los filósofos de la educación. Desde Platón a Dewey y, posteriormente, las cuestiones de cuantos tipos de conocimiento existen, cómo se relacionan, cómo se puede evaluar su estatus epistemológico y si son componentes necesarios de la educación liberal, han sido continuamente estudiadas.

Pero los sociólogos de la educación, también han estudiado el currículum, teniendo en cuenta sus preocupaciones. El currículum escolar es el medio más importante, mediante el cual las sociedades modernas hacen el conocimiento disponible para sus miembros, y, como en el reparto de otros recursos sociales, el ejercicio del poder es una parte importante del asunto. El acceso al conocimiento no es limitado, sino controlado: a menudo, las escuelas estratifican a sus estudiantes y varios grupos tienen un acceso diferente. No todas las asignaturas se legitimizan por haber sido admitidas en el currículum.

Alrededor del comienzo de los años setenta, unos sociólogos empezaron a investigar estas cuestiones y, en 1971, el volumen de M. F. D. Young *Knowledge and Control*, en español Conocimiento y Control, se publicó en el Reino Unido. Young provocó la ira de muchos filósofos de la educación, especialmente por su postura relativista. El conocimiento es un producto social argumentaba, no es "ni absoluto, ni arbitrario" pero tiene que ser tratado "como unos grupos de significados disponibles" que "se dan colectivamente". Aquí hay implícita una crítica a la epistemología: los filósofos se inclinan a considerar que se puede demostrar que algunas asignaturas encarnan un "conocimiento genuino", y que su lugar en el currículum no se debe solamente a factores políticos o consenso social. Young tuvo gente que le seguía entre los filósofos de la educación. En un discurso, durante la conferencia de la Sociedad de Filosofía de la Educación (*Phylosophy of Education Society*) celebrada en 1980, Helen Freeman declaraba: "El ejercicio de la autoridad epistemológica en las escuelas ha demostrado aquí ser un asunto político, como los "neo" sociólogos pretenden (...). Un mérito de la conceptualización del sistema, por parte de los sociólogos, es que nos hace prestarles atención a las hasta ahora no reconocidas cuestiones éticas y políticas. La epistemología no es autónoma, pero es un asunto político". Al elevar las cuestiones éticas y al discutir problemas pertenecientes a la epistemología, Young hace lo mismo que hacen los filósofos de la educación.

Guía alfabética de principales recursos educativos en internet

Aldeaeducativa

Portal educativo venezolano. Contiene espacios diversos dedicados a la cultura, la historia, la actualidad, espacios para docentes, zona infantil, etc..

<http://www.aldeaeducativa.com>

American Educational Research Journal

Una de las más importantes bases de datos de investigación educativa. En inglés

<http://www.aera.net/pubs/aerj/>

Aula cultural

Portal educativo dedicado a la cultura en España. Está realizado por el Centro Superior de Cultura Española (CSCE).

<http://www.csce.es/aulacultural/>

Aula infantil

Ofrece información, eventos y recursos educativos para Infantil y Primaria

<http://www.aulainfantil.com/>

Cibereduca

Portal web dedicado a los psicólogos, pedagogos y especialistas en didácticas.

<http://www.cibereduca.com>

CIDE-MEC

Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España presenta la más amplia gama de enlaces hispanos a revistas y sitios web educativos

<http://wwwn.mec.es/cide/index.htm>

Cuadernos de Pedagogía

Revista mensual que es referencia importante para los movimientos de renovación pedagógica

<http://www.cuadernosdepedagogia.com/>

Cyberescuela

Portal educativo interdisciplinario diseñado en El Salvador

<http://www.cyberescuela.com.sv>

Didacticahistoria

Portal dedicado a la didáctica de las ciencias sociales, tecnología educativa y psicología de la educación

<http://www.didacticahistoria.com>

Divulcat

Portal que une en un solo espacio reflexión y divulgación sobre ciencia, tecnología e internet.

<http://www.divulcat.com>

DOCE

Bases de datos de documentos de educación. Ofrece recursos de formación/actualización a la comunidad educativa. Creada por un grupo de profesores y documentalistas con el objetivo de impulsar la investigación y la innovación pedagógica.

<http://www.eurosur.org/DOCE/principal.html>

Educación 2001

Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México. Facilita texto completo de los artículos publicados.

<http://www.unam.mx/2001/>

Educagua

Página educativa de la Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.

<http://www.educagua.com/>

Educared

Portal dedicado para facilitar el uso de internet en la Escuela

<http://www.educared.net>

Educasites

Guía de recursos educativos en internet

<http://www.educasites.net/>

Eduguia.net

Portal de educación argentina

<http://www.eduguia.net/>

Edu-red

Buscador de recursos educativos en español. Además, dispone del servicio Profesores en la Red, para poner en contacto a profesores hispanohablantes, y la Página de los Intercambios, para favorecer los intercambios escolares.

<http://www.edured2000.net/>

Eduoteca

Portal web educativo con acceso a miles recursos de todas las áreas educativas.

<http://www.educateca.com>

Eduweb

Buscador en inglés especializado en educación. Creado por Education World. En inglés.

<http://www.education-world.com/>

Enciclopedia

En inglés. Portal que incluye buscador, thesaurus, almanaque y enlaces a otros buscadores.

<http://www.encyclopedia.com>

ERIC

Servicio de internet que provee de información y recursos didácticos al mundo educativo. En inglés.

<http://www.eduref.org/>

Escolar.com

Portal educativo argentino. Reúne numerosa información sobre distintas materias escolares, y ofrece recursos gratuitos en internet.

<http://www.escolar.com>

Harvard Education Letter

Boletín educativo bimensual dedicado a temas de actualidad, presentados tanto desde la perspectiva de la investigación como desde la práctica. Ofrece el índice del último ejemplar publicado, así como resúmenes y el texto completo de algunos documentos.

<http://www.edletter.org/>

Harvard Educational Review

Revista trimestral que proporciona acceso a un foro sobre innovación e investigación educativa. Ofrece resúmenes de los artículos publicados. El texto completo es accesible mediante suscripción.

<http://gseweb.harvard.edu/%7Ehepg/her.html>

Infantilweb

Página web diseñada para los más pequeños.

<http://www.infantilweb.com/>

International Review of Education

Revista trimestral editada por la Unesco Institute for Education, Hamburg, sobre la comparación entre teoría y práctica de la educación formal y no formal. Ofrece resúmenes en inglés, francés y alemán de los artículos publicados desde 1995.

<http://www.kluweronline.com/issn/0020-8566>

Journal Education Psychology

Revista de la *American Psychological Association (APA)*. Publica tanto artículos sobre investigación psicológica en todos los niveles educativos como otros artículos de revisión teórica sobre el tema. Únicamente permite consultar los resúmenes del último número y los índices de los anteriores.

<http://www.apa.org/journals/edu.html>

Liceus

Portal dedicado a las Humanidades en general. Reúne áreas sobre Historia, Literatura, Filosofía, etc. Ofrece recursos didácticos para estudiantes y profesores de bachillerato, y la posibilidad de publicar trabajos inéditos.

<http://www.liceus.org/>

Nueva Alejandría

Portal chileno-argentino para educadores hispanoamericanos desarrollado desde 1996, con acceso a diversos servicios interactivos.

<http://www.nuevaalejandria.com>

Orientared

Portal de recursos para la orientación psicopedagógica que utiliza Internet como medio de difusión y desarrollo.

<http://www.orientared.com/>

Portaldidáctico

Portal de educación multidisciplinar

<http://www.portaldidactico.org/>

Redinet

Bases de datos en la que se puede acceder de modo automatizado a referencias sobre Investigaciones e innovaciones educativas, recursos didácticos y revistas producidos en España.

<http://www.mec.es/redinet2/html/>

Rediris

Interconexión de los Recursos Informáticos de las universidades y centros de investigación. CSIC

<http://www.rediris.es>

Revista Educere

Revista perteneciente al portal venezolano de educación Educere donde se recogen artículos de interés sobre la realidad educativa. Ofrece texto completo de sus artículos.

<http://www.saber.ula.ve/educere/revista/index.html>

Revista electrónica de investigación educativa

Revista semestral del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México), especializada en investigación educativa. Ofrece el texto completo de los artículos publicados y de conferencias impartidas en distintos foros, así como reseñas, comentarios a los artículos y enlaces a otras revistas electrónicas, congresos, etc.

<http://redie.ens.uabc.mx/>

Revista Iberoamericana de Educación

Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica monográficos cuatrimestrales y estudios sobre distintos temas. Proporciona resúmenes y un índice de artículos.

<http://www.campus-oei.org/revista/>

Revista Mexicana de investigación educativa

Publicación semestral del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, coeditada con la Universidad Nacional Autónoma de México. Proporciona resúmenes de los artículos publicados.

<http://www.comie.org.mx/revista.htm>

Revista de Pedagogía Española

Revista cuatrimestral fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas que actualmente edita el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Ofrece resúmenes de los artículos publicados.

<http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm>

Revista TRIVIUM

Revista salvadoreña de Educación, Ciencia y Tecnología.

<http://www.trivium.com.sv>

Tareasya

Portal educativo hispanoamericano. Ofrece recursos educativos para educación infantil, primaria y secundaria. Contiene sección de padres y maestros.

<http://www.tareasya.com/>

UNESCO

Portal de la UNESCO, dedicado específicamente al área de educación. En inglés.

<http://www.unesco.org>

US Department of Education

Todo lo concerniente a la educación en Estados Unidos. En inglés.

<http://www.ed.gov/>

Bibliografía y fuentes

AaVv (coordinados por Isabel de Torres Ramírez): Las Fuentes de Información, Estudios teórico-prácticos. Ed. Síntesis, Madrid, 1999.

Abbagnano N. y Visalberghi, A.: Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1998.

Adell, Jordi; Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTECH, Revista electrónica de tecnología educativa; N° 7; Noviembre 1997; disponible [on line] www.ubi.es/depart/gte/revelec7.html

Aguilar Avilés, Gilberto. Síntesis de la Evolución del Sistema Educativo Nacional (Proyecto APREMAT, 2000), San Salvador

Aguilar Villanueva, Luis; La Hechura de las Políticas; Tomo II; Ed, Porrúa; México 1996

Alighiero Manacorda, Mario: Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días. Siglo Veintiuno Editores, México D. F., 1999.

Angulo y otros. Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de Pedagogía. España, 1996

Antunez. S; L.M. del Carmen; F, Imbernon; A. Parcerisa; A. Zabala; Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula; Ed. Graó; Col. El Lápiz; Barcelona, 1996 7ª ed.

Antunez, S.; El Proyecto Educativo de Centro; (Biblioteca del Maestro) Ed. Graó; Barcelona, 1987

Antunez, S.; ¿Qué Proyecto Hacemos?; Cuadernos de Pedagogía N°58; Barcelona; 1998.

Avanzini, Guy: La Pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1998.

A. W. Bates; Technology and the Future of Education; Technology, Open Learning and Distance Education. (1995) Londres-New York Routledge

Ayuste –Flecha y otros. Planteamientos de Pedagogía Crítica. Editorial GRAÓ. España. 1999

Banco Interamericano de Desarrollo. Progreso económico y social en América Latina. (BID), 1998-1999.

Banco Mundial. Educational Change in Latin America and the Caribbean. World Bank Human Development Network Latin America and the Caribbean, 1999.

Bello de Arellano María E.; La Educación en Iberoamérica, a través de las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, 1998.

Bobbio-Mateucci-Pasaquino; Diccionario de Política; Ed. Siglo XXI; México, 1995

Brecha Digital <http://www.labrechadigital.org/>

Cano García, Elena; Evaluación de la Calidad Educativa; Ed. La Muralla; Madrid 1999

Castells, Manuel; La Galaxia Internet Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad; Ed. Areté; Madrid, 2001

Coll, César y otros (1993): El Constructivismo en el aula. Editorial GRAÓ. España.

Coll, César.; Psicología y Curriculum; Barcelona, Laia 1987.

Coderech-Guityert; ¿Cómo podemos aprender y enseñar con internet?; lectura Curso Doctorado UOC 2001-2003.

Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana. Anuario centroamericano de estadísticas de educación. (CECC), 1998.

Cornella, Alfons; En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas; (1999) Curso de Doctorado UOC 2001-2003

Ellacuría, Ignacio: Filosofía ¿para qué?, UCA Editores

Ellacuría, Ignacio; : Escritos de Filosofía, UCA Editores, 1995

Englawood Cliffs, CA; M.Moore- G. Kearsley; Fundamentals of Distance Education; Distance Education: A System View. Wadsworth Publishing Company Belmont CA. L. Harasin et al ; Network Learning: A paradigm for the twenty-first Century; Learning Networks, The MIT Press Cambridge MA 1995

Escobar Baños, Juan Carlos; (2002): Nociones Generales de Teoría de la Enseñanza. Editorial Universitaria. El Salvador.

Escamilla, Manuel; Una Educación entre Dos Imperios y la Educación de Adultos; Dirección de Publicaciones e Impresos; 1990

Escobar Valenzuela, Gustavo; Introducción a la Filosofía 2; Mc. Graw Hill Ed. México, 1994.

Feito Alonso, Rafael; Por un concepto más amplio de la escuela pública; Revista de Prensa Universidad Complutense de Madrid; disponible [on line] <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/660/tribuna.html>

Fernández, Aha; Enciclopedia General de la Educación (Tomo I). Editorial Océano. España 1999

Fernández, Pablo (1997): La interacción social en contextos educativos. Siglo Veintiuno Editores. México.

Filmus, Daniel, FLACSO Anuario Social y Político de América Latina y El Caribe, 1998 "2".

Fondo de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura. Informe mundial sobre la educación. (UNESCO), 1998 y 2000.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Estado Mundial de la Infancia. (UNICEF), 1999.

Frabboni, Franco; (2001): El Libro de la Pedagogía y la Didáctica. Editorial PROA. España.

Franco de Machado, Clara; Pensar y Actuar, Un Enfoque Curricular para la Educación Integral; Ed. Magisterio, Colombia 1998

Freire, Paulo; Pedagogía del Oprimido; Ed. Siglo XXI; México 38ª edición

Freire, Paulo; Política y Educación; Siglo Veintiuno Editores; México 1997

Ganelin, S. I (1987): La asimilación consciente en la escuela. Editorial Grijalbo. México D. F.

Gautherin, Jacqueline; Perspectivas: revista trimestral de educación comparativa (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n os. 3-4, 1993

Gimeno Sacristán, J. El currículum. Editorial Morata. España, 1998

Gisper, Carlos; (1998): Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. Océano Editores. España.

Gore, Jennifer M.; (1996): Controversias entre las pedagogías. Editorial Morata. España.

González García, López Cerezo, Lujan López; Ciencia, Tecnología y Sociedad, una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología; Ed. Tecnos; Madrid, 1996

Grahan-Grindle-Lora-Seddon (BID); "Reformar es Posible, Estrategias de política para la Reforma institucional en América Latina"; Latinamerican Reserch Network-BID; Washington 1999

Gmurman, V. E. y Korolev, F. F (1967): Fundamentos Generales de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Gruñid, Shirley (1998): Producto o praxis del curriculum. Editorial Morata. España.

Kemmis, Stephen (1998): El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata. España.

Kent, Rollin; Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina” (citando a Guy Neave); Fondo de Cultura Económica y Universidad de Aguas Calientes; Ed. FLACSO, 1996

Konnikova, T. E (1964): Metodología de la labor educativa. Editorial Grijalbo. México D. F.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación <http://www.boe.es/boe/dias/2002-12-24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Liublinskaia, A. A (1965): Desarrollo psíquico del niño. Editorial Grijalbo. México D. F.

Lundgren, Ulf. P. (1991): Teoría del curriculum y escolarización. Editorial Morata. España.

Makarenko, Antón (1935): La colectividad y la personalidad en la teoría pedagógica de Antón Makárenko. Obras Escogidas. Editorial Progreso. Moscú. URSS.

MINED; Factores asociados al rendimiento de los estudiantes que se sometieron a la PAES 2000; San Salvador, 2000

MINED (Mella, Orlando); Estudio de factores asociados al rendimiento escolar; San Salvador 2004 (borrador)

MINED-UCA: “PAES Enfoque y Estructura: Orientaciones para Directores y Docentes de Educación Media”; San Salvador, 2002

MINED; “Escuela 10, generalidades”, San Salvador, 2000

Medina –Mata. Didáctica General. Editorial Prentice Hall. 2002

Mollis, Marcela; “La Educación Compara de los 80: Memoria y Balance”; publicado en: Revista Iberoamericana de Educación, Número 2; Mayo - Agosto 1993

Montes Mendoza, Rosa; ¿Una Pedagogía Distinta?, cambios paradigmáticos en el proceso educativo; Cuadernos de Iberoamérica; Ed. OEI; Madrid, 2001.

Muñoz Izquierdo, Carlos; La Contribución de la Educación al Cambio Social; Ed. Gernika; México, 1994

Not, Louis (2000): Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México D. F.

Newman, D – Griffin, P. – Cole, M. (1991): La zona de construcción del conocimiento. Editorial Morata. España.

Orfield en: AaVv; Perspectiva sobre la Reforma Educativa, América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas; BID-USAID-HIID; 2000

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
www.oei.es

Picardo Joao, Oscar; Ensayos Críticos, Aproximación a la Historia de la Filosofía, Tomo II; UFG Editores, San Salvador, 1998.

Picardo Joao, Oscar; Realidades Educativas: Teoría y praxis contemporánea; Ed. INFORP-UES, San Salvador, 2000.

Picardo Joao, Oscar; Espacios y Tiempos de la Educación; Ed. ESE; San Salvador, 2000.

PREAL; Mañana es Tarde; San Salvador, 2000.

PREAL; Quedándonos atrás; San Salvador, 2002.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Estado de la nación en desarrollo humano sostenible. (PNUD), El Salvador, 1999.

Proyecto Internet Catalunya <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pic3.html>

Ramírez, José C., Educación y calidad total, filosofía, principios y herramientas de implementación; Edit. Grupo Editorial Iberoamérica, México, 2ª edic. 1997

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio; Criterios de Análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. Revista Iberoamericana de Educación; N° 5 May.-Ago. 1994; Monográfico de Calidad de la Educación (versión electrónica disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05.htm>)

Rousseau, J. El Emilio de la Educación. Editorial Porrúa. México 1992

Sandoval, Lisandro; Diccionario de Raíces griegas y latinas; Guatemala, 1931.

Siguán, Miguel; “Educación y Sociedad”; Ed. CEAC; Barcelona 1982

Shor - Freire. Critical Teaching and Everyday Life. Boston. South End Press, 1992

Sujomlinski, Vasili A. (1975): Pensamiento pedagógico. Editorial Progreso. Moscú. URSS.

Titote, Renzo (1963): Metodología didáctica. Ediciones RIALP. España.

Trilla, B., Jaume (2001): El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Editorial GRAÓ. España.

UNESCO-Delors; La educación encierra un tesoro.

UNESCO-Morín; Los 7 saberes para la educación del futuro.

UNESCO-OEI; La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco de acción, Santo Domingo + Budapest; Ed. UNESCO, 2000

Vilar, Sergio; El Futuro de la Cultura; Barcelona, 1988

Vygotsky, Lev S; Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. Editorial Crítica. La pléyade. Buenos Aires, 1970

Vygotsky, Lev S. (1978): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo. España.

Zea, Leopoldo.; América como descubrimiento; Universidad Central; Bogotá, 1986

Datos Biográficos de los Autores

Oscar Picardo Joao, nació en Montevideo, Uruguay (1962); obtuvo su grado de Licenciado de Filosofía en la Universidad de Valencia; posteriormente realizó estudios de Maestría en Teología en la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA); en 1998 se graduó de Master en Educación, en la University of Louisville; durante el año 2000 obtuvo el postgrado de Educación a Distancia y Redes Digitales de la Universidad de Murcia, España; posteriormente cursó un post grado en Finanzas Educativas en Harvard; actualmente realiza sus estudios de Doctorado en la Universitat Oberta de Catalunya (a nivel de tesis), en “Sociedad de la Información y el Conocimiento”, habiendo obtenido el Diploma de Estudios Avanzados en suficiencia investigadora en el 2004.

Ha publicado los siguientes libros: “Bios Políticos Apuntes para la Vida Política”, “Historias del Presente” (co-autor), “Ensayos Críticos, Tomo II”, “Sociología General, Realidad Nacional” (co-autor), “Guía de Actividades para el Maestro de 6º grado de EDUCO”, “Lecturas para maestros: teoría y praxis de la educación contemporánea”, “En el camino de la transformación educativa” (compilación), “Historia de las Universidades en El Salvador”, “La Educación Básica en Honduras, PROMEB, PROHECO, PFC, UMCE, EIB y Fortalecimiento” (Tomos I al VI); y “Espacios y Tiempos de la Educación”; “Participación y Calidad: la experiencia de EDUCO (1991-2001)”; “Transición, retos y problemas de la Universidades en El Salvador (1997-2001); “Educación y Sociedad del Conocimiento: Introducción a la filosofía del aprendizaje” (CECC, 2001); “Sociedad de la Información”; Finding the Right Balance, The Education in Latin American, vol.III Kluwer (junto a Jan De Groof, Charles L. Glenn eds. Boston University); entre otros.

Es investigador en el área social, con énfasis en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas de Centroamérica; es columnista de importantes rotativos centroamericanos, entre ellos La Prensa Gráfica, y en 1999 fue finalista del certamen de Ensayos sobre Libertad de Expresión, de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP).; ha sido creador de varios e importantes sitios Web académicos desde mediados de los noventa a la fecha; actualmente dirige el proyecto editorial TRIVIUM [www.garciaflamenco.edu.sv/trivium]; es catedrático *ad honorem* de la Universidad de El Salvador en diversas áreas educativas, y profesor invitado de dos universidades Mexicanas.

Ha trabajado como par evaluador del Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador, siendo nominado en el 2004 como “Par Evaluador Distinguido” por el Ministro de Educación; y ha asistido a seminarios especializados en educación de prestigiosas universidades. Se ha desempeñado como investigador y consultor para importantes organismos de carácter internacional en la región Centroamericana. Durante los años 1999 y 2000 se desempeño como Coordinador de Programas de la Oficina Regional para Centroamérica y Panamá de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); fue Director de Investigación Educativa de la Universidad de El Salvador; catedrático de la Maestría en Didáctica; Coordinador Nacional de la Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP); Director Académico y de Investigaciones de la Universidad Francisco Gavidia.

Actualmente se desempeña como Asesor Académico del Colegio García Flamenco, y como Asesor en Educación Superior del Ministerio de Educación.

Rolando Balmore Pacheco, nació en Chalatenango, El Salvador (1963); se graduó de Profesor de Educación Básica de la última promoción de Ciudad Normal “Alberto Masferrer” (1980), justo antes de ser intervenida militarmente durante la época del conflicto armado salvadoreño, realizó estudios de Post-Grado en Población y Desarrollo en la Universidad de Chile (1993), y posteriormente estudios de Maestría en Educación en la University of Louisville (1998).

En el campo investigativo ha publicado: “Estudio nacional sobre requerimientos de formación de maestros(as) de educación básica” (1997); “Estudio nacional sobre el sistema de formación inicial de maestros(as) de El Salvador” (1997); “Estudio sobre Ruralidad en Educación Básica, sus vínculos con la formación inicial del Maestro, con la deserción, repitencia y sobreedad” (2000), todos con el auspicio del Proyecto Fomento a la Formación de Maestros MINED-GTZ. Para el Proyecto APREMAT-Unión Europea realizó la “Investigación sobre caracterización de la oferta de docentes en servicio de educación media, área técnica” (2000); y para el IESALC-UNESCO el “Estudio nacional sobre las instituciones formadoras de maestros: de las normales a las universidades” (2004).

En el campo consultivo ha realizados diversos aportes en el sector educativo y social, entre éstos: la elaboración de la “Malla Curricular para el Curso Especial de Formación Pedagógica de los Docentes Técnicos en Servicio” (2000); la “Experiencia Piloto de Formación Inicial de Docentes para la Educación Media Técnica (Mecánica Automotriz, Electrotecnia y Electrónica)”; en el marco de la reforma a la educación media en el área técnica (2002), así como la “Propuesta para la Transformación de la Educación Técnica Industrial de Honduras” (2004) para el Centro de Estudios y Solidaridad con América Latina (CESAL-Cooperación Española) y la Secretaría de Educación de Honduras.

En el plano laboral, se inició como docente rural en 1981 hasta 1990, tiempo durante el cual se desempeño también como subdirector y director de instituciones educativas de nivel básico y medio. Posteriormente se desempeñó como asesor en el Ministerio de Educación y en los últimos años ha sido consultor nacional para la cooperación técnica alemana GTZ y para el Unión Europea. En el plano internacional ha sido consultor para la Cooperación Española en Honduras y para la UNESCO como experto en formación de maestros.

Su trayectoria profesional también ha implicado el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario, impartiendo diversos cursos para programas de pre-grado y post-grado en distintas universidades del país, incluyendo la Universidad de El Salvador.

Actualmente se desempeña como Director General del Colegio García Flamenco, donde continúa dando sus aportes a la educación de los niños, niñas y jóvenes salvadoreños.

Juan Carlos Escobar Baños, originario de Metapán, Departamento de Santa Ana, El Salvador es Licenciado en Ciencias de la Educación y, se ha dedicado al estudio de la pedagogía desde la óptica de la teoría crítica y, aunque fortalezca su visión del mundo con otros estudios, su inclinación ideológica por los pobres, le ha permitido comprender el sentido que tiene en la actualidad la teoría de la enseñanza.

Como profesional ha sido nombrado Mejor Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (Universidad de El Salvador) para 1994, cuya condecoración fue entregada por la Asamblea General Universitaria. En 1995 escribe su primer texto ensayo inédito titulado “*Una pedagogía para el trabajo productivo*”. Entre sus obras escritas se encuentran: “Principios sociales y filosóficos de la Reforma Educativa” (1996); “Nociones generales de Teoría de la Enseñanza” (1999); y “Libertad y Armonía: un curriculum para la emancipación” (2002).

Ha escrito múltiples ensayos, en los que figura “*La enseñanza como profesión*”, “*Ensayos de pedagogía social e investigación*”, “*Investigación etnográfica y proceso educativo*”, “*Del aprendizaje grupal al trabajo colectivo*”, entre otros. Ha participado como formador de formadores, consultor sobre diseños de investigación-acción, orientador de métodos y procedimientos para la enseñanza básica.

En la actualidad, se desempeña como Coordinador del Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos y de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación (plan especial) de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente (UES). Ha impartido diversas asignaturas, entre las cuales es importante mencionar: Didáctica General, Pedagogía General, Administración y Supervisión escolar, Historia de la Educación, Diseño y Aplicación del Curriculum, Psicopedagogía y Seminario Educativo.

Estada 1ª Edición se terminó
De imprimir en imprenta:
En diciembre de 2004,
y cuenta de 3,000 ejemplares.