

Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado.

Marcela Adaros Rojas*

Recibido: 12/05/2013

Aceptado: 05/09/2013



Resumen

Los nuevos Estándares Pedagógicos publicados por el Ministerio de Educación de Chile (2012) señalan lo que se espera de la formación inicial de profesores bajo la forma de un conjunto de competencias genéricas propias de la función docente. Pero, simultáneamente, implican desempeños fundados en competencias emocionales no abordadas, hasta ahora, por la educación formal. En ese contexto, surge la necesidad para los centros formadores de incorporar en el currículum experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de las dimensiones humanas, emocionales y espirituales, a fin de que los futuros docentes estén adecuadamente preparados para superar el desafío de contribuir efectivamente a la formación integral de los estudiantes en aula.

Palabras clave

Formación inicial de profesores, Estándares Pedagógicos, competencia emocional.

Implications of the new pedagogical standards for the development of emotional competence in the initial formation of teachers.

Abstract

The new Pedagogical Standards published by the Ministry of Education of Chile (2012) point out what is expected of the initial formation of teachers in the form of a set of generic competences of the teaching endeavor. But, at the same time, they imply behaviors founded in emotional competences not approached, up to now, by the formal education. In this context, there appears the need of the formation centers to incorporate to the curriculum learning experiences oriented to the development of the human, emotional, and spiritual dimensions, so that, the future teachers would be adequately prepared to overcome the challenge of contributing effectively to the integral formation of the

Key words

Initial Formation of teachers, Pedagogical Standards, emotional competence.

* Universidad Católica del Norte-Sede Coquimbo, Chile. *E-mail*: madarosr@ucn.cl

Existe consenso entre los especialistas en formación docente en cuanto a los amplios requerimientos formativos de índole científica, profesional y personal que debe tener el profesorado para alcanzar un conocimiento profundo de las disciplinas que impartirá, así como de una adecuada formación en aspectos psicopedagógicos y sociológicos que le permitan una comprensión del alumno y su entorno sociocultural (Berríos y Soto, 2002).

Los requerimientos formativos de índole disciplinar y pedagógica han sido discutidos y formalizados en diversos documentos del Ministerio de Educación de Chile, a lo largo del tiempo. Así fue como en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, iniciativa impulsada en el año 2000, se fijaron estándares en relación a lo que *debe saber* y lo que *debe poder hacer* un profesor o profesora que recién se inicia para desempeñarse adecuadamente (Ávalos, 2002). Éstos fueron organizados en cuatro dimensiones: a) *preparación de la enseñanza*, b) *creación de un ambiente propicio para la enseñanza*, c) *interacción docente y*, d) *acciones profesionales* que ocurren en la comunidad educativa.

Los citados estándares serían más tarde el referente para la elaboración del *Marco para la Buena Enseñanza* (2008), el que también presentaba cuatro dimensiones para el desempeño docente: a) *preparación de la enseñanza*, b) *creación de un ambiente propicio para la enseñanza*, c) *enseñanza para todos los estudiantes y*, d) *responsabilidades profesionales*.

Una década más tarde, y a partir del *Marco para la Buena Enseñanza*, el Ministerio de Educación elaboró los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica y Media, con el propósito de que éstos constituyan un referente para los futuros docentes al mostrar una visión amplia de las características y condiciones que se esperan de un profesor o profesora de Educación Básica y Media respectivamente. En la presentación del documento se destaca la utilidad instrumental de los Estándares, puesto que permitirían identificar, con bastante especificidad, conocimientos mínimos e imprescindibles del ámbito disciplinar y de la enseñanza, así como competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para lograr un desempeño eficaz. Otras ventajas mencionadas son su potencial utilidad para el seguimiento de logros, así como para efectuar diagnósticos de necesidades de reforzamiento y de formación continua.

Específicamente, se entiende por Estándares Pedagógicos para la Enseñanza Media “...*los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe en la Educación Media.*” (Ministerio de Educación, 2012: 31), es decir, se incorporan en ellos los procesos y procedimientos necesarios para conocer a los estudiantes; conocimientos curriculares; elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión; así como también la generación de ambientes de aprendizaje y la comunicación efectiva con los miembros de la comunidad educativa.

Como se ha dicho, el Ministerio de Educación ha presentado los Estándares como un «instrumento de referencia», con lo cual quiere dejar claro que éstos no pretenden interferir con la libertad académica de las instituciones formadoras de profesores. No obstante, es muy probable que en un futuro próximo operen como una referencia con la que los centros formadores no tengan más alternativa que «armonizar». En el cuadro que sigue se presentan los Estándares Pedagógicos:

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

- Estándar 1:** Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
- Estándar 2:** Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
- Estándar 3:** Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
- Estándar 4:** Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- Estándar 5:** Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
- Estándar 6:** Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
- Estándar 7:** Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
- Estándar 8:** Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
- Estándar 9:** Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
- Estándar 10:** Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Cuadro N° 1: *Estándares Pedagógicos*, Ministerio de Educación: 2012.

Tanto los Estándares Pedagógicos como los Estándares Disciplinarios evidencian la comprensión de la docencia como una *competencia profesional* que, como tal, requiere de conocimientos específicos y de un sistema de análisis que abarque la teoría y la práctica (Zabalza, 2003). Sin embargo, cabe hacer precisiones conceptuales en torno a las competencias, las que han sido definidas como “...*procesos complejos que las personas ponen en acción–actuación–creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral–profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad...*” (Tobón, 2006: 49). El autor citado señala que las competencias están integradas por el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias).

Una de las clasificaciones más extendida es aquella que divide las competencias en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (Vargas, 1999a, 1999b en Tobón, 2006)

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Básicas	Fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en diversos ámbitos laborales. Constituyen la base para la formación de los demás tipos de competencias; se forman en los niveles educativos básicos y medios; permiten resolver problemas cotidianos; son un eje central en el procesamiento de cualquier tipo de información.	Competencia comunicativa, competencia matemática, manejo de las TIC's, y liderazgo.
Genéricas	Compartidas por diferentes ocupaciones o profesiones. Contribuyen al aumento de la empleabilidad; facilitan la adaptación a diferentes entornos laborales y su adquisición se produce a través de procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje	Emprendimiento, la gestión de recursos, trabajo en equipo, comprensión sistémica, y resolución de problemas.
Específicas	Propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización en programas técnicos o de educación superior.	Gestión de recursos, evaluación de proyectos, Liderazgo de Proyecto Educativo Institucional.

Cuadro N° 2: Clasificación de competencias.

Como la mayoría de los profesionales, los docentes deben poner en movimiento durante su desempeño, diversas competencias, tanto básicas, como genéricas y específicas, mediante el despliegue de un conjunto de habilidades y conocimientos de gran especificidad que son necesarios para enseñar las disciplinas. Un ejemplo de *competencia específica* es, por nombrar una de las más innovadoras, usar estrategias de enseñanza basadas en la observación, la investigación, el descubrimiento y la reflexión, de acuerdo con la idea de que “...la capacidad para pensar dentro de las disciplinas sólo puede ser enseñada mediante investigación” (Stenhouse, 2003: 70).

En lo que se refiere a las competencias básicas y genéricas, el Estándar N° 2 señala que el docente *estará preparado* para promover la educación en valores, contribuyendo al desarrollo personal y social de los estudiantes, de acuerdo con los siguientes indicadores:

ESTÁNDAR	INDICADORES
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Demuestra habilidades sociales, principios y conductas acordes con el trabajo docente y particularmente con adolescentes y jóvenes.

	Sabe cómo diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo personal y social de los alumnos, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos, no asociados exclusivamente a una disciplina del curriculum en particular.
	Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos. Para ello, promueve en sus alumnas y alumnos el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un auto-concepto positivo, la toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y autoeficacia.
	Está preparado para desarrollar en sus estudiantes el respeto a los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad. Para ello, conoce estrategias para desarrollar la empatía en sus alumnos, para establecer relaciones interpersonales armoniosas mediante comunicación efectiva y para desarrollar habilidades para el manejo de conflictos.
	Selecciona estrategias para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes para hacer de ellos personas íntegras, con sólidos principios éticos y conductas de vida sana y segura, con miras a un crecimiento equilibrado, saludable y responsable.
	Conoce la importancia social, afectiva y valórica de la familia para el desarrollo integral de sus alumnos.
	Conoce estrategias o solicita ayuda a otros docentes o especialistas para promover el cuidado personal de sus estudiantes en materias de salud, sexualidad, consumo de tabaco, alcohol y drogas, conductas violentas, temerarias, autodestructivas o de exclusión (matonaje, acoso).
	Conoce estrategias para desarrollar en sus estudiantes la habilidad de toma de decisiones que se traduzcan en acciones responsables. Para ello, promueve el razonamiento crítico para tomar decisiones de manera informada, ponderando aspectos personales, sociales y éticos.
	Es para los estudiantes un modelo de comportamiento respetuoso y ético respecto de la información y uso de las TIC, considerando el derecho a la privacidad, la propiedad intelectual, los derechos de autor y la seguridad de la información.
	Apoya la orientación vocacional de sus estudiantes y promueve en ellos la reflexión sobre sus expectativas de logro para sí y su futuro en relación con los desafíos, realidades y oportunidades formativas y laborales de la sociedad actual.

Cuadro N° 3: Estándar N°2, Ministerio de Educación: 2012.

Se recordará que entre los dominios expuestos en el *Marco para la Buena Enseñanza* (2008) se señalaba la “*Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*” como una de las tareas del profesor o profesora en aula que contribuía significativamente al logro de aprendizajes, en el contexto del diseño y gestión de los proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, los nuevos Estándares Pedagógicos vuelven a valorar este dominio y presentan en el Estándar N° 3 una serie de indicadores bastante detallados para promover un ambiente apropiado para lograr aprendizajes:

ESTÁNDAR	INDICADORES
<p>5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.</p>	<p>Sabe cómo generar en el aula y en el establecimiento educacional un espacio acogedor y estimulante para los estudiantes, que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.</p>
	<p>Sabe cómo promover la comprensión del sentido de las actividades, comunicando con claridad los objetivos de aprendizaje y las condiciones a cumplir para que los estudiantes puedan orientar y regular progresivamente su propio trabajo.</p>
	<p>Formula preguntas que estimulen a los estudiantes a pensar, analizar, interpretar o evaluar información y no sólo preguntas que apunten a la reproducción de un contenido o de las conclusiones del docente.</p>
	<p>Está preparado para incentivar, acoger y enriquecer las preguntas, respuestas, opiniones, observaciones e inquietudes de los estudiantes y considerarlas como oportunidades para el aprendizaje y la formación de ellos.</p>
	<p>Muestra competencias para generar, mantener y comunicar el sentido de normas explícitas de convivencia basadas en la tolerancia y respeto mutuo y, además, flexibilidad para ajustarlas según actividades de aprendizaje y contextos.</p>
	<p>Sabe usar estrategias de comunicación efectivas apoyándose en el uso del tono de voz y la modulación, así como en la postura corporal y manejo del espacio.</p>
	<p>Conoce estrategias para el manejo conductual de grupos grandes, así como para la enseñanza de procedimientos y rutinas de convivencia.</p>
	<p>Puede gestionar eficazmente el tiempo de la clase en favor de los objetivos de aprendizaje minimizando el tiempo destinado a actividades ajenas, accesorias o secundarias.</p>

	Estructura adecuadamente las actividades y el uso del espacio físico, del equipamiento del aula y de los recursos de aprendizaje disponibles, para procurar fluidez en el trabajo de los estudiantes.
	Está preparado para organizar y realizar actividades pedagógicas fuera del aula y del establecimiento, garantizando un ambiente de trabajo protegido y manejo de situaciones de emergencia (accidentes o fenómenos naturales).

Cuadro N° 4: Estándar N°5 Ministerio de Educación: 2012.

El Estándar N° 8, por su parte, se refiere a lo que todo profesor o profesora debería saber hacer para evitar problemas de discriminación y exclusión que se presentan en los establecimientos educativos.

ESTÁNDAR	INDICADORES
8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	Respeto a cada uno de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actúa previniendo el efecto discriminatorio que pueden tener sus propias acciones, decisiones y juicios respecto a las características personales derivadas de variables sociales, sexuales, étnicas, de apariencia física o variables de aprendizaje en el desarrollo académico, afectivo y social de los jóvenes y adolescentes que estarán a su cargo.
	Conoce los requerimientos pedagógicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los estudiantes con talentos especiales, y evalúa con otros profesores cuándo es necesario adaptar su enseñanza a estos requerimientos, realizar un trabajo coordinado con especialistas o derivar a otras instancias.
	Conoce la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo.
	Conoce estrategias para favorecer la inclusión e integración de los estudiantes seleccionando recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y respectivas autonomías.

Cuadro N° 5: Estándar N°8, Ministerio de Educación: 2012.

Los requerimientos de los tres Estándares citados permiten estimar que nos encontramos en el punto de partida de una toma de conciencia más acusada, aunque no suficientemente abarcadora, respecto a la complejidad del trabajo docente y de las diversas competencias que debe poner en acción un profesor o profesora en su ámbito laboral.

La razón de que se estimen insuficientes es que no parece asumirse plenamente que el avance en especificidad que presentan los nuevos Estándares los lleva a superar el ámbito pedagógico tradicional y los proyecta a dimensiones actitudinales, sociales, humanas e incluso espirituales nunca antes abordadas, puesto que suele considerarse que el futuro profesor ingresa con ellas a su formación inicial.

En consecuencia, en la práctica docente cotidiana, con frecuencia se presentan dificultades para generar un ambiente adecuado para el aprendizaje, es decir de respeto y aceptación, evidenciándose entre los estudiantes actitudes desafiantes, indolencia, falta de disposición para efectuar el trabajo escolar y de hábitos de limpieza u organización del trabajo escolar, entre otros problemas. Asimismo, es frecuente entre los estudiantes la presencia de problemas de depresión, trastornos alimenticios y *bullying*. Todo lo anterior suele rotularse como «dificultades en el manejo de grupo» por parte del profesor o profesora, o «crisis valórica» que atraviesan niños y adolescentes, constituyendo problemas que, sin un manejo adecuado, afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto como lo haría un mal desempeño docente en la gestión propiamente tal de estos procesos.

El origen del problema pareciera estar en que un buen desempeño en los ámbitos a los que aluden los estándares citados se funda en competencias básicas y/o genéricas de las cuales no se hace cargo la formación inicial. Dicho de otro modo, un buen desempeño en dichos dominios requeriría de saberes que exceden los conocimientos teóricos y prácticos convencionales de la tarea docente, relacionándose con aspectos propios del mundo de las emociones, los cuales, por lo general, no forman parte del currículum formativo, ni del currículum de vida del común de las personas. Son, precisamente, las «disposiciones y actitudes» que se mencionan en la presentación de los nuevos estándares, aludiendo indirectamente a emociones y valores, es decir, a dimensiones humanas generalmente no atendidas por la educación formal y que, en consecuencia, no es posible garantizar que se manifiesten espontáneamente.

En suma, aún siendo requeridas, las dimensiones humanas emocionales y espirituales en el currículum no se perfilan claramente, en circunstancia que son parte de la totalidad de la persona. En efecto, pareciera que no hay suficientes razones para aceptar evidencias biológicas de que existe un *“...entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional”* (Maturana, 1992: 14). Con toda razón el autor citado alude a las «anteojeras» que impiden legitimar las emociones, ceguera que también es mencionada por Morin (2007) para explicar la consecuencia de intentar eliminar los múltiples y entramados caracteres de lo complejo. Hay quienes han reparado, además, en un revelador detalle: en las propuestas educacionales está sistemáticamente ausente la palabra amor *“... Aun cuando la discusión tome en consideración la importancia de una educación interpersonal [...] pareciera que palabras como “compasión” o “amor” fuesen implícitamente tabú”* (Naranjo, 2007: 166).

De acuerdo con el autor, lo anterior sería un reflejo de la sobrevaloración de la ciencia y del racionalismo que está a la base de la cultura patriarcal, y por cierto, del prejuicio que deja al amor fuera de lo que llama «conversaciones serias». Sin embargo, el tema no es nuevo, ya en el año 1995 Goleman comentaba los trabajos de Gardner respecto a la inteligencia emocional, y la importancia de ésta en el contexto de una vida personal y profesional plena. La tesis de Goleman —como se recordará— planteaba que no era

suficiente con ser inteligente, cognitivamente hablando, y haberse apropiado de las claves técnicas y el dominio conceptual de una disciplina para desempeñarse con éxito en el ámbito laboral, ya que había que ser, además, emocionalmente inteligente.

Por otra parte, legitimar el rol que juegan las emociones en los ámbitos personal y profesional respectivamente, se justifica en el contexto de los cambios culturales y sociales que afectan globalmente a las personas e instituciones. El cambio en cuestión tendría lugar en el «paradigma de base», afectando a nivel global el establecimiento de lo que es real, lo que es posible conocer, el sentido de la existencia, lo que se puede hacer, lo que es argumentalmente válido, y la estructura de la sensibilidad humana (Echeverría, 1997). Así las cosas, la humanidad se encontraría en un punto de quiebre de los presupuestos primarios correspondientes al «paradigma de base» de la Modernidad y comenzaría a emerger otro radicalmente distinto, dejando en situación de crisis todas las dimensiones de la cultura y de la institucionalidad.

Naturalmente, una de las instituciones afectadas es la escuela, la cual ha sido objeto de diversos cuestionamientos, llegando a ser considerada como una institución «anti-emocional», controladora y normativa (Casassus, 2009) o un instrumento de distribución y ejercicio de formas de poder de violencia simbólica (Van Haecht, 1998). También, se ha dicho de ella que ejerce sobre los adolescentes un efecto de «veredicto, o de destino» (Bourdieu, 2008:122), una dolorosa contradicción cuando se piensa que sigue siendo, para los más desfavorecidos, la única vía para acceder a la cultura (Bourdieu y Passeron, 2003).

Sin embargo, a la luz de nuevos paradigmas, como el de la complejidad, por ejemplo, se evidencia una mayor valoración de las dimensiones emocionales y espirituales de las personas. En concreto, se observa una tendencia a validar la subjetividad humana como una variable importante para el desarrollo de las personas y las naciones (PNUD, 2012), subjetividad que no puede construirse sin el magma de las emociones.

Un avance importante al respecto ha sido el énfasis curricular de la reforma educativa de los 90' en la educación en valores, sin embargo, aún se observa un desarrollo incipiente de su integración en los procesos educativos, lo cual se hace más evidente aún en lo que se refiere a la educación emocional y espiritual. Por tanto, más allá de la voluntad de cambio expresada en el currículo prescrito, los índices crecientes de violencia y exclusión en los centros educativos llevan a dudar de que el sistema educativo pueda ser, en la práctica cotidiana, algo distinto de “...*un medio de socialización a través del cual una cultura enferma se perpetúa...*” (Naranjo, 2007: 172).

Las señales del sistema educativo en torno a la valoración de aspectos no sólo cognitivos, la preponderancia de los valores, al menos a nivel discursivo, y por tanto su lenta incorporación en la cultura escolar, así como el estudio y seguimiento de los problemas de violencia escolar, permiten anticipar una nueva forma de educar, en la cual jugaría un rol fundamental; por una parte, la familia y; por otra, el profesorado. Tratándose esa anticipación imaginaria de una representación de la educación que necesariamente involucra la totalidad del ser del educando y no sólo su dimensión cognitiva, surge la pregunta acerca del estado emocional y espiritual en que se encuentran ambos agentes. En efecto, en lo que respecta a los profesores y profesoras, es pertinente cuestionarse si un diagnóstico preliminar permitiría creer que es posible para ellos asumir eficazmente el desafío de educar emocional, espiritual y éticamente a sus estudiantes.

Ocurre que la expectativa no es menor, ya que se espera que al asumir los estándares, el profesorado “...comprenda el rol del docente como modelo y la relevancia de su actuación para la comunidad escolar” (MINEDUC, 2012: 34). Frente a tal requerimiento, cabe detenerse nuevamente a reflexionar en que “...sólo quien encarna los valores sabe aprovechar las circunstancias para inculcarlos; y para llegar a encarnarlos no basta esa combinación de instrucción y sermón que se llama «educación de los valores»” (Naranjo, 2007: 190). De acuerdo con lo anterior, la solidez emocional, espiritual y ética de los docentes es un tema importante en el ámbito de la formación profesional, considerando que para ninguna persona es sencillo actuar en su ámbito laboral como un modelo para otros.

Por lo tanto, se hace necesario para los centros formadores de profesorado, explorar el mundo de las emociones, espacio del que Cassassus (2009) abstrae el concepto de *inteligencia interpersonal*, la cual considera necesaria para poder llegar a ser un buen profesor. Entre las razones destaca que se fundamenta en el desarrollo de la conciencia emocional o inteligencia interpersonal, que facilita el trabajo eficaz con otras personas. Precisa el autor que el desarrollo de competencias emocionales implica no sólo la incorporación de destrezas determinadas, sino que abre un proceso de transformación en el cual la persona incorpora la conciencia y la comprensión emocional.

Las características que, según el autor, presentaría una persona con competencia emocional son: la compasión, la ecuanimidad, el optimismo, la empatía y la perseverancia, es decir, cualidades especialmente relevantes en personas que trabajan con otros, como es el caso de los profesores y profesoras. Son competencias emocionales las siguientes:

- i. La capacidad de estar abierto al mundo emocional;
- ii. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones;
- iii. La capacidad de ligar emoción y pensamiento;
- iv. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional;
- v. La capacidad de regular la emoción;
- vi. La capacidad de modular la emoción, y
- vii. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro.

(Casassus, 2009: 160)

De acuerdo con lo expuesto, la actual formación inicial docente, no garantizaría que el profesorado sea competente emocionalmente al momento de egresar y que, en consecuencia, sea capaz de realizar las tareas vinculadas con los indicadores de los estándares citados en páginas anteriores, en términos de contribuir al desarrollo personal y ético de sus estudiantes. Al menos no será así en todos los casos, ya que puede suceder que el docente haya dedicado tiempo y recursos en su propio desarrollo personal, valórico y espiritual o que sea uno de los excepcionales seres humanos en los que tal desarrollo se encuentra innatamente presente. No obstante, los altos índices de ausentismo laboral y diagnósticos

de depresión, en el común de las personas, y particularmente entre profesores y profesoras en ejercicio, indican que es una dimensión de la vida que no se aborda hasta que no se presentan síntomas inequívocos de enfermedad. Sin duda, el profesorado no es un conjunto de personas diferente a la mayoría, y como tales están expuestos a sufrir las consecuencias de la crisis global y personal de sentido que afecta a una gran cantidad de personas en el mundo.

En efecto, la crisis global es un aspecto insoslayable de la realidad, como lo son también las voces que alertan, por ejemplo, respecto al predominio de criterios económicos y de un estilo de crecimiento ecológicamente depredador, socialmente perverso y políticamente injusto (Naranjo, 2007); a la crisis de la utopía o la incapacidad de soñar (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1998); a la división y fragmentación de lo humano (Morin, 1999); a la urgencia de una conversión eco-social de la humanidad (Küng, 2007) en un contexto social y cultural que difunde la relativización de lo verdadero.

Según Naranjo (2007) para sobrevivir a la crisis se requiere más benevolencia, compasión y bondad, lo cual vincula con la psicoterapia y con la necesidad de una reeducación emocional. Ciertamente, las personas suelen ser más compasivas y bondadosas cuando son más felices y están más saludables emocionalmente. Sin embargo, según el autor, los educadores no quieren oír hablar de terapia. Posiblemente porque educarse emocional y espiritualmente implica invertir en una tarea marcada por un esfuerzo sostenido durante un período de la vida, y que, como si eso fuera poco, generalmente precisa la ayuda de un profesional especializado.

Perls (1990), se refirió a los lentos procesos de crecimiento y desarrollo de las potencialidades humanas que se dan en la terapia gestáltica, valorando el compromiso sincero con el propio desarrollo, y enfatizando la imposibilidad de obtener felicidad instantánea, avivamiento sensorial instantáneo o cura instantánea. Para el autor el proceso de crecimiento personal es lento *“...No podemos chasquear los dedos y decir «vamos, seamos alegres, hagamos esto». Ustedes pueden turn-on, si quieren, con LSD y «jazzificarse» (acelerar o arreglar superficialmente); pero esto no tienen nada que ver con el trabajo sincero de enfoque psiquiátrico que yo llamo Terapia Gestáltica.”* (Perls, 1990: 14).

Haciendo un ejercicio de asociación más libre que exacto, es posible observar puntos de encuentro entre las figuras de terapeuta y docente. En este contexto, cabe destacar la dimensión chamánica que le atribuye Naranjo a la terapia, la cual ilustra usando la metáfora del viaje transformador o de la «noche oscura del alma» que experimenta el terapeuta en contacto con el paciente. Efectivamente, profesor y terapeuta pueden experimentar viajes transformadores en medio de su trabajo.

Profesor y chamán practican el arte de trabajar con otros, actuando por presencia, en una interacción que muchas veces tiene más de intuición que de razón y más de arte que de ciencia. De este modo, la actuación del docente en un ambiente de vulnerabilidad puede ser comparable al ámbito de la neurosis como síntoma de una sociedad enferma en que actúa el terapeuta, según señala Perls, quien agrega que *“...para la mayoría de los terapeutas, hacer terapia es un síntoma antes que una vocación: exteriorizan sus dificultades y trabajan sobre ellas, ahí, en otras personas antes que en ellos mismos”* (Perls, 2006: 28). Luego, se puede afirmar que la capacidad de mirarse a sí mismo es una cualidad imprescindible, y un desafío, tanto en la terapia como en el proceso educativo.

Así las cosas, un docente que ha iniciado el viaje metafórico hacia su educación emocional y espiritual, probablemente optará por mantener una disposición hacia sus alumnos más enfocada en acompañar que en prescribir, logrando posiblemente actuar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo haría un terapeuta gestáltico con sus pacientes: *siendo precisamente él mismo, lo cual significa "...estar aquí y ahora, estar consciente y ser responsable, es decir, estar detrás de las propias acciones y sentimientos"* (Naranjo, 2009: 15).

La Gestalt llama a esa experiencia «darse cuenta» o *awareness*, y tendría lugar en tres zonas de interacción del individuo: el mundo exterior, el mundo interior y de la fantasía. Las dos primeras se refieren a la interacción con objetos, personas y eventos externos, al contacto sensorial con eventos internos y a las manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones (Stevens, 2011), por lo tanto, facilitarían la atención en el contacto con los estudiantes en aula, a partir de lo que el docente siente, de su conciencia de *estar allí con otros*, en una situación que lo afecta y que también afecta a los otros.

Trasladando la idea del *awareness* lo más cerca posible del espacio educativo, se trataría de un nivel de atención, que también es llamado presencia, conciencia, sentido de actualidad (Perls, 1985) o «actuar deliberado» (Perls en Stevens, 1975: 28), que se concretaría en la actualización plena de la persona del docente en el aula, lo cual evitaría que el contacto cotidiano con los estudiantes se sumiera en el quehacer rutinario o mecánico, facilitando, en cambio, que el docente sea capaz de generar un ambiente de aprendizaje acogedor, amoroso y respetuoso, en el cual no sólo se pudiera enseñar y aprender los contenidos tradicionales del currículum, sino también promover el desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas, como pide el Estándar N° 2.

En suma, un contexto complejo como el que es posible observar en la sociedad global, así como en los establecimientos educativos, requiere docentes capacitados para contribuir a la transformación de las dinámicas sociales que las escuelas reproducen, procesos de cambio cultural que se inician con acciones tan elementales como generar en las aulas un ambiente de comunidad y afectividad que facilite el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior lleva a una nueva reflexión, la responsabilidad de la transformación necesariamente debe ser individual y comunitaria, porque no puede haber cambio social sin cambio individual. *"...si queremos una sociedad diferente, necesitaremos de seres humanos más completos: no se puede construir algo de tal naturaleza sin los elementos apropiados"* (Naranjo, 2007: 175).

En consecuencia, los agentes del proceso educativo deben sufrir sus propias transformaciones, en un juego que parece de «causa-efecto» y en el que se debe comprometer el mayor número posible de personas. Siendo así, si no se identifican y abordan los requerimientos de los Estándares Pedagógicos desde su base primordial, es decir, desde el mundo emocional y espiritual de los profesores y profesoras, se podría concluir que a nivel de políticas educativas se está pretendiendo avanzar en la mejora de la calidad y la equidad de la educación sin integrar suficientemente variables humanas relevantes e inspirándose sólo en criterios de eficiencia.

Siendo las responsabilidades compartidas, puesto que involucran a la sociedad en su conjunto; a las escuelas, a través de sus directivos, mentores o profesores guías; a los formado-

res del profesorado, y a los centros formadores; así como, por supuesto, a los estudiantes de pedagogía, en lo que respecta a los centros formadores, se estima posible que durante su formación inicial el futuro docente pueda desarrollarse emocional y espiritualmente mediante actividades curriculares intencionadas y planificadas para el logro de estos fines.

En ese contexto puede ser útil el diseño de un plan de trabajo con sus materiales de apoyo, que en una primera etapa recoja información sobre las características personales, capital cultural, aspectos vocacionales y nivel de desarrollo de la competencia emocional del estudiante que ingresa a un programa de pedagogía. En una segunda etapa, la información se utilizaría para complementar las actividades destinadas a contribuir al desarrollo de la competencia emocional. Lo anterior aumentaría su eficacia con el acompañamiento de personas capacitadas que compartan las líneas formativas y propósitos del programa, a fin de colaborar y hacer un seguimiento del desarrollo espiritual y valórico de los estudiantes de pedagogía, además de sus competencias específicas. Profesionales idóneos para colaborar en esa tarea pueden ser psicólogos, terapeutas, tutores (Coriat y Sanz, 2005), mentores (García, Morales y Kaechele, 2010) o *coach* (Abarca, 2010; Echeverría, 2011).

Naranjo defiende la viabilidad de incorporar experiencias formativas de auto-conocimiento al currículum, desestimando la objeción de que implicaría un alto costo, ya que afirma haber comprobado que *“...aquello que falta en los actuales programas de formación de profesores se puede concentrar en un currículum suplementario de auto-conocimiento, reeducación interpersonal y cultura espiritual que no requiere más que unos 10 días al año, en tres módulos sucesivos”* (Naranjo, 2007: 188).

Una iniciativa concreta es el programa SAT creado por el autor recién referenciado, en el que se combinan meditación, auto-conocimiento o *insight* y reparación interpersonal. El programa está dirigido a buscadores, terapeutas, psicólogos y educadores, realizándose en tres etapas de nueve días cada una, con intervalos de un año. Sus objetivos son los siguientes:

- Conocerse a sí mismo;
- Comprensión del propio carácter;
- Integración y desarrollo de las facultades;
- Superar aspectos negativos de la personalidad;
- Prácticas de conductas esenciales: no destructibilidad, no manipulación; transparencia, sinceridad, coraje, confianza, desarrollo de la espontaneidad;
- Permitir allanar dificultades de comunicación;
- Rescatar actitudes de apertura que tienden al despertar de lo afectivo y de lo intuitivo;
- Equilibrio y armonización de los tres cerebros;
- Cultivo de la atención;
- Desarrollo de la autoestima entendida como el bienestar que da la coherencia entre

los propósitos de la persona y su realidad; y

- Estimular la creatividad de los propios recursos. Desarrollo del sentido de comunidad para facilitar las relaciones interpersonales.

(Naranjo, 2007: 174)

En líneas generales, el carácter transformacional del programa SAT lo acerca al *coaching* que suele aplicarse para el desarrollo de las habilidades de gestión y liderazgo de ejecutivos que se desempeñan en el área de negocios y, en general, en el ámbito empresarial, con el fin de incrementar la eficacia del activo que es el recurso humano y elevar los indicadores económicos de la empresa, de otro modo no se explicaría la inversión, tratándose de ámbitos esencialmente pragmáticos.

Sin duda, una preparación como la que se ha expuesto podría sumarse a las propuestas que surgen para mejorar la formación docente, y se justificaría ampliamente en las organizaciones educativas, ya que si los docentes tienen responsabilidad en los malos resultados obtenidos por los estudiantes, es en parte debido a una insuficiente formación. Entre las iniciativas de reflexión de diversos grupos de expertos en torno a la mejora de la formación inicial docente, tal vez la propuesta más reciente es la de Elige Educar (marzo, 2013), en la cual se alude a la competencia emocional, como se verá más adelante en el informe citado.

La propuesta en cuestión parte sintonizando con una idea que se ha escuchado con frecuencia en los últimos años: enfocarse en el reclutamiento de los mejores candidatos. Propuesta que se estima no resultaría viable en todos los centros formadores, considerando que a la mayoría de ellos ingresan estudiantes con puntajes discretos en la Prueba de Selección Universitaria, a lo que se suma el problema de los bajos ingresos.

Complementando la iniciativa anterior, en el informe citado, se propone la elaboración de un perfil con las características que el centro formador estime necesarias para seleccionar a los candidatos que cumplan con él, lo que lleva a observar que dependiendo del centro formador el perfil operaría como referente para seleccionar a los mejores postulantes, y en otros tendría que aplicarse para hacerse cargo de nivelar las diferencias, puesto que no tendrían opción de elegir.

Sin embargo, lo que resulta ser especialmente interesante es que al abordar el tema de la conformación del perfil se mencionan los «logros no académicos», es decir, características como la motivación, el gusto por aprender, la empatía y la estabilidad emocional, cualidades estimadas importantes para el desarrollo profesional docente y que pueden ser detectadas mediante entrevistas, producción de textos tipo ensayo o cartas de propósito. A lo anterior se suman las características que debiera tener el perfil del futuro profesor: motivación y pasión; gusto por el conocimiento y el aprendizaje; estabilidad emocional y empatía; autoeficacia.

Sin duda, las cualidades mencionadas se vinculan con dimensiones humanas propias de la competencia emocional, lo cual confirma la tesis de la relevancia que tiene para la formación inicial docente el desarrollo emocional y espiritual, porque se observa que cuando un grupo de expertos se reúne para construir el retrato de un buen profesor o profesora no parece bastar con enumerar competencias profesionales.

Finalmente, se estima que un paso inicial para los centros formadores de profesores puede ser el análisis de los nuevos documentos marco publicados por el Ministerio de Educación, por parte de sus equipos docentes, estudiando especialmente los Estándares Pedagógicos, a fin de identificar las implicancias que tienen para sus respectivas propuestas formativas, con miras a la implementación de los cambios que estimen necesarios y posibles de realizar, para lograr armonizarla con el contenido de los documentos.

Es probable que la reflexión compartida de los Estándares Pedagógicos permita identificar nuevas necesidades formativas, que de ser atendidas, podrían significar importantes avances y mejoras. Entregar una formación más abarcadora a los futuros profesores, ofreciéndoles experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo emocional y espiritual, enriquecería la formación inicial, contribuyendo de ese modo a que dispongan de más herramientas para actuar en aula como agentes idóneos para los fines de una educación más humana e integral.

Referencias bibliográficas

- ABARCA, N. (2010). *El líder como coach*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena Ediciones.
- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago De Chile: Ministerio de Educación.
- BERRÍOS M. y SOTO, M. (2002). *Modelos y estrategias en la formación de profesores. La formación inicial de profesores en la Universidad de La Serena: una propuesta de innovación curricular*. La Serena: Ediciones Universidad de La Serena.
- BOURDIEU, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CASSASUS, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- CORIAT, M. y SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría universitaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- ECHEVERRÍA, R. (1997). *El búho de Minerva*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- ECHEVERRÍA, R. (2011). *Ética y coaching ontológico*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- GARCÍA, R., MORALES D. y KAEICHELE, M. (2010). “Características personales y profesionales del mentor en la configuración de un acompañamiento eficiente”. En: Boerr (Ed.). *Profesión docente. Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile: OEI-IDIE/Santillana, 61-72.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

- KÜNG, H. (2007) *El principio de todas las cosas. Ciencia y Religión*. Madrid: Trotta.
- MATURANA, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: CED.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo/Barcelona: Nordan-Comunidad/Icaria.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- MORIN, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NARANJO, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- NARANJO, C. (2009). *La vieja y novísima Gestalt. Actitud y práctica de un experiencialismo ateorico*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- ORTUZAR, M. (Coord.). (2013). *Propuestas de mejora en la formación docente*. Santiago de Chile: ELIGE EDUCAR. [Recuperado el 8 de julio de 2013]. <<http://www.eligeeducar.cl/Propuestas-de-Mejora-en-la-Formación-Docente.pdf>>.
- PERLS, F. (1985). *Yo, hambre y agresión*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- PERLS, F. (1990). *Sueños y existencia. Terapia gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PERLS, F. (2006). *Dentro y fuera del tarro de la basura. Autobiografía*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2012). *Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: PNUD.
- STENHOUSE, L. (2006). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STEVENS, J. (1975). *Esto es Gestalt. Colección de artículos sobre terapia y estilos de vida gestálticos*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- STEVENS, J. (2011). *El darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.

VAN HAECHT, A. (1998). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Madrid: Biblos.

ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Por una educación de calidad: referencias para la formación y el trabajo docente

Alípio Casali*

Recibido: 29/07/2013

Aceptado: 05/09/2013



Resumen

El presente estudio busca responder, en sus fundamentos, a la pregunta sobre qué es una educación de calidad. Para ello, se rastrea el concepto de calidad en algunas de sus bases críticas y en su aparición en los principales documentos internacionales de interés para la educación de las últimas décadas. El texto concluye proponiendo una relación de precondiciones, condiciones, prácticas y resultados de una educación de calidad, con el propósito de hacer referencia a políticas y programas de formación de profesores.

Palabras clave

Educación, calidad, formación y trabajo docente.

For an education of quality: References for the formation and the teaching profession

Abstract

The present study pretends to answer, in its foundations, the question: what is an education of quality? For this purpose, the concept quality is explored from its critical basis and in its appearing in the main educational documents of interest for education in the last decades. The text ends up proposing a relationship of the preconditions, conditions, practicum and the results of an education of quality, with the purpose of making reference to politics an programs of teacher formation.

Key words

Education, quality, formation and teaching profession.

* Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil. *E-mail*: a.casali@uol.com.br

Introducción ¹

El tema de la calidad nos remite a la cuestión del valor intrínseco de la vida humana. Esto ha de elucidarse; y ha de hacerse *con calidad*. Enfrentaremos este desafío adoptando los criterios convencionales del pensamiento crítico que resumen los objetivos principales de los emprendimientos históricos de la filosofía; a saber: buscar un enfoque *radical* (ir a la raíz histórica de lo que se está pensando), un enfoque *universal* (pensar el tema dentro de sus parámetros más amplios y, por tanto, universalmente validables), un enfoque *riguroso* (coherente, congruente, consecuente), un enfoque *práctico* (que origine nuevas referencias, más consistentes y más críticas, para la acción). Todo ello significa tratar este concepto en su extraordinaria amplitud, profundidad y densidad.

La educación es vital: la supervivencia y el desarrollo de la vida son imposibles sin educación. Es la educación lo que garantiza la calidad de vida. La afirmación inversa es, evidentemente, también verdadera: la calidad de vida confiere calidad a la educación. Esta pista nos permite elucidar buena parte de nuestra cuestión: la explicitación de las calidades posibles de la vida puede darnos la mejor relación de indicadores de calidad de la educación. No obstante, sabemos que *una parte* de lo que podemos considerar calidad de vida no se corresponde enteramente con indicadores objetivos y materiales: *es intangible*. La calidad de la educación, igualmente, en parte, *es intangible*. No se mide, no se controla; entretanto, *es factible*. No se debe confundir lo factible con lo controlable. Hay muchas experiencias de vida que son factibles, aun no siendo mensurables, tangibles, controlables. La intangibilidad de la calidad siempre conlleva el riesgo de vaciar el discurso acerca de la calidad, por la alegación de «imposibilidad de resolver definitivamente la cuestión». Es un hecho de que es imposible resolver definitivamente esta cuestión; es interminable. Pero así son también la ciencia, el arte, la sabiduría, el amor, el desarrollo de los talentos, etc., y no por eso dejamos de anhelarlos.

La misma intangibilidad e interminabilidad está presente en la calidad de la formación de profesores, pero eso no exime a los programas de formación docente de las mismas exigencias que deben hacerse para su práctica futura; al contrario: aquí tales exigencias se proponen a modo de condición previa. Por ello, en el presente texto, trataremos de la calidad de la formación de los profesores desde la perspectiva de sus resultados prácticos anhelados. De esta forma, proponemos una inversión de las referencias históricas: sin reducirnos al idealismo, trataremos de los requisitos para una formación de profesores con calidad por medio de la elucidación de la educación de calidad que debe estar en el horizonte de su futura práctica.

1. El concepto de calidad

Tratar de calidad implica el riesgo de una retórica exacerbada, por el hecho de que lo mejor de la calidad nunca puede decirse de un modo directo y objetivo: ésta se suele situar precisamente en lo que más escapa a la objetividad y a la materialidad. Su intangibilidad exige contornos, lenguaje metafórico, sinuosidades e insinuaciones del discurso (Lakoff y Johnson, 1980). En última instancia, la esencia de la calidad es, además de intangible, indecible; y esto también explica porque el tema no se agota jamás. Cada formulación que se presente permanecerá insatisfactoria, y este presente texto que ahora escribo tampoco

1 El presente texto es una adaptación de un artículo del mismo autor, publicado en una antología (MANHAS, 2011), que tenía como objetivo proporcionar fundamentos conceptuales a la elaboración del segundo Plan Nacional de Educación de Brasil.

escapar a esa contingencia. Entretanto, seguiremos pronunciando esta palabra, como seguiremos nombrando la existencia humana, el arte, el deseo, sin que sea posible su agotamiento semántico y su sentido histórico.

La larga y vasta tradición filosófica nos enseña que es erróneo afirmar la existencia de conflicto entre cantidad y calidad. Por el contrario, ambas dimensiones se implican recíprocamente, constituyendo una distorsión ontológica relativa a su separación. El sentido común, en la cultura moderna (cultura del mercado, de la acumulación material, del hiperconsumo), tiende a sobrevalorar la cantidad. A propósito de ello, nuestra pregunta es: ¿Qué hay más allá de *toda la cantidad*? Tenemos la noción clara de que cantidad se refiere a la *extensión* y calidad se refiere al *modo*. Y también que no hay calidad sin cantidad, ni viceversa. Cotidianamente, lidiamos con ambos conceptos y, casi siempre, de un modo articulado: de todo lo que es *bueno* (calidad) deseamos *más* (cantidad) y *mejor* (más calidad). En el campo de la educación, particularmente, ambos conceptos son indisolubles (Beisiegel, 1981; Demo, 1994), pero la cantidad es siempre, por sí misma, parte de la sustancia de la calidad, porque la educación es un derecho universal que debe *extenderse* (extensión = cantidad) *a todos*. El filósofo italiano Antonio Gramsci demarcó con notable claridad esta cuestión: “*Dado que no puede existir cantidad sin calidad ni calidad sin cantidad (economía sin cultura, actividad práctica sin inteligencia y viceversa), cualquier contraposición de los dos términos es, racionalmente, un contrasentido*”. Al respecto concluye:

Afirmar, por tanto, que se quiere trabajar sobre la cantidad, que se quiere desarrollar el aspecto «corpóreo» de lo real, no significa que se pretenda olvidar la «calidad», sino, por el contrario, que se desea exponer el problema cualitativo de la manera más concreta y realista, es decir, que se desea desarrollar la calidad a través del único modo en que tal desarrollo se puede controlar y medir.

(Gramsci, 1978: 50)

Todo educador tiene en mente algunas referencias por las que puede afirmar qué es una «buena educación» y qué es una «mala educación». Las opiniones pueden variar y contraponerse, pero la posibilidad de tal distinción existe. Esta distinción se refiere a «calidades»: buena calidad–mala calidad. Pero las calidades de los seres, afirmaba Aristóteles, son categorías objetivas por las que logramos identificarlos, independientemente del valor que esas identificaciones tengan para nosotros. A pesar de que resulte más fácil afirmar esto con relación a cosas de la naturaleza: «el cielo es azul», «este paisaje es plano», etc., porque pueden sernos indiferentes, no ocurre lo mismo con los acontecimientos de la cultura, de la sociedad, de la historia. Estos acontecimientos suelen estar asociados a nuestros intereses más básicos: la supervivencia, la convivencia, la seguridad, el bienestar, el placer, etc., y los manifestamos en expresiones como éstas: «aquel líder es un tirano», «la democracia está viéndose amenazada», «esa religión está engañando a las personas humildes», «hay inseguridad en las calles», «la escuela no está funcionando», etc. Por otro lado, hay escuelas que pueden «funcionar bien», pero, a pesar de ello, nosotros no las consideramos de *buena calidad*. Por ejemplo, las escuelas nazis (o las organizaciones de la juventud nazi) *funcionaban* muy bien dentro de sus objetivos, pero para nosotros sus procesos y resultados son inaceptables. Esto se debe a que tenemos como valores sociales, culturales y políticos, entre otros, el Estado de derecho, la democracia, el respeto a la dignidad inherente a todo ser humano, la equidad y el valor inviolable de la libertad.

Las calidades de los fenómenos sociales, culturales y políticos son el resultado de construcciones históricas. Por ejemplo: reconocimos, *a posteriori*, los grandes valores que movilizaron el pensamiento crítico y las luchas sociales, culturales y políticas de la llamada modernidad desde el siglo XVI en Europa. Fueron éstos la libertad (hoy educada al liberalismo), la igualdad (hoy reconocida como incapaz de haber percibido la equidad), la individualidad (hoy reducida al individualismo), la democracia (hoy percibida como meramente formal) y la propiedad (antes considerada como derecho «natural», hoy reconocida como una construcción histórica, reducida únicamente al derecho de propiedad privada). Los dispositivos predominantes en los procesos educativos encargados de hacer la transmisión de estos valores eran la *vigilancia* y la *punición* (Foucault, 1987).

El desarrollo histórico, en todas sus dinámicas (económica, social, cultural, política) produjo, desde entonces, a lo largo de los aproximadamente cinco siglos de la economía de mercado, de políticas liberales, de la sociedad burguesa, de la cultura moderna, nuevos problemas y nuevas demandas de solución. La conciencia de estos problemas y la formulación de nuevas soluciones se dan a través de la identificación de nuevos valores, derechos y obligaciones emergentes (nuevas *calidades* de la vida social) que pueden relacionarse aproximadamente en términos de diversidad biológica y sociocultural; dignidad y respeto a la vida en todas sus formas y manifestaciones; libertad, responsabilidad, consecuencia; justicia y equidad, derecho pleno a la vida para todos; igualdad, diferencia, diversidad; solidaridad intra -e inter- géneros, edades, etnias, pueblos, grupos de identidad, etc.; intersubjetividad, interculturalidad, internacionalidad; derecho y función social de la propiedad; democracia real, representativa y participativa: ciudadanía plena para todos; sostenibilidad: derecho de las generaciones presentes y futuras a la vida plena.

Afirmamos que, en los procesos educativos actuales, los principales dispositivos aptos a hacer la transmisión de estas calidades sociales, de un modo constructivo, re-creativo y efectivo, más allá de los modos modernos de vigilancia y punición, deben ser la afirmación de la *dignidad personal* (que genera el sentimiento de *honra*, que cumple y exige *respeto*) y de la *conciencia* moral y cognitiva acerca de las *responsabilidades* comunes.

2. Cerrando un balance crítico preliminar sobre el contexto contemporáneo del concepto de calidad: los equívocos y los beneficios de la «calidad total»

Sostener el proyecto de una educación de calidad, al día de hoy, exige una deconstrucción histórica preliminar del mal uso de este concepto, que se procesó en el movimiento de la llamada «calidad total», cuyo epicentro fue la economía japonesa, principalmente a partir de la década de 1970, y que se propagó por el mundo empresarial con notable rapidez y alcance para llegar posteriormente a la educación (Gentili y Silva, 1994). El objetivo originario era el de una completa reingeniería de los procesos de producción, que se flexibilizarían en lo sucesivo. El primer requisito para que la estrategia funcionase era el de la calidad de los recursos humanos. La clave era capacitar a la fuerza de trabajo para adquirir un cierto abanico de *competencias* cognitivas y operativas (entendidas como capacidades técnicas orientadas), pero flexibles y adaptables. Los procesos productivos, controlados minuciosamente, derivarían en productos y servicios de excelencia. La «calidad» podría considerarse «total» —denominada así mismo, sin escrúpulos semánticos, porque supuestamente, una mejor productividad generaría una mayor competitividad y permitiría una mayor rentabilidad— y el nuevo «clima organizacional» de éxito garantizaría a los trabajadores, además, el placer de trabajar.

Admitamos que el argumento contenía un fuerte componente de razonabilidad, entendido en su generalidad abstracta. Al fin y al cabo, la idea filosófica de búsqueda de la perfección, búsqueda de la excelencia, más que una idea meramente metafísica, siempre fue un imperativo ético incuestionable. Está claro que al modelo japonés le faltó situar la calidad en una perspectiva de universalidad efectiva. Pero eso jamás podría haber sido postulado por el mercado ya que, como sabemos históricamente, aquel era el proceso de interés de *una clase*. El agravante ideológico de la retórica de la «calidad» estaba en el desvío de la atención sobre los trabajadores amenazados por el desempleo estructural y sobre los pobres y los miserables de la humanidad para, a cambio, centrarse en los clientes y consumidores. Era un juego de intereses, no una cuestión de derechos.

La «era de la calidad» se presentó con una retórica ideológicamente tan exaltada como la de Francis Fukuyama al proclamar *“el fin de la historia y el último hombre”* (1992). Se afirmaba que, por medio de ella, los conflictos resultantes de la intensificación de la competitividad serían «armónicamente» resueltos por la solución de la «calidad total» impresa en los procesos y productos: una solución «limpia» para la guerra de los mercados, que impulsaría en última instancia, una nueva etapa en el desarrollo civilizatorio. La retórica del concepto iba más lejos aún al afirmar, conclusivamente, que el resultado de esa «reingeniería» económica sería el alcance de la deseada «calidad de vida», naturalmente orientada hacia el *más-consumo*, administrada por el *marketing*. Por una mezcla de ingenuidad y cinismo, se suponía que todos los seres humanos podrían llegar a participar en ese proceso. Los programas de «calidad total» se atribuían a sí mismos aires mesiánicos. No es exagerado decir que estuvimos ante un gigantesco «secuestro» del concepto de calidad (Assmann, 1996).

No tardaron en surgir heraldos de la «calidad total» en el campo de la educación. Bajo un discurso irrefutable en su aspecto formal y abstracto, muchos educadores (y no menos, claro, empresarios de la educación) pasaron a defender también una reingeniería de la escuela. Entendiendo la educación a partir de la misma lógica del mercado, sostuvieron el lema de la «Pedagogía de la Calidad Total» (Ramos, 1994). Se evidencia, de este modo, la línea de continuidad existente entre el Programa de Calidad Total en la Educación y la clásica Teoría del Capital Humano, de los años 60' (Schultz, 1971), dado que lo que siempre estuvo y está en cuestión —desde el punto de vista del mercado— es el valor estratégico (instrumental) de la calidad como función de *más competitividad* y, en consecuencia, de *más rentabilidad*.

No obstante, a pesar de todas las limitaciones y distorsiones ideológicas de los proyectos de «calidad total», es imperativo reconocer que el movimiento contribuyó a algunos avances sociales. Al menos, por ejemplo, ayudó a considerar a la educación básica como prioridad de las políticas públicas. No fueron pocos los líderes empresariales que, aunque fuese preocupados por el aprieto de la falta de mano de obra *cualficada* para garantizar el ritmo de crecimiento de sus negocios, dieron la cara para exigir a los gobiernos políticas educativas más efectivas y más universales. En lo que se refiere al nivel superior de capacitación, las grandes empresas resolvieron la demanda con sus propias manos al instituir universidades corporativas. Todo esto representó, sin duda, una mayor efectividad del derecho al conocimiento. En la medida en que las críticas al concepto de «calidad total» se generalizaban, y el ciclo estratégico de aquella reingeniería se agotaba, las organizaciones de mercado pasaron a adoptar otro concepto, menos arrogante: el de la «búsqueda de la excelencia». Además de estos aspectos, otra marca de ese emprendimiento en pro de la

calidad permaneció en los mercados, en aquellas corporaciones que, ante la agudización de la crisis ambiental, y en un escenario de hipercompetitividad, pasaron a invertir en un modelo de conducta empresarial «más confiable», frecuentemente llamada de «ética», supuestamente más comprometida con un desarrollo sostenible. Los efectos indirectos positivos de esta reconfiguración de los mercados sobre las prácticas escolares son incuestionables. La crisis en el mundo corporativo en los años 2000 impuso una nueva agenda ambiental, social y cultural, la cual, esta vez, no dejó de ser benéfica para las propias corporaciones, tampoco viene dejando de atenuar maleficios a trabajadores, proveedores, clientes, consumidores, comunidades del entorno y a la sociedad en general.

El movimiento de la «calidad total» logró imprimir algunos referentes de *competencias* («cualidades»/«calidades») por los cuales los trabajadores pasaron a ser efectivamente evaluados en sus procesos de reclutamiento y admisión, así como posteriormente de ascensión en sus jerarquías profesionales. Por ello, aunque sea desde la perspectiva que registramos, la escuela no puede desconocer esos requisitos de competencias establecidos por el mercado, bajo apercibimiento de comprometer uno de los resultados indispensables del proceso escolar: el de preparar para el *mundo* del trabajo; lo que implica, como mínimo, no ignorar las demandas del *mercado* de trabajo, incluso para poder posicionarse críticamente frente a ellas.

3. Un marco histórico: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la ONU (1948)

La construcción de parámetros para lo que hoy denominamos *calidad de la educación* tiene, a partir del año de 1948 —fecha en que las Naciones Unidas firman la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*— un marco histórico.

La *Declaración* representó una toma de conciencia civilizatoria de las naciones del mundo, en el sentido de evitar en lo sucesivo, que se repitiesen las trágicas experiencias anteriores del nazifascismo y de las dos guerras mundiales. Su valor más importante, sin embargo, sobrepasa ese sentido de arrepentimiento y de prevención. Se trata de un documento cuyo vigor está en el valor universal de sus afirmaciones, lo que lo mantiene actual y positivamente orientado hacia el futuro. Su lógica es la del desarrollo de la conciencia y de la responsabilidad de la humanidad frente a los derechos humanos. Sus interlocutores primarios son estados y gobiernos, pero no se excluye a las instituciones (religiones, familias, escuelas, etc.) y a las organizaciones (empresariales y de la sociedad civil) del papel de destinatarios. En ese mismo sentido, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* también es una apelación a la escuela y a los educadores, y representa un conjunto de referencias indispensables para lo que llamamos «educación de calidad». Su artículo 1º, establece el principio fundamental de nuestra cuestión: “*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*” (ONU, 1948: 2).²

Todos los demás apartados y temas de la *Declaración* pueden considerarse derivados de tal principio fundamental de todos los derechos: la afirmación de la libertad, la igualdad, la dignidad, la razón, la conciencia, la fraternidad. Una educación que se rija por estos conceptos tiene las condiciones preliminares para garantizar lo principal de una educación de calidad. Pero eso requiere dar un nuevo paso de elucidación en la trayectoria de la construcción histórica del concepto.

² La numeración de página corresponde a la edición de la revista.

4. El Informe Delors (1996)

A mediados de la década que precedía al inicio del siglo XXI, la UNESCO constituyó una comisión internacional, coordinada por Jacques Delors, con el fin de establecer una serie de referencias para la educación. El informe final de esa comisión, después de revelar los «horizontes» de la educación en el nuevo siglo (la complejidad de la sociedad mundial, la democracia como imperativo político, el desarrollo humano como último fin), se detiene en la exposición de los principios de la educación para este milenio: los cuatro pilares de la educación y la exigencia y derecho de una educación a lo largo de toda la vida.

La denominación de cuatro pilares es una insistencia en la metáfora de los *fundamentos*, de uso universal en la literatura pedagógica, epistemológica y ética: “*aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser*” (Delors, 2006: 89).

El gran paso conceptual dado por el *Informe Delors*, en lo que concierne a nuestro tema, está en el hecho de haber superado los reduccionismos de las visiones cognitivista, utilitarista, sociopsicologista y moralista de la educación y de incorporar lo mejor de estos enfoques en una nueva perspectiva de integralidad y complejidad.

El informe es enfático al identificar una de las vulnerabilidades más decisivas de la calidad de la educación en el siglo XXI: **la calidad de los profesores**, reconociendo con ello, el desfase entre el crecimiento de la demanda de docentes y la falta de financiación, de infraestructura física y de medios pedagógicos. El informe reconoce que estamos delante de una “*profunda degradación de las condiciones de trabajo de los profesores*” (Delors, 2006: 158) y que la solución del problema pasa por la priorización de la mejora de su calidad.

Este documento, lamentablemente, no fue valorado como merecía por parte de muchos gobiernos: no fue tomado como referencia fuerte para políticas públicas, tal vez por haber sido invisibilizado por la literatura pedagógica de las *competencias*, como desdoblamiento del movimiento de la calidad total.

5. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el concepto de competencias clave

En 1997, la OCDE lanzó el *Programa para la evaluación internacional de alumnos* (PISA, por sus siglas en inglés), que comenzó por comparar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas, Ciencia y Solución de Problemas. El examen PISA entró, así, en el amplio debate sobre el concepto de competencias, iniciado por el Consejo de la Unión Europea en Berna, Suiza, en 1996 (Casali y Chizzotti, 2012). La polémica se extendió en el interior de la OCDE, con diversos estudios y propuestas sobre cuáles serían las “*competencias clave para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad*” (OCDE, 2005:4).

Buscando resolver la polémica, la OCDE reunió a un grupo de especialistas con la finalidad de construir convergencias y definir un marco conceptual consensual sobre el término. Se pretendía así establecer qué competencias serían contempladas por los sistemas de educación con el fin de servir como fuente de información y dar soporte a los estudios comparativos internacionales que buscan medir el nivel de competencias de jóvenes y adultos. Entre 1997 y 2003, los especialistas trabajaron en el proyecto *Definición y selección de las competencias clave* (*DeSeCo Project*). El proyecto partió del principio de que: “*una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar*

demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.” (OCDE, 2005: 3)

A su término, el *Proyecto DeSeCo* proponía nueve competencias clave, divididas en tres categorías: **Categoría 1:** capacidad de usar herramientas de forma interactiva, tanto las físicas como las de las tecnologías de la información y las socioculturales: a) el lenguaje, los símbolos y los textos; b) el conocimiento y la información; c) las tecnologías. **Categoría 2:** capacidad de interactuar con personas y grupos heterogéneos, de diferentes culturas: a) relacionarse bien con los otros; b) cooperar y saber trabajar en equipo; c) saber gestionar y resolver conflictos. **Categoría 3:** capacidad de actuar de manera autónoma, con responsabilidad: a) saber comprender, decidir y actuar considerando un contexto social amplio; b) ser capaz de organizar y realizar planes de vida y proyectos personales; c) ser capaz de hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades.

No se puede negar el alcance crítico de la relación existente entre estas competencias clave; sin embargo, su manejo por parte de las políticas públicas en el interior de los países miembros, no siempre ha preservado la misma perspectiva de calidad social que se manifiesta en esa declaración formal.

6. La Unión Europea y el concepto de competencias clave

En el umbral del siglo XXI, la globalización se llevaba a cabo bajo la forma de una extensión progresiva del capitalismo, a escala planetaria, aunque de un modo particular en el interior del bloque de la Unión Europea. En esta región, la educación, tomada como ingrediente del desarrollo y de la competitividad, ingresó decisivamente en las agendas políticas comunes de los países miembros para cumplir funciones económicas, sociales y políticas (Casali Y Chizzotti, 2012).

En la Cumbre de Lisboa, en marzo de 2000, los líderes de la Unión Europea reconocieron que, en el futuro, la competitividad de los países europeos dependería de una «nueva calidad», que se alcanzaría por medio de una política de enseñanza renovada, incluyendo la enseñanza en línea y la formación vocacional a lo largo de la vida (Unión Europea, 2002). La Cumbre estableció un nuevo y ambicioso objetivo para la Unión Europea: transformarse en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo en 2010.

En 2001, un grupo de trabajo ideó un concepto de competencia clave que permitiría compatibilizarlas con el currículo y la evaluación, y relacionar las que fuesen reconocidas como tales por todos los países miembros (Casali y Chizzotti, 2012). Pero los usos reduccionistas del concepto prosiguieron y, en diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea firmaron la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, con el fin de trazar contornos más amplios para el concepto. Así se expresa en dicho documento: “*Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*” (UNIÓN EUROPEA, 2006: 13).

La referida Recomendación estableció ocho competencias clave para el aprendizaje permanente:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales

(UNIÓN EUROPEA, 2006: 13)

Entretanto, en 2010, reunido en Bruselas, el Consejo Europeo, ahora sacudido por las turbulencias de la crisis económica iniciada en 2008, definió una estrategia para su solución: “*conocimiento e innovación, una economía más sostenible, tasas de empleo elevadas e inclusión social*” (EUOCO, 2010:2). Esta estrategia, como puede percibirse, asociaba una *calidad nueva* a las competencias (la función de *innovación*), mientras reducía el anterior entusiasmo optimista de inicio de década con relación a la educación.

7. Los Objetivos del Milenio (2000) y el Pacto Global (2002) de la ONU

Otro paso importante en la configuración histórica del concepto contemporáneo de calidad fue la denominada Cumbre del Milenio, convocada por la ONU en el año 2000, con gran protagonismo de su carismático secretario general, el ghanés Kofi Annan, quien identificó el punto más vulnerable del proceso de desarrollo mundial presente y futuro: la pobreza y las desigualdades. La Cumbre, que trabajó el concepto de desarrollo sostenible centrándose en los Derechos Humanos, estableció los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000): 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; 4) reducir la mortalidad infantil; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) garantizar el sustento del medioambiente; 8) fomentar una asociación mundial para el desarrollo (ONU, 2000). Los gobiernos que se comprometiesen a ofrecer una educación de calidad a partir de aquel momento dispondrían de nuevas referencias como bases para sus políticas.

Parecía que la ONU veía muy claro lo fragilizadas que se encontraban las políticas públicas ante el crecimiento exponencial del poder económico y político de las grandes corporaciones de mercado, y por eso su secretario general Kofi Annan, personalmente, convocó enseguida a la comunidad empresarial internacional para la adopción, en sus prácticas de negocios, de valores fundamentales e internacionalmente aceptables en las áreas de derechos humanos, relaciones de trabajo, medioambiente y combate a la corrupción, expresados en los 10 principios del llamado Pacto Global (ONU, 2002). Esta iniciativa se consideró una importante inflexión en el posicionamiento de la ONU y de sus organismos frente a los nuevos desafíos del desarrollo. El impacto deseado de dicha inflexión sobre las políticas públicas y sobre el mercado era evidente, y trazaba un nuevo sentido, más concreto, para una educación de «calidad».

8. La UNESCO y la educación de calidad

En 2007, la UNESCO, en su división del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), en consonancia con los valores que venían trabajándose en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000) y en el *Pacto Global* (2002), elaboró un vigoroso documento de apoyo a la *II Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, realizada en Buenos Aires en marzo de 2007, el cual tenía en su punto de mira la cuestión de la calidad de la educación.

El documento establece, inicialmente, algunas premisas para tal «educación de calidad para todos a lo largo de la vida, en la región»: que el crecimiento económico sea un factor clave que afecte al bienestar de las personas; que se reduzcan las desigualdades sociales y se promueva la movilidad social; que se combatan la discriminación cultural y la exclusión social, y se prevengan la violencia y la corrupción; que se promuevan una mayor cohesión social y el fortalecimiento de los valores democráticos, con el fin de que se amplíen las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar los derechos humanos (UNESCO–OREALC, 2007).

En los apartados posteriores, el documento precedentemente mencionado, señala algunas de las condiciones para la mencionada «educación de calidad para todos a lo largo de la vida, en la región». Comienza llamando la atención acerca de los individuos más vulnerables que se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, la continuidad de estudios y los resultados de aprendizaje. Como se puede observar, se trata de un fuerte cambio de rumbo ideológico con relación al enfoque anterior sobre el incremento de la calidad para los individuos ya escolarizados, en los proyectos de «calidad total». El documento destaca las nuevas dimensiones en las que el tema de la calidad de la educación debe introducirse: *“respeto a los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia”* (UNESCO–OREALC, 2007: 7). A medida que avanza el texto, se van describiendo y especificando las condiciones y criterios para tal calidad, que incluyen, entre otros factores, la extensión de la educación obligatoria; gratuidad que incluya también el transporte y la alimentación; no discriminación por origen o condición, lo que implica, asimismo, observar y garantizar los derechos de individuos o grupos en situación de clara desigualdad o de mayor vulnerabilidad; selección de los procesos de aprendizaje más significativos para los individuos y para los grupos sociales y culturales; pertinencia del currículo con respecto a las diferentes capacidades e intereses de los individuos para formarse como sujetos, desarrollar su autonomía, autogobierno y su propia identidad; elaboración del currículo con vistas a alcanzar un equilibrio entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, las demandas del mercado de trabajo y las demandas de desarrollo personal, lo común y lo diverso, lo disciplinario y lo multidisciplinario (UNESCO–OREALC, 2007).

La valorización de los docentes, en este proceso, está relacionada con una serie de caracterizaciones acerca de su desempeño, tales como: ser *“garantía del derecho a la educación”*, ser considerados *“factores decisivos que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos”*, ser actores capaces de *“transformar la cultura de la institución escolar”*. Consecuentemente con ello, se estimaba que los docentes debían ser capaces de presentar las *“competencias profesionales y éticas adecuadas”*, lo que a su vez requiere de *“programas masivos de capacitación en servicio”*. Asimismo, tres factores se consideran decisivos: 1) un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; 2) un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente y, 3) un sistema adecuado de condiciones

laborales y de bienestar. Pero, nada de esto se conseguirá sin políticas públicas de Estado, integrales, de carácter sistémico e intersectoriales (UNESCO-OREALC, 2007).

En el documento, el tema de la financiación de la educación, se muestra en un apartado especial en el que se atribuye al Estado la función de *“garante del derecho de todos a una educación de calidad”*, lo que requiere, mediante acuerdos sociales, un incremento de la financiación pública de la educación, una mejora en la eficiencia del sistema, la gestión de tales recursos desde un enfoque de derechos y marcos regulatorios que no comprometan la flexibilidad (UNESCO-OREALC, 2007).

9. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la calidad de vida

El siglo XX aportó a la historia importantes éxitos de la ciencia y de la tecnología, pero de la misma forma, expuso una serie de síntomas de la crisis civilizacional en que la humanidad entró. Sigmund Freud aún no había visto la ascensión del nazismo ni los horrores de la Segunda Guerra Mundial, pero en 1929 detectó en su magistral obra, el “malestar en la cultura”. A partir de esta condición, una parte del funcionamiento esencial de los procesos vitales podría verse gravemente comprometida, en función de los rumbos que tomase la llamada «cultura». En efecto, en las últimas décadas del siglo XX, la calidad de la vida humana en general, no sólo de la educación, entró en estado de alerta. La OMS pasó a asociar la preocupación por la «calidad de vida» a un movimiento que, al interior de las ciencias humanas y biológicas, valorase parámetros más amplios, que permitieran sobrepasar el control de los síntomas, la disminución de la mortalidad o la ampliación de las expectativas de vida (ONU-OMS, 2011).

En busca de un instrumento que permitiera una evaluación de la calidad de vida lo más válida posible, internacionalmente, la OMS llegó a un conjunto de 100 ítems, clasificados en seis dominios y en 24 temas, distribuidos de la siguiente forma: **Dominio I: físico** (1. Dolor y malestar; 2. Energía y fatiga; 3. Sueño y reposo), **Dominio II: psicológico** (4. Sentimientos positivos; 5. Pensar, aprender, memoria y concentración; 6. Autoestima; 7. Imagen corporal y apariencia; 8. Sentimientos negativos), **Dominio III: nivel de independencia** (9. Movilidad; 10. Actividades de la vida cotidiana; 11. Dependencia de medicación o de tratamientos; 12. Capacidad de trabajo), **Dominio IV: relaciones sociales** (13. Relaciones personales; 14. Soporte, apoyo social; 15. Actividad sexual), **Dominio V: ambiente** (16. Seguridad física y protección; 17. Ambiente en el hogar; 18. Recursos financieros; 19. Cuidados de salud y sociales: disponibilidad y calidad; 20. Oportunidades de adquirir información nueva y habilidades; 21. Participación y oportunidades para participar en actividades de recreación/ocio; 22. Ambiente físico: contaminación/ruido/tránsito/clima; 23. Transporte), **Dominio VI: aspectos espirituales/religión/creencias personales** (24. Espiritualidad/religión/creencias personales) (ONU-OMS, 2011).

Es notorio el alcance de los temas. Puede parecer impertinente relacionar calidad de la educación con calidad de la *salud*; sin embargo, el concepto convencional de salud, limitado a lo biológico, hace décadas que ya tampoco se sostiene y las calidades descritas en los dominios II y IV, mencionados arriba, son indicadores de este cambio. Por todo ello, también es conveniente que todo(a) educador(a) observe las sutilizas de algunas de las condiciones de calidad de vida definidas anteriormente, en diversos dominios, tales como «dolor y malestar», «energía y fatiga», «sentimientos positivos y negativos», «relaciones personales», «soporte (apoyo) social», «ambiente en el hogar», «espiritualidad/religión/creencias personales», y las transmita al ambiente escolar, en caso de que quiera tener

referencias concretas, corporales, saludables, para lo que se quiere llamar «educación de calidad».

10. El Índice de Desarrollo Humano y la Felicidad Interna Bruta

La construcción de referencias internacionales para la calidad de vida, con consecuencias sobre el concepto de calidad en la educación, se ha venido refinando más, históricamente, y ha llegado a los conceptos de Índice de Desarrollo Humano (IDH) e índice de Felicidad Interna Bruta (FIB).

Creado por el economista paquistaní Mahbub ul Haq, en colaboración con el economista indio Amartya Sen, y publicado por primera vez en 1990, el IDH, apadrinado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), tuvo como finalidad ofrecer un contrapunto al indicador estrictamente económico del producto interno bruto (PIB). El IDH se determina a partir del PIB asociado a la «longevidad»: esperanza de vida al nacer de la población y a la «educación»: alfabetización y tasa de matrícula (ONU-PNUD, 1990).

A su vez, el extraño concepto de «felicidad interna bruta» (FIB) tuvo origen en el Reino de Bután, un pequeño país enclavado en el Himalaya, en 1972. Se trata de una consideración nueva y enteramente no convencional acerca de lo que podría considerarse la *riqueza* completa de una sociedad, más allá de los indicadores tradicionales del desarrollo económico: los cuidados con el medioambiente y la calidad de vida de las personas en sus aspectos cultural, estético, psicosocial, espiritual. La OCDE, en su Foro Mundial de Estambul, en 2007, adoptó este concepto (FIB) con la expectativa de que viniera a servir de referencia para políticas públicas. Las nueve *dimensiones* del FIB se definen de la siguiente forma: 1) Bienestar psicológico; 2) Salud; 3) Buen uso del tiempo; 4) Vitalidad de la comunidad; 5) Educación; 6) Cultura; 7) Medioambiente; 8) Gobierno; 9) Calidad de vida (Lustosa y Melo, 2010). Si bien, es difícil que el concepto de felicidad y sus nuevas dimensiones, ofrezca algo nuevo a los educadores, puesto que hace tiempo que tales referencias vienen formando parte del discurso pedagógico; por otra parte, no puede dejar de considerarse que para ellos el índice representa ahora un importante aliado para presentar sus quejas sobre las políticas públicas.

11. Calidad de la educación: una construcción histórica

Percibimos el carácter histórico de la idea de «calidad» que los sectores más progresistas de la educación vienen perfilando. Se trata de un proceso paralelo y similar al de la historia del derecho y, en gran parte, coincidente. El análisis de la historia de la educación permite ver cómo las convicciones sobre lo que se considera calidad de la educación vienen cambiando, alterándose, con avances y retrocesos, y frecuentemente presenciamos que algunos descartes erróneos del pasado se convierten en fórmulas válidas para el presente. El proceso de definición y de ejecución de la calidad de la educación no es lineal ni se desdobra armoniosamente como si fuese el resultado de un proceso evolutivo natural.

En efecto, podemos distinguir en la historia de la educación, tal como procede Enrique Dussel (2007), con relación a la historia de los derechos: a) calidades que son perennes; b) calidades que son nuevas y, c) calidades que se descartan como propias de una época pasada. Tradicionalmente, no son pocos los educadores que, cada uno a su modo, se esfuerzan para demostrar que hay una serie de calidades que son «naturales» e «inherentes» a toda educación, como por un principio universal. Esta hipótesis alimenta de sobremanera

la literatura, pero históricamente no es la principal responsable del efectivo desarrollo de las calidades de la educación. Lo que efectivamente marca la diferencia en la historia es la *emergencia* práctica de nuevas calidades; una emergencia que se pronuncia en primer lugar negativamente, a través de diversos lenguajes, por los propios educandos que denuncian el sistema escolar, los métodos pedagógicos, el currículo —como inoperante e insuficiente para cumplir sus necesidades, deseos y derecho de aprender de un modo satisfactorio frente a las demandas de la vida económica, social, cultural y política que enfrentan cotidianamente o enfrentarán—. En vista de estas insuficiencias, los educandos se manifiestan con rebeldía institucional, indisciplina, insistencia, evasión (y, a menudo, con manifestaciones en la calle), porque sufren en su propia piel el dolor de estar «fuera de lugar», de hacer aquello en lo que no creen, de postergar inútilmente sus deseos. Se presentan como víctimas de un sistema que pretende aprisionarlos. Eventualmente y excepcionalmente, cuando realizan aquello que Paulo Freire (1983) llamó de «concienciación», elaboran discursos contundentes de denuncia en contra de la escuela. Pero, cuando esto ocurre, los educadores suelen recibirlos como «impertinentes», lo que hace que se pierdan, de esa forma, oportunidades históricas preciosas de desarrollo de la calidad de la educación. Cuando, por el contrario, la comunidad educativa percibe ese clamor y lo reconoce como una demanda por nuevos derechos, con los cuales la propia comunidad de educadores se identifica, la calidad de la educación tiene posibilidades de avanzar. Solamente a partir de esta última postura pueden organizarse movimientos sociales en pro de tal(es) derecho(s) no cumplido(s).

Realizar la calidad de la educación sólo para unos pocos es un evidente privilegio cuando se hace *excluyendo* a otros sujetos del derecho a la misma calidad. La salvedad es importante porque hasta cierto punto se podría justificar la calidad para pocos en carácter laboratorial de experimentación, para la innovación. Incluso porque, en algún momento, las condiciones de la calidad que se desea deben *comenzar* a materializarse en algún lugar. Entretanto, una vez demarcada y establecida como exitosa una nueva reconfiguración con *más-calidad* del espacio escolar y del currículo, ésta se vuelve un nuevo derecho que se puede reclamar para que sea accesible a todos. Aquí la cuestión de la calidad se ve implicada en la temporalidad (y por ello es histórica). Existe un tiempo éticamente ideal, que es aquel mínimo necesario para que las experiencias se consoliden y para que el nuevo derecho social se vuelva efectivo. Sobrepasar los límites de dicha temporalidad significa poner impedimento al derecho, lo que es éticamente condenable y debería ser políticamente regulable mediante leyes de responsabilidad social (educativa) aplicables a los gobernantes. El principio ético que está implícito en este derecho inmediato a la calidad es el principio de factibilidad, cuya formulación más simple sería que todo aquello que puede hacerse por hacer más efectivos los derechos, ha de hacerse de manera inmediata (Dussel, 2007).

12. Precondiciones, condiciones, prácticas y resultados de una educación de calidad

Las referidas *posibilidades* de calidad en la educación se presentan éticamente (y, por tanto, políticamente) como *obligaciones*. Estas pueden clasificarse en cuatro momentos estratégicos: precondiciones, condiciones, prácticas y resultados.

Son *precondiciones* de la educación de calidad, entre otras: a) el Estado de derecho; b) la democracia representativa y participativa en pleno funcionamiento; c) las políticas públicas que cuentan con la financiación adecuada y que están comprometidas con la misma democracia; d) *la efectividad de dichas políticas en lo que se refiere a la formación inicial y continua de los profesionales de la educación*; e) *la garantía de inserción*

adecuada de tales profesionales en los sistemas educativos y, f) la remuneración digna de los profesionales de la educación.

Son *condiciones* de la educación de calidad, entre otras: a) la disponibilidad de infraestructura física adecuada en escuelas, en términos de accesibilidad a todos (proximidad física o transporte gratuito), debidamente equipadas (aulas, biblioteca, laboratorios, salas de uso multifuncional, comedor, patio, pistas y equipamientos deportivos, etc.), condiciones adecuadas de vestuario y alimentación de los alumnos; b) un proyecto pedagógico elaborado colectivamente y en permanente implementación, con la participación de la comunidad; c) ***una carrera docente transparente y efectiva***; d) ***procesos de evaluación transparentes del desempeño de los profesionales de la educación***; e) una gestión democrática representativa y participativa, eficiente, eficaz y efectiva.

Son *prácticas* de la educación de calidad, entre otras, los ejercicios cotidianos del currículo, a tiempo completo, que movilizan a todos los sujetos y recursos de la comunidad educativa (la comunidad escolar articulada con la comunidad del entorno), y que constituyen un ambiente educativo, en relaciones de enseñanza-aprendizaje que sean experiencias de valor vital en todas las dimensiones, para todos: cognitivas, morales, simbólicas, estéticas, políticas, corporales e intelectuales, comunicativas, creativas, responsables, participativas, placenteras. Tales *prácticas* deben ser experiencias colectivas, integradas e interdisciplinarias de descubrimiento y construcción de conocimientos; que despierten y estimulen las potencialidades de los alumnos; que permitan a la comunidad educativa ser también una comunidad aprendiente en permanente desarrollo; que respeten a cada sujeto y a cada grupo en sus identidades de género, edad, raza-etnia, condiciones físicas, mentales y psíquicas, orientación afectivo-sexual, formación y convicciones políticas y religiosas, origen regional y nacional, preferencias estéticas, lenguajes, etc.

Sin perjuicio de las precondiciones y de las condiciones, son las *prácticas* cotidianas del currículo las que realizan efectivamente la calidad de la educación (Ríos, 2001). Desde esta perspectiva, tiene pleno sentido el postulado de Paulo Freire (1983) de una educación *como práctica* de la libertad; y a la libertad le añadiríamos la práctica de la dignidad, del respeto, justicia, solidaridad, ciudadanía, arte, responsabilidad, amistad, democracia... Las *prácticas* de la calidad pueden considerarse como experiencias de formación que, en cierta medida, sobrepasan cualquier planeamiento, seguimiento y evaluación, ya que son experiencias vitales. Con frecuencia, se insiste en que la escuela se debe conectar a la «vida de fuera» (supuestamente para garantizar el interés de los alumnos) o que se debe «llevar la vida adentro de la escuela». Pero, tal vez, sin juego de palabras retórico, se deba tan solo «dejar que la vida se manifieste en el cotidiano de la escuela», sobre todo porque ésta ya dispone de todos los ingredientes para ello: ***allí se encuentran los profesionales de la educación que trabajan y producen sus existencias socialmente a través de una práctica social que consiste en guiar el trayecto de vida de sus estudiantes en dirección a la vida adulta plena***; allí se encuentran los padres y familiares que siguen el proceso de crecimiento y desarrollo de sus hijos, y es evidente que lo harán teniendo en el horizonte la vida adulta de estos hijos; allí está la comunidad del entorno, que no dejará de pronunciar sus expectativas sobre el futuro de sus niños y jóvenes; y, más lejos, se encuentran la sociedad y las políticas públicas que inevitablemente precondicionan todo este camino de formación. En un minucioso estudio sobre la opinión de sujetos relacionados con escuelas brasileñas, Maria Malta Campos (2002) preguntó: “¿Usted cree que una buena escuela es aquella (en) que...?”, y dio 23 atributos como opción (supuestos indicadores de calidad).

El atributo menos valorado fue: “*Está cerca de casa*”. Los más valorados fueron, por este orden: 1) “*A los alumnos les gusta aprender*”; 2) “*Se trata bien a los alumnos, independientemente de su color de piel o condición social*” y, 3) “*Prepara a los alumnos para la ciudadanía*” (Campos, 2002). Los resultados de esta encuesta muestran claramente la importancia que tales sujetos dan a las *prácticas* pedagógicas como principal factor de calidad de la educación, y el análisis del conjunto de sus datos dirige nuestra mirada hacia la «cultura propia de la escuela». La configuración de esta cultura es el modo de realización de su calidad.

Son *resultados* de la educación de calidad, entre otros: a) la *formación* (pleno desarrollo de las potencialidades) que cada sujeto educando lleva consigo de la escuela como patrimonio de conocimientos y constitución moral, y que le permiten usufructuar sus demandas básicas de alimentación, salud, seguridad, reconocimiento social (participación plena en la vida social, cultural y política de su comunidad y su sociedad), autoestima en cuanto a sus competencias y potencialidades personales y profesionales, autorealización personal y profesional; b) capacidad de entrar y de tener éxito en el *mundo laboral*; c) experiencia local de ejercicio de *ciudadanía*, que lo remite al pleno ejercicio crítico de la ciudadanía nacional e internacional como sujeto económico productivo; d) experiencia de *convivencia* social y cooperativa en la diversidad, que lo remite al ejercicio crítico de la solidaridad como sujeto social, cultural y político; e) que la escuela siga, por sí misma, aprendiendo (Furlan y Hargreaves, 2000; Edwards, Raggatt y Small, 1995) y, f) ***que los profesionales de la educación que actúan en ella se hayan apropiado más de su identidad personal y profesional***. Por todo ello, cuando insistimos en afirmar que la escuela debe estar vinculada a la vida, es cierto que esto ocurre inevitablemente, como también es cierto que no se trata de hacer que la escuela *repita* miméticamente los modelos de la vida a su alrededor, incluso porque es absolutamente indeseable que ciertas características de la vida alrededor de la escuela se repitan dentro de ella, tales como: la aceleración del tiempo en función del productivismo, la voracidad de la economía de mercado, el consumismo, la relación predatoria con el medioambiente, las violencias cotidianas, los vicios de la política, etc.

Son *resultados* de la educación de calidad, por último: g) que esta haya generado sujetos conscientes, libres, responsables, autónomos, apropiados de todo su proceso de formación, capaces de producirse a sí mismos y de apropiarse de sí como un proyecto de subjetividad y de identidad que no se agota jamás; h) que tales individuos sean capaces de apropiarse también de las instituciones, organizaciones y comunidades en las que participan, apoderándose de las identidades que éstas les imprimen como parte de su marca cultural; i) que tales sujetos sean capaces de reconocerse como unidades de la humanidad, en el sentido de lo que ya en 1657 afirmaba Comenius (1985), de que las escuelas deben constituirse en «talleres de la humanidad» y, j) que en estas relaciones consigo mismos, con su cultura local y con la humanidad, los sujetos educandos sean capaces de establecer el doble vínculo: de acceder a los legados disponibles, culturales y universales, y de dejar, a su vez, su legado singular a la cultura y a la universalidad. Cuando se necesiten *indicadores de calidad*, tales *resultados* esperados de la educación de calidad no se podrán excluir, a pesar de todas las dificultades para evaluarlos, dada su radical intangibilidad.

13. Conclusiones: la calidad de la educación que queremos

Adoptar una actitud crítica, tal como explicamos en la introducción de este texto, requiere que nos preguntemos, después de todo, en qué medida la escuela, en una sociedad regulada por la dinámica del mercado, tiene opciones de ser una escuela de calidad *para todos*.

El trayecto analítico que hemos hecho nos lleva a un ámbito de referencias de la calidad de la educación que se muestra aún utópico (en el sentido propio de *todavía fuera de lugar*). Cabe, entretanto, el movimiento final de retorno a la práctica cotidiana, pedagógica, cultural y política, en el que reencontramos los problemas de los que partimos para, considerando lo que *aún no es*, pensar lo que *puede llegar a ser* (considerando al mismo tiempo que lo que *puede* llegar a ser *debe llegar a ser*, ya que toda *posibilidad* de realización del derecho impone una *obligación*).

En el campo de las políticas públicas, es oportuno y conveniente considerar la notable investigación realizada bajo la coordinación de Martin Carnoy que compara los sistemas escolares de Brasil, Chile y Cuba (Carnoy, Gove y Marsall, 2009), a partir de la cual llega a cuatro conclusiones: 1) el Estado debe generar capital social, 2) ***el docente debe ser capacitado para implementar el currículo***, 3) ***la formación docente debe ser coordinada con el currículo existente***, 4) el liderazgo pedagógico, la supervisión y la buena gestión son la clave para la mejora de la enseñanza. En el prólogo del libro en la edición brasileña, en mayo de 2009, los autores hacen otras recomendaciones y concluyen que *“el elemento crucial [para la calidad de la educación] es el compromiso total con la mejora de los modelos de enseñanza y hacer lo que sea necesario para que este modelo llegue hasta las aulas del pueblo más pequeño de las regiones más pobres”* (Carnoy, Gove y Marsall 2009: 18), es decir, la educación de calidad es un derecho de todos.

Esto sirve para advertirnos también de que las demandas de calidad de vida y de educación en la escuela (referidas como demandas, entre otras, de gustar de estudiar, recuperar lo lúdico, convivir placenteramente; en una palabra, ser feliz) no pretenden ni pueden significar una defensa del (ni un pretexto para) aflojamiento de la disciplina, disminución del esfuerzo o supresión de la obediencia a normas comunes establecidas. Para alcanzar la calidad deseada en la escuela, es indispensable que en ella se continúe haciendo (y cada vez más y mejor) aquello que es su actividad esencial, o sea, *estudiar*: palabra latina ésta que significa precisamente *esforzarse*. Y como lo que buscamos, conforme afirmó Gramsci, es *“situar el problema cualitativo de la manera más concreta y realista”*, esto es, *“desarrollar la calidad a través del único modo en que tal desarrollo se puede controlar y medir”* (Gramsci, 1978:50), nos cabe también, de forma simultánea al compromiso pedagógico, llevar adelante el compromiso por la efectividad de las políticas públicas democráticas en todos sus dispositivos cuantitativos.

Referencias bibliográficas

- ASSMANN, H. (1996). *Metáforas novas para reencantar a educação, epistemologia e didática*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP.
- BEISIEGEL, C. (1981). “Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum”. *Revista da ANDE*, 1(1), 49-56.
- CAMPOS, M. (2002). “Consulta sobre a qualidade da educação na Escola. Relatório Final”. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Ação Educativa/ Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

- CARNOY, M., GOVE, A. y MARSALL, J. (2002). *A vantagem econômica de Cuba. Por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediuouro.
- CASALI, A. y CHIZZOTTI, A. (2012). “O paradigma curricular europeu das competências”. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 13–30.
- COMÊNIO, J. A. (1985). *Didactica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- EUCO (2010). Consejo Europeo, 25 y 26 de marzo. Bruselas: Secretaría General.
- DELORS, J. (2006). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO.
- DEMO, P. (1994). *Educação e qualidade*. São Paulo: Papyrus.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- DUSSEL, E. (2007). *20 Tesis de Política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- EDWARDS, E., RAGGATT, P. y SMALL, N. (1995). *The Learning Society. Challenges and Trends*. London: Routledge.
- FIB. *Índice de Felicidade Interna Bruta*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.felicidadeinternabruta.org.br/>>
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- FUKUYAMA, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- FURLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GENTILI, P. y SILVA, T. T. (orgs.) (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, A. (1978). *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUSTOSA, A. y MELO, L. (2010). *Felicidade Interna Bruta (FIB) – Índice de Desenvolvimento Sustentável*. Goiânia: SEPLAN/GO.

- MANHAS, C. (org.) (2011). *Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development: Paris.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>
- ONU (2000). *Objetivos do Milênio*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.onu-brasil.org.br/>>
- ONU (2002). *Pacto Global*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.pactoglobal.org.br/pactoGlobal.aspx>>_
- ONU–OMS (2011). “The World Health Organization Quality Of Life (Whoqol)–Bref” [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/en/english_whoqol.pdf>
- ONU–PNUD (1990). Índice de Desenvolvimento Humano. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.pnud.org.br/idh/>>
- RAMOS, C. (1994). *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- RIOS, T. (2001). *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- SCHULTZ, Th. (1971). *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- UNIÓN EUROPEA (2002). *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*. Comisión Europea: Dirección General de Prensa y Comunicación.
- UNIÓN EUROPEA (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo*. Diario Oficial de la Unión Europea–L 394. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>
- UNESCO–OREALC (2007). “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. EPT/PRELAC, Buenos Aires, 29 y 30 de marzo. Santiago de Chile: UNESCO–OREALC.

La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizantes

César Cascante Fernández*

Recibido: 01/04/2013

Aceptado: 01/09/2013



Resumen

El trabajo que a continuación se detalla tiene como principal propósito señalar lo que, para el autor, constituirían las líneas fundamentales y las diversas alternativas que se presentan para construir un discurso crítico-emancipador sobre la formación del profesorado que atienda a la igualdad y a la justicia social. Al mismo tiempo persigue revisar algunos aspectos de la propia práctica como docente de una universidad que se ocupa de la preparación de profesionales de la educación en el Espacio Europeo de Educación Superior, y más específicamente, en el Estado Español.

Palabras clave

Formación del profesorado, análisis político del discurso, pedagogía crítica.

The formation of teachers as a political analysis of the professionalizing discourses

Abstract

The main purpose of the following work is to point out what, according to the author, would constitute the fundamental lines and the diverse alternatives which are present to build up a critical-emancipator discourse about the formation of teachers who would take care of equality and social justice. At the same time, he purports to concrete certain aspects of his practice as a lecturer at a university that is concerned with the preparation of professionals of education in the European Space of Higher Education, and more specifically, in the Spaniard State.

Key words

Formation of teachers, political analysis of discourse, critical pedagogy.

1. El punto de partida: el discurso crítico de la formación del profesorado

Cuando me refiero al discurso crítico estoy entendiendo la palabra *crítica* en un sentido emancipador. No entiendo por crítica aquello que se puede plantear para que la formación del profesorado sea más eficaz en el sentido de que los profesores/as mejoren sus rendimientos, es decir, los resultados que sus alumnos obtienen.

Me planteo como formar al profesorado para que la educación pueda contribuir a la igualdad y a la justicia. En este sentido emancipador es también como han planteado la cuestión de la formación del profesorado algunos autores que me sirven como referencia inicial o punto de partida. Entre los más conocidos en España están Wilfred Carr, Stephen Kemmis (Carr y Kemmis, 1988) y Keneth Zeichner (Liston y Zeichner, 1993).

Para estos autores y otros más, el discurso crítico de la formación del profesorado (también tradición crítica, perspectiva crítica, etc.) se ha venido definiendo en contraposición a otros, fundamentalmente al discurso académico y al técnico. Sin embargo, sus planteamientos recogen, además, lo esencial de lo que podemos denominar el discurso práctico (tradición práctica, reflexiva, perspectiva práctica, etc.) de la formación del profesorado, es decir, la idea de que la formación (tanto inicial como continua) se debe desarrollar como una reflexión *en la práctica y sobre la práctica*.

El discurso crítico añade a esta idea otra no menos importante. Para que esta reflexión práctica no sea funcional con el sistema social y político, es decir, no contribuya a la reproducción del injusto orden social dominante, ha de estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico.

Así pues, de forma muy general, podemos definir el discurso crítico como el que entiende que la formación del profesorado debe realizarse como reflexión, en la práctica y sobre la práctica, informada social y políticamente desde una perspectiva contrahegemónica.

1.1. La relación teoría-práctica en la reflexión en la práctica y sobre la práctica

Los discursos académico y técnico de la formación profesional entienden la relación entre teoría y práctica de forma jerárquica: la teoría debe dominar la práctica.

Para el discurso académico, los profesionales de la educación deben ser formados en el conocimiento acumulado en las disciplinas científicas que están próximas a la tarea educativa. Se trata de que los estudiantes o los profesionales, si son educadores, conozcan con la mayor profundidad la psicología del aprendizaje y del desarrollo, la sociología de la educación, la materia que van a enseñar, etc.

Para la tradición técnica la teoría también precede a la práctica, en el sentido de que son los conocimientos técnicos más eficaces, establecidos mediante procesos de investigación educativa experimental, los que dicen cómo debe realizarse la práctica. Se trata, por lo tanto, de que los estudiantes o los profesionales conozcan las técnicas (teorías) que van a necesitar en su desempeño profesional y se entrenen en su aplicación (práctica).

Sin embargo, la relación entre teoría y práctica en el discurso práctico no está jerarquizada. La teoría no puede justificarse por sí misma, tiene valor en la medida que contribuye a la reflexión sobre la práctica. Por lo tanto, la teoría debe de partir de la práctica para iluminarla o reinterpretarla, es decir, para volver a ella. Se trata, por tanto, de una relación

no jerárquica, entre iguales que se necesitan mutuamente.

En el campo de la formación del profesorado la mayoría de los autores toma como referencia para entender esta relación entre teoría y práctica los trabajos de Donald Schön sobre la forma de trabajar de profesionales de distintos campos (Schön, 1992 y 1998). Sin embargo, este punto de vista acerca de la práctica como inevitable fusión de lo objetivo y subjetivo también es avalado por muchos otros autores. Así, por ejemplo, Bourdieu, con un planteamiento mucho más elaborado y general, rompe con la separación entre sujeto/objeto y teoría/práctica y sitúa en el concepto de *habitus* la explicación de la acción.

Para Bourdieu “*el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas «depositadas» dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción*” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 44).

Así pues, todo conocimiento que no parta y vuelva a la práctica, en el sentido que le da este autor, corre el riesgo de caer en el teoricismo o en el metodologismo. Bourdieu aboga por la fusión de las operaciones de construcción teórica e investigación práctica. No busca conectar el trabajo teórico y el empírico de una forma más estrecha sino dar lugar a que se entremezclen completamente.

1.2. La formación del profesorado informada social y políticamente desde una perspectiva contrahegemónica

La segunda dimensión del discurso crítico plantea que no es suficiente que la formación del profesorado sea entendida como una reflexión en la práctica y sobre la práctica. Debe estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico para poder contribuir a la transformación social. Si no es así la formación en la práctica y sobre la práctica resultará más eficaz para el orden neoliberal sin cuestionarlo.

El plantearse que la formación del profesorado debe estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico remite a una cuestión más amplia sobre el papel de la educación en general. Esta cuestión puede plantearse en los siguientes términos: ¿cómo puede la educación contribuir a la construcción de igualdad y justicia social?

Como iremos viendo no resulta fácil encontrar la respuesta, así que intentaré solamente plantear algunas ideas que no sean simplificadoras de cuestión tan compleja. Sobre todo pretendo revisar la idea, para mí equivocada, de que para que la igualdad y justicia avancen en una determinada sociedad basta con que haya más educación y de más calidad. En otras palabras, que convirtamos el derecho a la educación y el acceso real a ella en algo que, sin más matices, contribuye a la igualdad y a la justicia social.¹

2. ¿Cómo puede la educación contribuir a la igualdad y la justicia? Una crítica al productivismo educativo

Esta idea de vincular la existencia de más igualdad y más justicia con la extensión de la educación es una idea generalizada en todos los ambientes. Muchas personas, instituciones, movimientos, etc., entienden que el aumento del número de personas que reciben educación contribuye a que podamos establecer sin ningún género de dudas que estamos acercándonos a ese ideal de igualdad y justicia.

1 Una obra que representa bien este planteamiento es la de Darling-Hammond titulada *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos* (2006).

Cuantos menos analfabetos haya, cuantas más personas accedan a la enseñanza primaria o a la secundaria, cuantas más personas puedan realizar estudios universitarios, más estará contribuyendo la educación a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva la contribución de la educación a la igualdad y la justicia es, en primer lugar, de cantidad y después de calidad. Primero se trata de que todas las personas tengan de hecho la posibilidad de recibir educación. Que, por tanto, no quede nadie al margen de ese derecho por ser pobre, mujer, inmigrante, o por pertenecer a una minoría étnica o religiosa.

Después vendrá la cuestión de la calidad. No solamente se trata de que todas las personas tengan acceso real a la educación sino de que la educación que reciban sea de calidad. Si la educación que reciben los pobres, las mujeres, los inmigrantes o los miembros de una determinada minoría, no tiene la misma calidad que la que reciben los que no pertenecen a estos grupos, quedará todavía mucho por hacer para que la educación mejore su contribución a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva, se trata de que todos y todas tengamos acceso real a una educación de calidad a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, detrás de esta idea tan extendida, que casi parece natural, se esconden algunas cuestiones que, a poco que reflexionemos sobre ellas, nos plantean dudas, algunas de ellas bastante inquietantes como veremos a continuación.

Una primera reflexión siembra ya bastantes dudas sobre esta forma de ver la contribución de la educación a la igualdad y a la justicia. En las últimas décadas la extensión de la educación ha aumentado tanto en los países del *centro* como en los de la *periferia* del planeta sin que por esta circunstancia podamos decir que también nos encontremos con sociedades cada vez más igualitarias y justas.

Una segunda reflexión aumenta la desconfianza sobre la contribución de la educación a la igualdad y la justicia. No podemos decir que las personas más educadas (en este sentido, es decir las que más educación han recibido) son las que más contribuyen a la igualdad y a la justicia.

Muchas personas de las más educadas apoyan políticas claramente antisociales y, por otra parte, surgen movimientos sociales protagonizados por personas poco educadas que contribuyen de forma muy importante a la igualdad y la justicia.

Los datos indican que aunque se mejore en cuanto al número de personas que acceden y permanecen en el sistema educativo, al mismo tiempo pueden aumentar los niveles de injusticia (número de pobres, diferencia entre pobres y ricos, entre negros y blancos, hombres y mujeres).²

Para mantener este optimismo en cuanto al papel de la educación en su contribución a la igualdad y la justicia hay que pasar por encima de las aportaciones de lo que podemos denominar genéricamente sociología crítica de la educación.

2 A este respecto, y en general sobre algunas cuestiones paralelas a las planteadas en este trabajo, referidas a la situación de Latinoamérica, puede verse el trabajo de Gentili (2006).

Resumiendo brevemente sus aportaciones, a modo de simple recordatorio, podemos situar en el texto de Althusser *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1974) uno de sus comienzos. Althusser trató de revitalizar la teoría marxista siguiendo a Gramsci pero procurando evitar una interpretación historicista y humanista de este autor. En este trabajo se plantea conocer cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, como se realiza la reproducción de las relaciones de producción. Pero aunque la estructura económica es afirmada como determinante en última instancia, en este escrito se interesará especialmente por los procesos ideológicos que contribuyen a perpetuarla.

Para Althusser los *aparatos ideológicos del Estado* (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación...) son los encargados de transmitir la visión de la sociedad y de las relaciones sociales que interesa a los grupos dominantes. La escuela es considerada como un aparato ideológico del Estado dominante en el capitalismo, no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella.

Para la sociología crítica de la educación, los contenidos que transmite la escuela conducen a los estudiantes a un destino de clase al tiempo que ocultan las relaciones sociales impidiéndoles así conocer las condiciones reales en las que viven. El sistema escolar prepara así para distintas funciones reproduciendo las relaciones de producción: en primer lugar están los trabajadores manuales que abandonan pronto la escuela, luego los cuadros medios que están escolarizados por más tiempo y, por último, los administradores, políticos, ideólogos que llegan a la cúspide del sistema educativo.

Este trabajo precursor ha sido seguido por los de muchos otros autores que han ido matizando y desarrollando el papel de la educación en la reproducción y legitimación de las desigualdades e injusticias del orden capitalista.

Cabe citar, entre muchos otros, los de Baudelot y Establet (1975) sobre el establecimiento de dos redes en el sistema escolar para la reproducción de las estructuras sociales de clase; el de Bowles y Gintis (1981) sobre la correspondencia entre la estructura de las relaciones en el mundo de la producción y en el de la escuela.

Otro autor cuya obra podemos incluir también en las teorías de la reproducción, aunque alejándose de las posturas economicistas de los anteriores, es Pierre Bourdieu. Este autor, junto con Jean Claud Passeron (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1988) concede, según se van desarrollando sus aportaciones, una mayor autonomía a la esfera de la cultura con respecto a la economía.

Estos últimos autores, en sus primeros escritos, afirman que, del mismo modo que las instituciones económicas dominantes y su lógica de funcionamiento favorecen a los que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos niños que ya poseen capital cultural.

El concepto de *habitus* de Bourdieu es un mediador importante para comprender cómo se transmite y hereda ese capital cultural. La escuela reproduce las desigualdades sociales, no de forma mecánica, sino reforzando el *habitus* (el gusto, el lenguaje, el estilo, las buenas maneras, determinadas formas de ver, pensar, valorar y sentir...) que corresponde a las familias de clase media.

El papel de la escuela es, en cierto sentido, secundario, ya que no es el centro en el que

se producen las desigualdades, pero es muy importante porque sirve para legitimar las desigualdades que se producen en el seno de la familia. La escuela, la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural como si fuese la cultura legítima y convirtiendo en ilegítimas otras culturas.

En un sentido semejante hace sus aportaciones Basil Bernstein (1988a, 1988b) explicando cómo las relaciones de poder y la división social del trabajo están presentes en las prácticas escolares y familiares.

Otros autores se han encargado de hacer ver que en el sistema de reproducción de las desigualdades e injusticias sociales que la educación establece se dan también resistencias. En este sentido está la obra de Paul Willis (1988), Michael Apple (1986 y 1987) y Henry Giroux (1990), entre otros.

Todas estas aportaciones, y muchas otras que podían citarse, que he incluido genéricamente en la sociología crítica de la educación a modo de simple recordatorio, nos muestran como la educación no siempre contribuye a la igualdad y a la justicia. Más bien es todo lo contrario, la educación es un mecanismo de reproducción y legitimación de la desigualdad y la injusticia. Y no solamente eso: la educación construye identidad imponiendo, de forma más o menos sutil, la de la clase dominante.

Teniendo en cuenta lo planteado por lo que hemos llamado genéricamente sociología de la educación, el camino para pensar como la educación puede contribuir a la igualdad y a la justicia contempla otros horizontes. No basta con extender y hacer efectivo el derecho a la educación. La educación, sin más, puede contribuir a la reproducción de las desigualdades y a la legitimación de la injusticia.

Si la educación es uno de los aparatos ideológicos con los que el orden social dominante extiende su ideología, la educación que pretenda contribuir a la igualdad y a la justicia, tiene que, en primer lugar, ser consciente de esta situación. Sólo si somos conscientes del papel que le quiere hacer jugar el orden neoliberal podemos intentar hacerle jugar otro que la pedagogía crítica ha denominado lucha ideológica contrahegemónica.

A partir de aquí se abren, al menos, dos caminos diferentes, no sé si complementarios, para que la educación contribuya a la igualdad y a la justicia.

3. El discurso educativo crítico

El primero de ellos parte de la consideración de la ideología como falsa conciencia acerca de la realidad. Si la ideología es falsa conciencia acerca de la realidad, la misión de la educación auténticamente emancipadora es la de develar esa realidad. Es decir, la de que los educandos tomen conciencia acerca de cuáles son los mecanismos con los que se construyen las situaciones de desigualdad y de injusticia. Sólo así podrían ser sujetos de su propia historia, es decir, auténticos ciudadanos con capacidad para pensar y actuar.

Uno de los elementos primarios de esa toma de conciencia es, precisamente, percatarse de que las desigualdades y la injusticia no se combaten solamente con la educación, sino que es necesario un cambio en el sistema social general que afecte en aspectos básicos a la economía y a la política.

Y que estos cambios requieren de conciencia y acción colectivas para construir otro mundo.

Otro de los aspectos fundamentales en este camino es que la educación trate de los problemas sociales que tienen las personas producidos por la existencia de un orden injusto y desigual.

La educación alienadora no trata estos problemas, sino que de forma encubierta, a través del currículum oculto, los difunde, naturalizando con ello, el orden social hegemónico. Dicho de otra forma: no puede haber educación desalienadora si no se tratan como parte del currículum los problemas que afectan a la humanidad y sus causas y posibles soluciones.

La tercera cuestión fundamental para desarrollar esta perspectiva es la de cómo tratar estos problemas sociales relevantes para el futuro de la humanidad. Dos son las condiciones para su tratamiento: información verdadera y diálogo razonable. La información verdadera implica la presentación de otras informaciones. Informaciones que develen las situaciones de opresión causantes de la desigualdad y de injusticia que no son habitualmente conocidas por los educandos ya que no circulan por los aparatos ideológicos que utilizan las clases y sectores dominantes para difundir su ideología. Conceptos y datos que informen acerca de la realidad ocultada por el poder económico, político y social.

El diálogo razonable se produce a partir de la información verdadera. Un diálogo que a partir de la nueva toma de conciencia —que el desvelamiento del orden social existente ha producido— se acerque a las posibilidades de acción para crear un orden social nuevo. Un diálogo, en definitiva, que aproxime el pensamiento verdadero a la acción transformadora.

4. El discurso educativo postcrítico

El otro camino parte de un punto común con el anterior pero presenta matices diferenciadores. El punto común es la idea de que la educación no contribuye a la lucha por la igualdad y la justicia si no se constituye como instrumento de lucha ideológica contrahegemónica.

El matiz diferenciador puede ser explicado a partir de una concepción distinta de ideología. Si para el pensamiento educativo crítico más habitual la ideología es entendida como falsa conciencia acerca de la realidad; para el que podemos denominar postcrítico la ideología es entendida como *sutura*.

Permítaseme aclarar esta última idea partiendo de la concepción de sujeto que implica. Desde el punto de vista postmoderno o postestructural el sujeto moderno se corresponde con una construcción social e histórica, característica de una época y unos territorios. El sujeto moderno, sea el liberal o el neoliberal, sólo existe como resultado de los aparatos discursivos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura (Silva, 1997).

El sujeto es construido por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan,

que necesitan una de otra. Sin discursos no vemos, pero al mismo tiempo, cada uno de ellos, nos permite ver determinados aspectos y nos oculta otros de la realidad interna y externa.³

El sujeto desde su nacimiento es producto de discursos (sociales, siempre plurales y diversos, a veces antagónicos) que se reelaboran en un diálogo interior, que le constituyen en ese diálogo permanente hasta su muerte. Algunos de esos discursos se nos ocultan en el inconsciente, otros se naturalizan en nuestra conciencia como si respondieran a la verdad objetiva.⁴

Cada discurso, o mejor lo que podemos identificar desde otro discurso como tal, no es más que un juego de saber-poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. No hay discursos que no sean parciales, situados, que puedan disponer un orden más allá de ellos mismos, que respondan a algo genuino, universal, ahistórico, trascendente, verdadero. La verdad de un discurso sólo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discurso se mueve.⁵

Es precisamente en este punto en el que podemos situar el concepto de ideología como *sutura*. La ideología se da cuando el sujeto no es consciente de que su discurso no puede ser, por su carácter parcial y situado, una representación de la realidad misma. Cuando pierde también la noción de que su propio discurso es construido por los discursos de los otros, también de los que producen discursos antagónicos al propio. Y cuando, también, piensa que su discurso es plenamente consciente, es decir, no tiene la intuición acerca del magma oculto en el que su discurso se genera.

Así pues, por su dimensión oculta, los discursos están preñados de emociones que no son

3 La concepción de discurso como lingüístico-extralingüístico es la que utilizan Laclau y Mouffe (2000). Una concepción, a mi entender y tal como plantea Buenfil (2004), semejante a la de Foucault.

4 La obra de Vigotsky complementada con la de Bajtin la entiendo en este sentido no esencialista. El importante trabajo de Wertsch (1993) resulta una imprescindible aportación para esta interpretación. La aportación del psicoanálisis a este planteamiento la entiendo tal y como la entiende Castoriadis, es decir como fuente de prácticas creativas situadas en los discursos inconscientes, más que como sujeción identitaria (Urribarri, 2002).

5 Aunque para algunos modernos este planteamiento es relativismo postmoderno, un autor como Quine (2002) ya lo planteó desde la lógica. Desde la lógica no hay una ontología más verdadera que otra, sólo hay ontologías rivales con diferentes discursos y presupuestos sobre lo real, comprometidas de diferentes modos con ello. La lógica puede intentar establecer una ontología de fondo o de trasfondo del juego global de aprehensión y conocimiento del mundo. Pero eso es todo. Desaparece así la búsqueda inveterada de una base segura del conocimiento en 'últimas fundamentaciones' filosóficas, en 'verdades eternas' necesarias, apriorísticas y analíticas; metafísicas, en último término.

Las cosas no son los datos sensoriales del empirismo. Sólo son identificables y cognoscibles desde el lenguaje, 'a través el laberinto de la teoría intermedia' que éste incluye. Las cosas son los nombres que les damos desde las categorías que van imbricadas ya en el lenguaje en el que tienen significados esos nombres. No hay conocimiento directo de las cosas que justifique ingenuamente la familiaridad de trato diario con ellas, su simple observación o experiencia. No podemos identificar sin más un portador firme de significado, un núcleo duro de significación, que fuera así traducible a lenguajes diferentes mediante palabras diferentes, en una especie de ideal atomista comunicativo. En general, las palabras y las frases no tienen significado y sentido sino en el interior de un lenguaje, es decir, de una teoría, de una ontología. Y sólo en ese interior una cosa puede considerarse real y reconocible como tal, en tanto significado de una palabra en una frase con sentido. (La semántica de la referencia, curiosamente, sólo es aplicable dentro del lenguaje).

separables de todo lo que nombramos de otra forma. No son más que miradas sentimentales nacidas de las voces que habitan nuestra mente, voces que fueron externas y que fueron reconstruidas en el diálogo interiorizador que nos constituye y que inevitablemente se proyectan sobre los demás constituyéndolos. Individuo y sociedad, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad no son más que convenciones mutuamente constituyentes en un diálogo permanente lleno de malentendidos.

Sin sujeto preexistente la historia-mundo no tiene una línea de desarrollo que sirva de referencia para establecer su progreso. Los seres humanos nos organizamos con arreglo a la pugna entre discursos, discursos que valoramos desde otros discursos más generales sobre el mundo (cosmovisiones) también en pugna, que les otorgan valor. Cada paso es una encrucijada de caminos que resolvemos provisionalmente porque es imposible detenerse. Sólo los discursos hegemónicos sobre la organización social se presentan como racionales, como naturales.

Sin sujeto preexistente que sirva de referencia a lo social todo se vuelve política. La política no es solamente la organización de lo social con arreglo a la naturaleza preexistente de los individuos, la política no solamente se ocupa de lo público sino también de lo privado. La política, es decir, las decisiones humanas, constituyen las subjetividades (no solamente las desarrollan) al mismo tiempo que deciden lo social sin patrones o límites preestablecidos. En cierto sentido todo es posible y depende de nuestras decisiones.⁶

La organización social, desde esta perspectiva, no puede estar basada en la elección racional (la de una racionalidad universal o identitaria) o en el asociacionismo por intereses particulares. Necesita de mecanismos democráticos de base e igualitarios que permitan a todas las personas a nivel planetario la decisión permanente en cada momento. Mecanismos que nos incluyan a todos/as, en donde la representación se limite al mandar obedeciendo. Mecanismos que no están contruidos sino que sólo tienen un funcionamiento emergente a través de *presupuestos participativos*.⁷

Desde la perspectiva de la muerte del sujeto preexistente la educación se abre a nuevas posibilidades al mismo tiempo que se sitúa, en su dimensión institucional, solamente como un nudo de la red democrática.⁸

6 Utilizo el término política en un sentido similar a como lo utiliza Castoriadis (1990). La política a diferencia y por oposición a lo político, implica una institucionalidad que permite y promueve su propio cuestionamiento. Cuando aparece la política, hay un reconocimiento explícito de que la institución social, y por lo mismo, la ley no se fundan más que en la sociedad misma, son una obra humana sujeta a su propia capacidad crítica, que renuncia a toda pretensión de legitimidad externa a sí misma.

7 En este sentido, los presupuestos participativos representan —términos de Gramsci—el surgimiento del nuevo orden democrático en donde ya empiezan a ejercer su poder y a mostrar que otro mundo es posible. El creciente desprestigio de la democracia existente como mecanismo de expresión de la voluntad de la ciudadanía, la contemplación de los partidos políticos, sindicatos y asociaciones como no representativos y dominados por una burocracia, sería la expresión del declinar del viejo orden democrático. El papel del Estado, desde esta perspectiva de democracia de base o participativa, es el de hacer posible que esta democracia esté cada vez más generalizada.

8 Un buen ejemplo de las posibilidades de libertad que se abren con la muerte del sujeto preexistente es el movimiento *queer*. Las identidades sexuales de hombre y mujer tenidas como universales ya han sido puestas en entredicho hace tiempo. El movimiento *queer* cuestiona todo tipo de identidades sexuales como las de homosexual y heterosexual, quedando la sexualidad como algo en construcción abierta a todo tipo de posibilidades. Sobre la relación entre el pensamiento *queer* y la educación puede verse Talburt y Steinberg (2005).

Su misión fundamental es la de *desnaturalizar* los discursos dominantes, es decir, la de presentar el discurso del sujeto universal o el de las identidades particulares como un discurso más. La de presentar el autodenominado conocimiento científico como el discurso hegemónico vinculado a determinados intereses sociales y por lo tanto históricos.⁹ El de presentar la *alta cultura* como un discurso expresivo de grupos e intereses sociales.¹⁰

Se trata, por lo tanto, de hacer posible la diferencia sin cerrar la posibilidad a la articulación de los discursos, es decir sin caer en identidades esenciales.¹¹ Para ello es necesario conocer discursos diferentes (dentro de un mismo campo de conocimientos, de expresiones culturales, de la ética), con sus diferentes concepciones del sujeto, la historia y el mundo actual. Y presentarlos en su dimensión lingüística-extralingüística, es decir, entrando en su valoración por sus efectos prácticos, no por su nivel de verdad que resulta inconmensurable. En este mismo sentido, vinculando la educación con la democracia participativa o de base, los centros educativos no deben ser gestionados ni por el Estado burocrático, ni por los usuarios, ni por los clientes. Como todos los servicios sociales deben ser gestionados por toda la ciudadanía integradamente.

Integradamente en un doble sentido. Por un lado integradamente con todos los demás servicios e instituciones sociales que también son educativos (desde los servicios sanitarios, a los medios de comunicación y los mecanismos de gestión política participativa). Por otra, en un marco de decisión democrática participativa que abarque integradamente ámbitos cada vez más extensos de ciudadanía que no se limiten al distrito o al barrio. En definitiva, otra educación es posible sólo si otra democracia más controlada por la ciudadanía y más globalizada, en una globalización alternativa, es posible.

Concebida la escuela como un nudo de la red social, los proyectos educativos postcríticos tienen que concebirse, más que como programas, como estrategias generales para enfrentarse a los problemas generales de la humanidad.¹² Pero no pueden hacerlo partiendo de un supuesto conocimiento verdadero y formular preguntas retóricas para desvelar la realidad oculta. Deben de partir de la diversidad de los discursos existentes en la vida cotidiana (incluso sobre cuáles son esos problemas de la humanidad) buscando las diferencias de visión entre los estudiantes, entre los profesores, en la ciencia, en el arte, en la cultura alta y baja, en la sociedad en general.

9 Un par de ejemplos de lo que quiero decir. El discurso de la economía neoliberal no es más que el discurso hegemónico de la denominada ciencia económica. Un discurso que como todos es situado, parcial, ligado a intereses-poderes y basado en última instancia en algo indemostrable científicamente como es la existencia del sujeto universal neoliberal. Puede verse al respecto Etzezarreta (2004). El discurso de la Teología de la Liberación es también un discurso, como todos, basado en algo indemostrable como es la existencia de Dios y también situacional, ligado a intereses-poderes. Los discursos, entonces, deben ser valorados por sus efectos prácticos y no por su nivel de verdad, lo que resulta imposible sin entrar en el régimen de verdad de cada uno de ellos.

10 En este sentido se mueve, en líneas generales, el heterogéneo campo de los Estudios Culturales.

11 El proceso de intersubjetivación de los discursos es planteada por Laclau y Mouffe (2000) por medio del concepto de articulación como la creación de una nueva hegemonía en términos gramscianos. Hart y Negri (2004) desde la perspectiva de Deleuze, la plantean de forma distinta como creación de multitud a partir de las situaciones históricas que en el capitalismo postfordista se están dando.

12 Para la distinción entre programa y estrategia, puede verse el trabajo de Morin (1994) entre otros. La diferencia entre entender la enseñanza como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es una de las diferencias sustanciales entre la mayoría de los discursos educativos liberales (programas) y los postcríticos (estrategias).

Se trata de partir de la diferencia para *deconstruir* los discursos, para entrar en un diálogo auténtico e igualitario entre ellos, para valorar sus consecuencias políticas, en definitiva, para que el diálogo nos transforme y abra nuevas posibilidades de transformación de la sociedad.

Se trata de enseñar lo que no sabemos y aprender lo que ni siquiera imaginamos. Se trata de reconstruir los discursos que nos constituyen para encontrar su articulación con los que son diferentes, para organizar desde la diferencia la sociedad que queramos entre todos, sin que nadie oculte sus intereses particulares detrás de verdades preexistentes.

5. Volviendo a la formación de profesionales desde el discurso postcrítico

A modo de síntesis de lo que he venido planteando puedo decir que el discurso postcrítico de la formación de profesionales rompe, desde un punto de vista gnoseológico, con el dualismo sujeto-objeto y teoría-práctica. En este sentido su punto de partida y de llegada es, en el lenguaje de Bourdieu, el *sentido práctico*, es decir lo que hacemos los profesionales en nuestro trabajo, esos planes de acción en donde se fusionan múltiples saberes; es decir, nuestro *habitus*.

Siguiendo a Bourdieu, el *habitus* está relacionado con el concepto de *campo*. El *campo* profesional como conjunto de relaciones objetivas e históricas ancladas en ciertas formas de poder o capital, como espacio de conflicto entre los discursos académicos profesionalizantes.

Pero los discursos académicos profesionalizantes que luchan por tener hegemonía en el campo, remiten a su vez a otro campo más general: el *metacampo* del poder (Bourdieu y Wacquant, 2005). Los discursos académicos profesionalizantes se sitúan en su *campo* según su funcionalidad para el poder. Esta relación entre los flujos de fuerza del *campo* profesional y los del *metacampo* es la que otorga un carácter político a cualquier práctica profesional.

Manejando estos conceptos podemos decir que una formación crítica debe hacer emerger estas relaciones entre *habitus*, *campo* y *metacampo* para estudiarlas y manejarlas. Debe, también, *desnaturalizar* tanto los *habitus* más dominantes, como las teorías que son hegemónicas en los *campos* y en el *metacampo*. Para su *desnaturalización* es necesario recuperar otros *habitus*, otros flujos en los *campos* que están siendo enterrados por su escasa funcionalidad para el poder.

Esta desnaturalización pasa por uno mismo, por el *autoanálisis* de cada profesional.

Utilizando otro lenguaje más propio de los postestructuralistas, también se puede entender que la formación crítica de profesionales consiste en la *deconstrucción* de los discursos profesionales, o lo que viene a ser lo mismo, en un análisis político de los distintos discursos (lingüísticos-extralingüísticos) sobre la forma de desempeñar la profesión.

6. La práctica de la formación de profesionales como análisis político de los discursos profesionalizantes: el formador de formadores como antropólogo

Desde la perspectiva de lo que he llamado el discurso postcrítico de la formación de profesionales, el desarrollo de una asignatura, dentro de la arquitectura habitual de nuestros planes de estudio dominadas por los discursos académicos y técnicos de la formación de

profesionales¹³, tiene planteadas las siguientes tareas inherentes a lo que hemos llamado *reflexión sobre la acción informada social y políticamente*:

- Delimitar el *campo* de estudio propio de la asignatura y rastrear en él los diferentes *discursos* o *habitus* que están o han estado presentes en ese *campo*.
- Hacer emerger los *habitus* o *discursos* que revelen posiciones diferentes para que puedan ser estudiados. Se trata de una tarea de reconstrucción de los diferentes *discursos* o *habitus* para que puedan ser expuestos.
- Que la reconstrucción relacione los *habitus* hallados con la estructura del *campo profesional* del que se trate y así mismo con el *metacampo*.

Dicho de otra manera, los distintos *discursos* hallados en el campo deben ser expuestos utilizando tres categorías para su estudio o análisis: 1) las *decisiones técnicas* que toman, 2) las *decisiones teóricas* implícitas o explícitas que están presentes en sus técnicas y, 3) las *decisiones metateóricas* que están relacionadas con las anteriores y que aluden a las cuestiones políticas y sociales más generales.

A partir de que el profesor haya realizado esta tarea de antropólogo reconstruyendo la diversidad cultural del campo, el aula deberá funcionar a modo de museo interactivo para que los estudiantes puedan conocer los discursos dominantes en el campo, los que resultan invisibles por la hegemonía de los dominantes, puedan también *manipular* los discursos expuestos para descubrir sus mecanismos ocultos y sacar sus propias conclusiones, enfrentándolos con sus propios discursos, sobre sus vinculaciones con una determinada concepción del sujeto, la historia y el presente del mundo, y la educación. Y así, con la libertad que proporciona estar en disposición de recorrer diversos caminos, vayan reconstruyendo de forma consciente su propio discurso.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1974). "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En: Althusser (coord.). *Escritos*. Barcelona: Laia, 105–170.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BERNSTEIN, B. (1988). a) *Clases, códigos y control (I)*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1988). b) *Clases, códigos y control (II)*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BUENFIL, R. N. (2004). *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. [Recuperado el 1 de julio de 2004]. <http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_7_8/página_n1_.htm>
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASCANTE, C. (2004). “La Reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145–167.
- CASCANTE, C. (2007). “La formación del profesorado (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente”. En: Romero y Gómez, (comps.). *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, 143–167.
- CASCANTE, C. (2009). “¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131–162.
- CASTORIADIS, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira.
- ETXEZARRETA, M. (comp.) (2004). *Crítica a la economía ortodoxa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GENTILI, P. (2006): *Seminario: educación y ciudadanía: un desafío para América Latina*. [Recuperado el 30 de marzo de 2006]. <https://www.pie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili.pdf>.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Visor
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud*. Madrid: Debate.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2000). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.

- MORIN, E. (1994). “La complejidad y la acción”. En: Morin (coord.). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- QUINE, W. (2002). *Palabra y objeto*. Madrid: Herder.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- TADEU DA SILVA, T. (1997). “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?”. En: Veiga Neto (coord.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 273–290.
- TALBURT, S. y STEINBERG, S. R. (comps.) (2005). *Pensando querer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas

Jorge Osorio Vargas*

Recibido: 09/07/2013

Aceptado: 25/09/2013



Resumen

Fundamentado en el paradigma del derecho de las personas al aprendizaje durante toda la vida y, en el marco de un contexto caracterizado por cambios etarios, culturales, sociales y metodológicos, que no han sido adecuadamente abordados mediante políticas acordes a los actuales enfoques educativos, el presente artículo da cuenta de los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile y el impacto que esta modalidad genera en la práctica docente.

Palabras clave

Educación de jóvenes y adultos, educación para toda la vida, cohesión social, políticas educativas públicas.

Teaching challenges in the Education of Young ones and Adults in Chile: towards an agenda of conversations for the design and implementation of new policies

Abstract

Founded in the paradigm of the right of people to learning during all their lives and in the framework of a context characterized by the age group, cultural, social, and methodological changes, which have not been properly approached with adequate policies according to the present educational approaches, this article shows the challenges of education of young people and adults in Chile and the impact which this modality generates in teaching practice.

Key words

Education for young one sand adult, education for life, social cohesion, public educational policies.

* Universidad de Playa Ancha - Valparaíso, Chile. *E-mail:* josorio.humanidades@gmail.com

Durante el actual gobierno (2011–2014) la educación de adultos (en el lenguaje oficial la modalidad de «educación de jóvenes y adultos») ha sufrido una involución conceptual de grandes proporciones. Cuando en el mundo se establece un consenso acerca de la importancia que los gobiernos avancen hacia el desarrollo de sistemas educativos que satisfagan la demanda de la educación y el aprendizaje permanentes de todas los grupos sociales, culturales y etarios «durante toda la vida», con la finalidad de crear capacidades en los ciudadanos para que participen activamente en la vida cívica, laboral y tecnológica (CEAAL-CREFAL, 2013; UNESCO-IUL, 2010), en Chile se ha restringido la educación de adultos a la «normalización de estudios» bajo las formas escolarizadas (Infante y Letelier, 2013). Si bien las cifras de personas que no han terminado sus estudios regulares básicos y secundarios son muy significativas (cifras recientes del Ministerio de Educación señalan que el 45 % de los mayores de 20 años no tiene su educación escolar completa)¹ focalizar la educación de adultos sólo a regularizar estudios es una estrategia mínima que demuestra una escasa visión política.

En esta línea, los desafíos que tiene el país referidos a desarrollar capacidades laborales y sociales que permitan un desarrollo inclusivo y que revierta los índices de desigualdad existentes, junto con acrecentar el capital social que sustente una democracia participativa y no-discriminadora, exigen que los horizontes de la educación de adultos, según el paradigma de «educación para toda la vida», se amplíe hacia metas de mayor exigencia. Lo anterior, a la vez implica analizar e intervenir con programas adecuados la realidad actual de la educación de adultos institucionalizada, en particular el fenómeno de que los establecimientos de educación de adultos (públicos y particulares subvencionados) están siendo la vía para resolver los problemas de deserción escolar juvenil. En efecto, la educación de adultos está reconvertida en educación de jóvenes, y específicamente en una educación de jóvenes, cuyas realidades son complejas y diversas por sus trayectorias, sus códigos culturales, sus «imaginarios» educativos, sus visiones del trabajo y de su participación en la sociedad.

Esta realidad ha implicado una acelerada, pero no siempre efectiva, re-ubicación de los roles de las escuelas de adultos, en particular en relación a los medios de enseñanza, a los desafíos de inclusión y proyección social de los jóvenes y a la necesaria puesta al día de los educadores de adultos para trabajar con poblaciones juveniles. En contrapartida, la masiva participación juvenil ha obstaculizado la incorporación de personas adultas al sistema regular, dado que no les resulta atractivo y pertinente formarse junto a los jóvenes y demandan soluciones específicas para su participación en relación a horarios, métodos de trabajo, evaluación y condiciones materiales de los establecimientos. En tales condiciones, los desafíos de la EPJA como modalidad del sistema educativo regular del país están requiriendo de manera urgente alternativas de políticas que respondan a cuestiones claves como:

- a) La participación de los jóvenes que llegan a los establecimientos de educación de adultos buscando respuestas que no tuvieron en el sistema escolar de niños-as y jóvenes.
- b) La actualización de los marcos curriculares y la generación de nuevos itinerarios formativos de acuerdo a las necesidades productivas, laborales, sociales y cívicas que tiene el país en la actualidad.

¹ Según datos de la Encuesta CASEN del año 2011, dados a conocer en el diario *La Tercera*, del día sábado 22 de junio de 2013, en la sección País, p. 10.

c) El fortalecimiento de la educación pública de adultos, generando mejor infraestructura, des-estigmatizándola como una «educación pobre para los pobres», desarrollando nuevas capacidades y competencias pedagógicas para directivos y docentes.

d) La apertura de alternativas y servicios educacionales que respondan a la problemática de la población que no ha terminado sus estudios escolares con programas liderados con voluntad política y de acuerdo a criterios de calidad y de modalidades que usen las posibilidades que otorga en la actualidad la educación tutorial a distancia y el «*open learning*».

e) La adopción de lo que el Estado de Chile suscribió en relación a la «educación durante toda la vida» como paradigma de desarrollo educativo del país y de esa manera diseñar programas que respondan al justo derecho de los ciudadanos a querer aprender permanentemente y a ser partícipes de los beneficios de la educación ciudadana, tecnológica y de la creación de conocimientos, a través de centros territoriales de aprendizaje u otras modalidades de participación educativa de la población (educación comunitaria, bibliotecas barriales, centros culturales, educación ambiental y patrimonial entre otras).

En este artículo hemos elegido cinco ámbitos de discusión acerca de los desafíos docentes en la EPJA: la participación de los jóvenes, su rol en la generación de cohesión social, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, su relación sinérgica con el desarrollo humano y el liderazgo educativo que se requiere en esta modalidad educativa. Terminaremos proponiendo una agenda de conversación para los docentes en la línea de avanzar hacia un salto cualitativo en la definición e implementación de una política de educación de jóvenes y adultos en el país.

Jóvenes en la EPJA

Las estimaciones de expertos sostienen que a 2011 la matrícula regular de la modalidad de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) de menos de 25 años bordea el 70% (Infante y Letelier, 2013; MINEDUC, 2012). La incorporación de jóvenes a la EPJA es una tendencia en alza desde inicio de siglo. Esto ha generado un conjunto de situaciones y desafíos nuevos tanto para la gestión del sistema regular como para el desarrollo profesional de los/las docentes. Enumeramos algunos de éstos a continuación:

a) La población juvenil en la actual EPJA está constituida particularmente por jóvenes de ambos sexos que han desertado, «fracasado» o han sido expulsados del sistema regular para niños-as y jóvenes. Esta situación implica reconocer que la procedencia de estos jóvenes corresponde a sectores pobres y de alta vulnerabilidad social. Hay evidencias de que la deserción escolar está directamente asociada al origen social de los jóvenes, lo que se manifiesta en las escuelas del sistema regular de EPJA: jóvenes infractores de ley, en rehabilitación social, mujeres-madres adolescentes en situación de extrema pobreza, etc.

A este perfil es preciso agregar a jóvenes que han fracasado en su primera incursión laboral sin tener su escolaridad básica y media completa y que acuden a esta modalidad educativa para mejorar su «posición» en el mercado laboral; jóvenes renuentes a la educación escolar por razones de sus condiciones sociales y familiares, que no encuentran sentido a la educación formal y que asisten para cumplir con formalidades escolares que les permitirán contar con trabajo en el futuro. Junto a este tipo de participantes que obliga a la escuela de EPJA a remirar su función social y sus estrategias pedagógicas, es preciso además señalar a los/las jóvenes que se encuentran trabajando en empleos precarios o que exigen mayor

capacitación y que acuden a regularizar sus estudios formales en miras a lograr nuevas y mejores condiciones laborales y una puerta de entrada a niveles de formación superior.

b) Esta situación ha exigido a la EPJA desarrollar procesos críticos de aprendizaje y de adecuación a las nuevas demandas sociales de los procesos formativos. En particular los referidos al conocimiento de las culturas, los lenguajes y las formas identitarias de estos nuevos sujetos de la EPJA, así como a las estrategias pedagógicas y de educación emocional en relación a la contención y a la potenciación de la resiliencia y la autonomía, el auto-cuidado y el resguardo de derechos civiles. En estas condiciones, la EPJA adquiere un enfoque de desarrollo de capacidades en todo su repertorio, tanto las necesarias para el desempeño laboral, como para la convivencia social y la participación ciudadana. Es posible señalar que esta dimensión del «aprendizaje social» no siempre va acompañada del cumplimiento completo de los requerimientos de contenidos del currículo y de las evaluaciones regulares propias de la escolarización. Es una tarea a desarrollar el cómo se armoniza la dimensión social de la EPJA (refugio, contención, convivencia) con sus procesos de enseñanza cognitiva en el marco de un modo pedagógico sinérgico. Es una tarea no menor el carácter profesional y la trayectoria de los/las docentes de la EPJA, la que no siempre permite esta ampliación social de la tarea educativa, en tanto se encuentra entrampada en un modelo de escolarización tradicional propia de la enseñanza de los niños-as.

c) Las nuevas realidades de la EPJA han llevado a valorar la dimensión comunitaria de la escuela, sea por la necesidad de relacionar los contextos familiares y barriales de los jóvenes para conseguir buenos resultados en el trabajo educativo, como por la necesidad de adecuar estilos de enseñanza y organización de espacios o entornos de aprendizaje para los jóvenes, lo que conlleva una participación más activa de la escuela en las dinámicas y códigos culturales de los lugares de origen y socialización primaria de los jóvenes. Favorablemente, se vislumbra -no sin tensiones-, la articulación de la EPJA con el conjunto de programas de las políticas de protección social del Estado, así como con las de promoción del empleo juvenil y del emprendimiento. Esto último ha ocasionado que, algunas escuelas de EPJA, aprovechen las modalidades flexibles del sistema regular para desarrollar programas de capacitación en oficios y en desempeños laborales de nivel técnico.

d) La convivencia de grupos etarios tradicionales y emergentes en la EPJA es reportada por los/las docentes más en términos negativos que positivos. Pero siendo un dato de la realidad, los/las docentes se empeñan en manejar a nivel de aula la diversidad etaria, cultural y motivacional de los participantes de la EPJA. En este ámbito, existe un déficit de investigación y sistematización de las prácticas docentes: es preciso conocer con más detalles el itinerario de los jóvenes de la EPJA, esto es el carácter cotidiano que asume su transitoriedad o intermitencia en los establecimientos; la forma y el contenido del seguimiento comunitario y familiar de los participantes por parte de la escuela; la generación de espacios colaborativos que sean socialmente significativos y atractivos para retener en procesos anuales a los jóvenes. Todo ello implica asociar la actividad educativa con el desarrollo de espacios culturales y deportivos; la generación de nuevos lenguajes educativos que sintonicen con las expresiones culturales de los jóvenes con los perfiles señalados: sus rutas culturales y asociativas, sus tribus musicales, sus modos de expresión o reacción ciudadana, sus formas de vincularse con las nuevas tecnologías de la comunicación, sus procesos híbridos de constitución de subjetividad asociados a culturas barriales, vulnerabilidad social, exposición al narcotráfico, uso de la violencia, cultura digital, protesta ciudadana, tribus urbanas, constitución identitaria por el consumo y las marcas,

procesamiento de resiliencia, contención en instituciones tradicionales (familia, iglesias, clubes deportivos), apreciación y motivación de los jóvenes por la acreditación formal de estudios, etc.

e) Los testimonios de docentes documentan las diversas motivaciones que llevan a los/ las estudiantes al sistema regular de EPJA y la colisión que se lleva a producir en ámbitos como la gradualidad y continuidad de los estudios, el cumplimiento de normas de trabajo y de convivencia en la escuela, uso del lenguaje en la relación entre iguales y con los docentes, valoración subjetiva de la actividad educativa tendiente a la certificación de estudios; lo que condiciona la disciplina y la orientación a logros de aprendizaje, la apropiación motivacional de los requerimientos del currículo oficial que varía según la condición etaria y también por el tipo de perfiles de los jóvenes participantes.

f) Lo que nos parece urgente en este contexto es contar con mayores capacidades, tanto en los docentes como en las autoridades del sector, para identificar los desafíos de la EPJA regular y sistematizar buenas prácticas y asumir el componente juvenil de esta modalidad educativa, no como un condimento transitorio sino como una resultante estructural de las condiciones de reproducción social de los sectores más vulnerables. Es necesario fortalecer la función social y cultural de la EPJA en relación a la educación social de los jóvenes para lograr una articulación virtuosa entre su función social y su rol de acreditación regular de conocimientos, para abrirla a una dimensión de educación comunitaria vinculada a las modalidades de educación popular y social que se desarrollan en los territorios comunes dependientes de una autoridad educativa y para la formación de sus docentes en pedagogía social y con capacidad de trabajo colaborativo con otros profesionales del campo psicosocial.

EPJA: cohesión social y desarrollo humano

El concepto de cohesión social en una sociedad como la chilena debe entenderse en tres dimensiones, a saber: 1) inclusión económica a través de empleos decentes, 2) reconocimiento y exigibilidad de derechos sociales y culturales a través de un Estado garantista y, 3) participación ciudadana y profundización de la vida democrática, como vías para generar «sentidos comunes» y nuevos pactos sociales que respondan a las demandas de igualdad y no-discriminación. En tal sentido, el rol de un «Estado socialmente inteligente», es clave para identificar ámbitos en los que sea preciso generar condiciones de acceso a servicios públicos de calidad, a la gestión de los bienes comunes de la sociedad (por ejemplo, gobernabilidad de los territorios y de los recursos naturales) y la creación de políticas educacionales y culturales de inclusión y democratización del acceso al conocimiento de todas las personas durante toda la vida. La EPJA, en un enfoque de aprendizaje de toda la vida, contribuye a generar capacidades de participación en la vida social, potencia el capital cognitivo y cultural de la población en consonancia con proyectos de desarrollo en las regiones y localidades y estimula la vivencia de valores que son el sustento de una ciudadanía democrática activa.

La EPJA debe ser capaz de desarrollarse desde las demandas sociales y culturales de territorios específicos. Por ello, es una expresión de capital sinérgico en el desarrollo, al potenciar capacidades que permitan a la población ser sujetos de la vida en común (ciudadanía) y de la vida laboral. Precisamente, la dimensión curricular de la EPJA debe integrar institucionalidad y docencia con las dinámicas que, desde otros ámbitos, contribuyen al desarrollo y al bienestar subjetivo; como por ejemplo, las políticas culturales, la

participación ciudadana y la gestión de los espacios comunitarios de base. Los docentes de la EPJA deben ser capaces de articular la escuela con los proyectos del entorno y las comunidades vinculadas a su quehacer. De esta forma se expresa su perfil público y su carácter catalizador de dinámicas que contribuyan a la inclusión y al bienestar en todas sus dimensiones —tangibles e intangibles— incluyendo los propósitos de una vida saludable, el autocuidado, la intervención activa en la gestión de los espacios destinados al tiempo libre, la protección del medio ambiente, la participación ciudadana a través de actividades artísticas, deportivas y de asociatividad, según intereses comunes a nivel local.

Las estrategias de aprendizaje en la EPJA

Es importante identificar las estrategias de aprendizaje en la EPJA, la influencia de las corrientes teórico-prácticas predominantes acerca del aprendizaje, tanto en la pedagogía de las escuelas de jóvenes y adultos, como en la cultura docente de quienes son actores de ésta. Se identifican, en las siguientes líneas, algunos de estos elementos:

a) En el ciclo «moderno» de la EPJA (desde los años 60') ha primado una visión crítica de las pedagogías verticales y bancarias, asumiéndose como pertinentes para el trabajo educativos con adultos, la educación activa-participativa y metodologías de aprendizaje que trasciendan el manejo técnico y convencional de la lectoescritura para hacer del aprendizaje una construcción cultural, contextualizada, comunitaria y crítica. Esta visión emerge en un contexto histórico de potenciación de los movimientos sociales, por lo que la EPJA se asocia a procesos de reformas políticas en los cuales se promueven la acción de sujetos colectivos para desarrollar proyectos de transformación institucional. Es el ciclo fundacional de la pedagogía freireana y sus ejes constitutivos: la construcción y apropiación colectiva de conocimientos a través de pedagogías problematizadoras y la acción mediadora-activa de los/las educadores/as como sistematizadores y organizadores de ámbitos comunitarios de aprendizaje.

b) En el mismo contexto que describimos, las reformas educativas modernizadoras consolidan, como estrategia pedagógica, la tecnología educativa de raigambre conductista skinneriana. En la pretensión modernizadora, la identificación del/la docente como un «tecnólogo» capaz de desarrollar programas «predictivos» y validados como exitosos en países centrales, son fuentes de gran seducción en los/las educadores/as. La necesidad de demostrar resultados, el fetiche de la medición y la disponibilidad de repertorio de pruebas y programas instruccionales resultan ser convergentes con los proyectos de masificación de los servicios escolares, de aseguramiento de un currículo común y de la posibilidad de medir los resultados de manera homogénea y de acuerdo a perfiles previamente configurados desde los gestores de las políticas nacionales. En este esquema se vacía el componente cultural de la educación y la identificación de formas de constitución particulares de los sujetos según sus ámbitos de vida y modos culturales propios. Los educandos son visto como receptores de acciones educativas de integración modernizadora al estilo urbano-occidental.

c) El desarrollo de los enfoques cognitivos en la formación de los/las docentes configurará una nueva ola de enseñanza; en este caso, de raigambre piagetiana. El trabajo educativo supone ahora reconocer la complejidad del desarrollo psicológico de niños/as y jóvenes, una atención a los procesos más profundos del aprendizaje, no siempre observables y medibles a la manera conductista. El entendimiento del aprendizaje como un proceso cognitivo complejo obliga a desarrollar estrategias pedagógicas que pongan en movimien-

to capacidades docentes más finas, relacionadas con el reconocimientos de los diferentes modos de aprender y con las condiciones individuales de los/las aprendices.

d) Un nuevo paso en la pedagogía ocurre con el desarrollo del socio-constructivismo de la escuela rusa, que pasa a inspirar muchas de las reformas educativas de los años 90. En éste, el aprendizaje se comprende como una construcción cultural y; en consecuencia, las estrategias de aprendizaje deben considerar al estudiante como un sujeto portador de conocimientos previos, que han sido almacenados y organizados según su posición cultural y social en el mundo, y que por la acción mediadora y «orientadora» de los docentes pueden dialogar con el conocimiento acumulado en las disciplinas y en la cultura académica de la escuela. Se generarían así procesos de apropiación de conocimientos capaces de configurar potencialidades y posibilidades de acceso a nuevos conocimientos. Por medio de la orientación heurística y pedagógica (andamiajes) de los/las docentes, los procesos de «problematización», «descubrimiento» y «apropiación» darían lugar a itinerarios de aprendizajes de «complejos epistémicos» asociados al logro de capacidades meta-cognitivas que reforzarían la autonomía y el procesos continuo de aprendizajes.

e) Estos enfoques cognitivos tienen una influencia positiva en la EPJA, pues se reconfiguran bajo la lectura crítica y sociocultural de raíz freiriana, propiciándose con los mismos, estrategias de aprendizaje centradas en el reconocimiento de los saberes propios de los estudiantes, de sus formas de configuración identitaria y de sus propios lenguajes. Lo anterior se expresa en metodologías participativas, en sistematizaciones comunitarias de conocimiento, en el fortalecimiento del rol de los/las docentes como «maestros intelectuales y críticos» capaces de jugar su poder en la distribución de herramientas, en la configuración de espacios de aprendizaje y en la puesta a disposición de los estudiantes de contenidos. Se trata de potenciar aprendizajes «significativos» como una condición de igualdad y de justicia curricular. De esta manera, la EPJA deja de ser concebida como una «escuela de pobres» (como todavía es percibida en muchos lugares), para pasar a comprenderse como un espacio institucional de formación para el ejercicio de la ciudadanía. Este enfoque ha dado lugar a que se desplieguen en la EPJA, tanto innovaciones pedagógicas (la etnopedagogía, la pedagogía de género) como cambios en la relación tradicional entre la teoría y la práctica educativa (la investigación participativa, la investigación-acción en la formación de los/las docentes).

Liderazgo educativo de los docentes en la EPJA

La actividad de la EPJA está institucionalizada según un marco curricular y su gestión administrativa está fundada en procedimientos de dirección y organización exigidos por referentes legales. El asunto principal es hacer funcionar la modalidad de EPJA con especial atención a la gestión educativa de los centros de enseñanza y a la identificación del repertorio de demandas educativas de los territorios y conseguir coordinar políticas y recursos para implementar acciones pertinentes.

Se trata entonces de fortalecer el liderazgo en la EPJA generando una cultura colaborativa de los/las docentes que, al mismo tiempo, fortalezca su capacidad de procesar didácticas y culturas docentes *vis-à-vis* los perfiles de los participantes emergentes (jóvenes). Para ello, es preciso reconocer en tiempo y salario las acciones de planificación, diseño y sistematización de las prácticas y la autoevaluación permanente del proyecto institucional de los establecimientos.

A nivel público y gubernamental es preciso contar con políticas de futuro que den cuenta de las complejidades del educar de manera permanente a jóvenes y adultos, durante todo el transcurso de la vida, usando los medios que ponen a disposición las tecnologías de la comunicación. Esto implica innovar en la generación de iniciativas institucionales públicas, así como articular las escuelas de EPJA con los programas de entidades no-gubernamentales que practican la educación popular y comunitaria.

Las políticas sociales deben generar, asimismo, ámbitos educativos que deberían ser parte de una acción coordinada con el capital docente y la experiencia acumulada de los educadores escolares y de los educadores populares y comunitarios. En la definición de prioridades para la EPJA es preciso identificar el capital sinérgico que ella representa como vía de sustentabilidad del desarrollo económico, social y político del país. Para ello, es preciso ir más allá de los indicadores PIB del desarrollo, para lograr reconocer el valor agregado de esta modalidad educativa en el desarrollo humano integral, en el bienestar subjetivo y en los índices de convivencia democrática.

Colofón: hacia una agenda de conversación docente en la EPJA

Las transformaciones globales y locales en la economía, la política, la cultura y la sociedad impactan de manera crucial en la educación y en los procesos de aprendizaje social de jóvenes y personas adultas.

Los procesos de escolarización son insuficientes para responder a los desafíos de una «sociedad del conocimiento» que exige el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, sociales y laborales.

Los cambios en las estructuras y condiciones de los empleos, la aceleración de los saberes y la necesidad de compatibilizar estas transformaciones con el desarrollo de la convivencia democrática exige definiciones de política educativa que respondan a cuestiones claves, tales como:

- 1) Desarrollo de competencias pertinentes en una sociedad del conocimiento.
- 2) Alfabetización tecnológica y nuevas modalidades de constitución de sujetos a través de redes sociales.
- 3) La demanda del aprendizaje continuo a través de formas regladas y no regladas (escolares y comunitarias) que fortalezcan la capacidad participativa de los ciudadanos y los procesos de inclusión y cohesión social, en el contexto de una sociedad que acabe con todo tipo de discriminación.
- 4) La creación y articulación de itinerarios de capacitación y formación continua de los/las docentes con base en los requerimientos del desarrollo sustentable de las regiones.
- 5) La inclusión de los jóvenes a los itinerarios educativos, especialmente los más vulnerables, que no encuentran un sitio pertinente en las actuales modalidades de la enseñanza regular.
- 6) La generación de políticas que integren las dimensiones educativas de los programas sociales, en vista a acrecentar el capital cultural, social y cívico en el país, que exige

una nueva institucionalidad de la educación de personas adultas, de carácter pluriministerial y de cooperación entre el Estado y las organizaciones formativas de la sociedad civil.

La implementación de una estrategia que asuma estas dimensiones requiere sostenerse en tres conceptos clave:

- 1) La educación de personas jóvenes y adultas debe orientarse a potenciar sus capacidades laborales, su capital social, su participación ciudadana y sus competencias globales, tan necesarias en una sociedad del conocimiento.
- 2) La insuficiencia de los procesos regulares de escolarización para asumir estas tareas, por lo cual se hace preciso fortalecer la educación social y comunitaria, con el fin de responder a las demandas y necesidades de actores emergentes en la sociedad actual.
- 3) El desarrollo de programas de investigación, sistematización y monitoreo de políticas y de buenas prácticas, así como la generación de marcos conceptuales y el debate académico sobre los potenciales de una nueva educación de personas jóvenes y adultas junto con el diseño de políticas públicas de nueva generación.

Referencias bibliográficas

- CEAAL (2013). *A paso lento... Análisis de los avances del cumplimiento de la CONFINTEA VI*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Lima: CEAAL.
- INFANTE, M. y LETELIER, M. (2013). *Ausencia y vigencia de la educación de personas jóvenes y adultas en el debate sobre política educativa*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- MINEDUC (2012). *Construyendo un perfil del docente de educación para personas jóvenes y adultas*. Documento de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios. Santiago de Chile: MINEDUC.
- PICÓN, C. (coord.) (2013). *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto para la Educación a lo Largo de Toda la Vida.