

t a r b i y a

---

Revista de Investigación e Innovación Educativa

## Tarbiya, n.º 29

### Director

CÉSAR SAENZ DE CASTRO

### Editora

AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ

### Consejo de redacción

JESÚS ALONSO TAPIA,  
MANUEL ALVARO DUEÑAS,  
CARMEN ARAGONES PRIETO,  
FERNANDO ARROYO ILERA,  
M<sup>ª</sup> LUISA ORTEGA GÁLVEZ,  
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO,  
NICOLÁS RUBIO SÁEZ,  
CARMEN VIZCARRO GUARCH

### Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO  
(U. Complutense de Madrid)  
ISABEL BRINCONES CALVO  
(U. de Alcalá de Henares)  
HORACIO CAPEL  
(U. de Barcelona)  
MARIO CARRETERO  
(U. Autónoma de Madrid)  
ANTONIO CORRAL  
(U. Nacional de Educación a Distancia)  
JUAN DELVAL  
(U. Autónoma de Madrid)  
MIGUEL DE GUZMÁN  
(U. Complutense de Madrid)  
EUGENIO HERNÁNDEZ  
(U. Autónoma de Madrid)  
FRANCISCO JAQUE  
(U. Autónoma de Madrid)  
ELENA MARTÍN  
(U. Autónoma de Madrid)  
JAVIER ORDÓÑEZ  
(U. Autónoma de Madrid)  
JOSE OTERO  
(U. de Alcalá de Henares)

*Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica*

### Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco  
28049 Madrid  
Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22  
Fax: 91 397 50 20  
amparo.caballero@uam.es  
[http://www.uam.es/servicios/  
apoyodocencia/ice/luce2.html](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/luce2.html)

### Edición

ENTIMEMA  
Fuencarral, 70  
28004 Madrid  
Tel.: 91 532 05 04  
Fax: 91 532 43 34  
ISSN: 1132-6239  
Depósito legal: GU-231-1992

# S u m a r i o

Presentación, 5 ζ REDFORD: una red internacional de universidades para un nuevo modelo de cooperación entre Europa y América Latina. MARCEL PARIAT Y MANUEL LAGOS, 7 ζ El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía. JOSÉ JUAN AMAR, 21 ζ Educación, ciudadanía, desarrollo. MARCEL PARIAT, 35 ζ Cambio social y formación del profesorado. MANUEL ÁLVARO Y AMPARO CABALLERO, 61 ζ Las relaciones escuela y sociedad en una comunidad interétnica. El caso de la educación en la región de La Araucanía. OMAR GARRIDO, 75 ζ Identidades locales y modernización. Un estudio en la Araucanía, Chile. BERTA HERRERA Y ALFREDO PINTOR, 87 ζ Experiencias de la universidad cubana en su vínculo con la sociedad. JUAN FRANCISCO VEGA, 109 ζ Una nueva función formativa: la tutoría telemática. CÉSAR SAENZ, 119 ζ

# Educación y Cambio Social

# Presentación

---

La Universidad Autónoma de Madrid, a través de su Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, forma parte de la red REDFORD (Educación-Formación-Desarrollo), un proyecto de cooperación y colaboración investigadora y formadora que vincula instituciones de enseñanza superior latinoamericanas y europeas. La configuración y progresivo desarrollo de REDFORD supone un modelo de organización y funcionamiento de gran interés en la medida en que parte de un rechazo consciente de las tendencias neocoloniales y de dominio académico que suelen caracterizar las acciones de cooperación vinculadas al desarrollo. En este número de nuestra revista publicamos las aportaciones que algunos de sus miembros realizaron en el Coloquio Internacional y Ciclo de Conferencias "REDFORD", celebrado en Santo Domingo en marzo de 2000. Además, se incluye un artículo en el que se recoge la trayectoria histórica de la red. Su publicación en *Tarbiya* pretende servir a la reflexión en una materia tan importante en el mundo contemporáneo como la constitución de equipos multiculturales y multidisciplinares transnacionales con el objetivo común de convertir la educación en un verdadero vector de desarrollo en todos los sentidos.

# REDFORD: una red internacional de universidades para un nuevo modelo de cooperación entre Europa y América Latina

---

Marcel Pariat  
Manuel Lagos

## Una historia individual generadora de un proceso colectivo

En febrero de 1990 un profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de París XII, exiliado chileno en Francia, renueva contactos con la Universidad de la Frontera (Chile), casa de estudios donde se había graduado veinte años antes, proponiendo la firma de un convenio entre ambas instituciones. Las motivaciones eran incontestablemente complejas y probablemente impregnadas a la vez de un sentimiento de revancha hacia el gobierno militar recientemente derrotado, de una voluntad de cooperar con el desarrollo educacional de su región y de una necesidad absoluta de renovar los lazos afectivos con su ciudad.

Algunos meses más tarde este mismo profesor renueva la operación con un grupo de colegas de la Universidad Arcis de Santiago, todos recién retornados del exilio y que

La configuración y desarrollo progresivo de REDFORD (Educación-Formación-Desarrollo) supone un modelo de organización y funcionamiento que parte de un rechazo consciente de las tendencias neocoloniales y de dominio académico que suelen caracterizar muchas acciones de cooperación vinculadas al desarrollo.

se hallaban trabajando en la consolidación de esta institución, nueva e innovadora, en el contexto nacional. Grandes diferencias caracterizaban ambas universidades; sin embargo, las dos, por vías diferentes, comprendieron el interés de asociarse con París XII.

La Universidad de la Frontera (Temuco) estaba dirigida aún por un rector designado por el régimen militar, pero proclive al proyecto de los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de abrir por primera vez un programa de magister.

Arcis de Santiago, Universidad privada, careciendo en la época de estatuto de autonomía plena, aceptó de inmediato la propuesta francesa. Esto la potenciaba en sus relaciones con el Ministerio de Educación Nacional y con el mercado privado chileno.

Esta fase se termina con la firma de dos convenios bilaterales y la decisión de organizar y proponer dos magister en Chile. En cada uno de ellos la Universidad de París XII participaba en la concepción de la malla curricular y se comprometía a efectuar una semana de seminario por semestre.

El elemento relevante del acuerdo consistía en ofrecer al estudiante la posibilidad de un doble diploma por un mismo y único ciclo de formación: un diploma magister chileno y otro francés. Concluido el proceso en su universidad de origen, el alumno

podía seguir en Francia un programa complementario de un mes de duración y obtener la "Maitrise" en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales por París XII. Gracias a este ciclo, que se realiza cabalmente en español, el candidato a magister se expatría por un período extremadamente corto, si lo comparamos con el año que exige el ciclo clásico. Las dificultades económicas, profesionales y familiares se ven considerablemente reducidas.

## Un nuevo modelo de cooperación entre Europa y América Latina

En la dinámica iniciada, y siempre a través de los contactos entre antiguos exiliados políticos de y en diferentes países de América Latina o de Europa, se fueron tejiendo nuevas relaciones con otras universidades latinoamericanas, llegándose a acuerdos bilaterales primero con la Universidad del Norte (Colombia) en 1993, después con la Universidad de Antioquia (Colombia) en 1996.

En el caso de la Universidad del Norte fueron lazos a un mismo tiempo de amistad personal y de solidaridad entre exiliados políticos chilenos, uno en Francia y otro en Colombia, los que permitieron establecer una cooperación que se fue institucionalizando progresivamente. Respecto a la Universidad de Antioquia, existían, por una parte, relaciones afectivas que vinculaban a un miembro del personal administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación y

Ciencias Sociales de París XII, exiliada política colombiana, con la universidad antioqueña y, por otra, preexistían los lazos institucionales propios entre dos instituciones de enseñanza superior colombianas de dos regiones diferentes –Caribe y Antioquia–, una pública y otra privada.

En los dos casos las negociaciones que se llevaron a cabo implicaban a un mismo tiempo fuertes resonancias afectivas interpersonales y una firme determinación institucional y política. En efecto, en ningún caso se trataba, desde el punto de vista de los responsables institucionales franceses, de una suerte de neocolonialismo; bien al contrario, se trataba de afirmar la voluntad de comprometerse desde dentro en un proceso de participación colectiva y solidaria con el desarrollo de las universidades sudamericanas y caribeñas asociadas.

Desde este punto de vista, muy pronto comprendimos que el desarrollo no es un concepto fácil de definir. Dos tesis parecen finalmente enfrentarse: la primera –optimista– tiende a considerar que el individuo busca espacios sociales restringidos en los que su participación en la actividad colectiva alcanza un sentido y una intencionalidad; la segunda –pesimista– tiende a analizar, en estos compromisos restringidos que se expresan en la universidad, la empresa, la región o el país, el fin de una cierta figura de la política, garante de los valores universales y única capaz de limitar la exacerbación de intereses egoístas.

Así se confirma, creemos, la afirmación de G.J. Mulgan según la cual “las redes no son nada si no son redes sociales”. Aquí se trata en realidad de redes preexistentes que se legitiman en cierta medida por el establecimiento de relaciones institucionalizadas. Más allá de una dinámica interindividual, entre hombres y mujeres que comparten una parte de historia común, nos aparece otra dinámica interindividual fundada sobre la elaboración de nuevas relaciones resultado no sólo de las intervenciones de profesores investigadores en las universidades asociadas, zócalo de la prolongación del círculo fundador inicial, sino también gracias a acontecimientos tales como los congresos y los coloquios temáticos que ofrecen la posibilidad de puesta en común e intercambio tanto en el plan científico como en el relacional y humano durante intensos momentos de vida colectiva. Es así como, pasando de historias individuales a una historia colectiva que se estructura, se ha llegado a institucionalizar poco a poco “Educación-Formación-Desarrollo” –REDFORD–.

### **De una política de pequeños pasos a la creación de REDFORD**

Después de contactos informales entre los iniciadores de las relaciones entre equipos de las instituciones de enseñanza superior, se organizaron encuentros oficiales entre los responsables de las Facultades de las Universidades implicadas; estos encuentros, aun revistiendo un carácter oficial,

fueron igualmente impresiones de aspiraciones a intercambiar, de un deseo real de buscar la comprensión del otro y del entorno en el que se desarrollaba.

Las negociaciones con carácter oficial se alternaban con secuencias de descubrimiento del medio, tales como la inauguración de una escuela en un barrio de la costa norte de Colombia, ocasión de festejar de un modo tradicional, con los jóvenes y los aldeanos, confundiendo todas las edades, la consecución de los trabajos realizados por la misma comunidad, o incluso la confrontación con las acciones educativas de base puestas en marcha en poblaciones alejadas y depauperadas ecológicamente (La Ciénaga<sup>1</sup>, por ejemplo).

A título de ejemplo, la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) ha puesto en marcha una práctica de formación universitaria que alía de forma singular la adquisición de saberes y de prácticas. En efecto, a través del desarrollo de un proceso de investigación-acción, los futuros psicólogos formados por esta Universidad se hallan implicados en un programa de educación de base que aspira a desarrollar la oferta de educación desde la primera infancia, tomando así en cuenta la insuficiencia palmaria de las instituciones educativas en el marco de programas de ayuda

y apoyo internacionales (asociando creación de instituciones educativas y movilización de población local, actores económicos y políticos locales).

En contrapartida, en Francia, en la Universidad París XII entre otras, las prácticas de formación universitaria orientadas a la profesionalización de estudiantes por y para la investigación se han desarrollado no sólo a partir de las constantes inherentes a la crisis económica y social: dificultades escolares (dificultades constatadas), dificultades de inserción profesional y social de los jóvenes (desempleo, conductas desviadas, violencia...), sino también gracias de la transferencia del *savoir-faire* (de prácticas pedagógicas) importado del norte de Colombia. Al mismo tiempo, las relaciones de coparticipación constantes y renovadas durante diez años con colectivos territoriales, establecimientos escolares y/o de formación, dispositivos de acogida y/o de inserción, asociaciones de prevención o que ponían de relevancia la economía solidaria, han permitido a los estudiantes en formación superior tomar conciencia de las realidades educativas en un contexto económico y social desarrollado y, mediante la observación tanto cuantitativa como cualitativa, han podido contribuir no sólo al análisis de los fenómenos, sino a la toma de decisiones por

---

1. La Ciénaga Grande: región norte del Caribe colombiano, enclave lacustre sobre pilotes, siniestrada tanto ecológica como económicamente como consecuencia de la construcción de una infraestructura vial que tuvo como consecuencia cortar la comunicación fluvial entre el agua del mar y el agua dulce de las riberas.

parte los actores implicados en la gestión de equipamientos, establecimientos y dispositivos con carácter educativo y/o social.

En 1931 John Dewey inscribía ya sus trabajos en este sentido: "...afirmar que la escuela existe por el bien de la democracia y de la ciudad, es proclamar un hecho real y no expresar una consigna; por su parte, una comunidad que comprende el papel útil que la escuela desempeña en la vida cívica debe pronto aportarle en contrapartida su ayuda y su apoyo, sea poniendo a su disposición de forma más amplia posibilidades de educación, sea ayudándola económicamente, mediante créditos, trabajo o material, toda vez que sea necesario. La escuela desarrolla un espíritu colectivo que se traduce en las actividades cívicas y sociales del barrio. La vida de la escuela permite dar a los alumnos una educación a un mismo tiempo general y social. El contacto que la escuela mantiene con la mayor parte de las familias del barrio facilita su acción. La escuela comprendida se convierte entonces en una sociedad democrática que refleja las condiciones de la sociedad que la rodea, produciendo esta transformación resultados que son tan importantes como las inversiones realizadas. La escuela, hogar de lo social, se beneficia por su parte de todas las ventajas que se derivan de un trabajo realizado con vista a unos fines bien definidos y de una cooperación que el

conjunto de la comunidad le aporta en un espíritu práctico que recuerda al de los negocios. Utilizar la escuela como hogar de lo social conduce en suma a admitir que la sociedad debe sufrir transformaciones y que la comunidad debe contribuir a esos cambios" (Dewey, 1931: 279).

Así, la toma de conciencia mutua se hace posible, y las relaciones pueden institucionalizarse a partir de una voluntad feroz de enriquecimiento fundado sobre la búsqueda de aportes mutuos, de reciprocidad.

Requeridos de acuerdo con un principio de notoriedad, y convencidos de la importancia de la ampliación de la esfera de la red REDFORD, nos pareció pertinente establecer nuevos socios para capitalizar una verdadera sinergia de redes sociales preexistentes<sup>2</sup>.

Sobre la base de una colaboración inicial establecida con un equipo de profesores investigadores de la Universidad de Londres (Gran Bretaña) en el marco de un programa "Erasmus" (convertido en "SÓCRATES"), uno de los profesores investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de París XII Val de Marne estableció contactos en 1995 con una profesora investigadora de la Universidad Federal de Salvador de Bahía (Brasil) que disfrutaba de una licencia por estudios en

---

2. M. Pariat y M. Lagos, miembros fundadores de la red REDFORD, U.F.R.-Facultad de Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales de la Universidad París XII.

Londres, pasando en 1997 rápidamente, de un encuentro informal entre equipos a una cooperación institucional en un marco bilateral.

Prefigurando en cierta forma las exigencias requeridas por un programa europeo ALFA (América Latina Formación Académica), los miembros de REDFORD decidieron entonces adherir otra universidad europea: la Universidad Autónoma de Madrid; socio indispensable desde el punto de vista de la constitución de una red "América Latina-Europa", debido a la herencia cultural. La elección de este nuevo socio se efectuó a partir de una decisión voluntarista por parte del equipo fundador de París XII, sistematizando el análisis de universidades españolas posibles y privilegiando notablemente la proximidad de campos disciplinares, la dimensión de la institución, así como la identidad cultural y política de los equipos.

Constituida en 1995, posteriormente ampliada, la red REDFORD debía comprender un conjunto de socios de América Latina, de América Central y del Caribe, cuya temática prioritaria fuera la formación y el desarrollo.

Tomando como punto de apoyo las redes sociales preexistentes, la ampliación se vio favorecida por una dinámica interindividual y colectiva en la que los equipos ya asociados proponían, a modo de padrinos, las candidaturas de nuevos socios. Así se unieron REDFORD en 1999 la Universidad

de La Habana (Cuba) y la Universidad de Colima (México), contribuyendo con el aporte de nuevos campos de reflexión y de interrogación.

En efecto, en Cuba, en un contexto económico que podría calificarse de "mal desarrollo", en el que la educación se halla sin embargo fuertemente desarrollada, la dificultad mayor que debía aparecer a pesar de una voluntad hasta entonces firme de planificación, era el déficit de articulación entre la formación y el empleo, habida cuenta también de las mutaciones técnicas mundiales cuya repercusión sobre el país mismo son innegables; a partir de ahí, se introducía para el conjunto de los miembros de la red un nuevo objeto y tipo de reflexión.

Otras instituciones de América Central y del Caribe solicitaron por su parte una cooperación que va en ese sentido; fue el caso de la Universidad de Costa Rica y de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana) en 1999.

Las universidades miembros de la red REDFORD se constituyeron finalmente en asociación (ley 1901) con vocación internacional, integrando una representación latinoamericana y europea en el seno de la oficina de la asociación. Por parte de las redes sociales preexistentes apareció la necesidad de poner en marcha redes técnicas; y el conjunto generó la legitimación de estas redes bajo una forma a la vez social

e institucionalizada, cuyo resultado es la creación oficial de una asociación de soporte de la red, cuya sede jurídica radica en Francia, en la Universidad París XII.

## El modelo de cooperación que estructura la red

En el marco de los convenios bilaterales entre las diferentes instituciones miembros de la red REDFORD y la Universidad París XII Val de Marne, los asociados permiten a los estudiantes acogidos en el seno de cada una de ellas, realizar, además de las enseñanzas que cursan en sus universidades de origen (en coherencia con el programa global de maestría en París XII), seminarios semestrales (4 en total) en el transcurso de dos años, seminarios a cargo de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad París XII Val de Marne, o una institución europea asociada (la Universidad Autónoma de Madrid o la Universidad de Londres), que se imparten en su institución de origen; después pueden participar en un congreso internacional organizado por REDFORD, sea en una institución europea, sea en una institución de América Latina de la red; y, finalmente, podrán integrar en su formación el seminario intensivo final de un mes en París XII, para obtener la maestría.

Así, entre 1993 y 2000 la Universidad de París XII ha acogido a cuatro grupos de estudiantes (40 en total) provenientes de las Universidades de la Frontera (Chile

y del Norte (Colombia). Estos estudiantes han obtenido la maestría en Ciencias de la Educación, opción Desarrollo Social, de París XII, mientras que a otros 200 sólo les ha sido otorgado la maestría de su universidad de origen, en la medida en que no se emplea el mismo criterio en la Universidad de París XII (sobre todo por razones económicas).

A lo largo de estos años, han tenido lugar encuentros regulares entre los profesores tanto en el terreno pedagógico como en el de la investigación. Se han realizado, en asociación con las universidades de la red, y organizados concretamente por las universidades de acogida, 8 coloquios internacionales (reuniones técnicas y temática entre los miembros de la red) y 6 congresos (eventos temáticos con carácter científico abiertos a un público internacional): 2 en Colombia, 1 en Chile, 1 en Francia, 1 en República Dominicana, 1 en La Habana, y Madrid en marzo de 2002. La próxima cita será en la Universidad Federal de Yucatán (Mérida, México) en 2003 (universidad que se unió a la red a finales del año 2000). Estas manifestaciones y eventos con carácter temático y científico han dado lugar de forma sistemática a la publicaciones de las actas correspondiente, volúmenes que se editan como actas de coloquios y de congresos de REDFORD en colaboración con la universidad de acogida. Las colaboraciones entre profesores e investigadores han permitido la publicación de artículos sobre temáticas comunes

en las revistas de las universidades miembros de red. La publicación más reciente fue la de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), y las próximas corresponderán a los encuentros de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de La Habana. Este número de Tarbiya recoge las aportaciones del Congreso de la Universidad Católica de Sto. Domingo.

Desde 1999, se ha favorecido en todas las instituciones mencionadas el desarrollo de la maestría en dirección y gestión educativas, de la formación de lo socio-educativo. Ya se realiza en la Universidad de Costa Rica; está programado que se inicie en el 2001 en Cuba, República Dominicana, Colombia, México y Brasil.

Al margen de estas acciones diversas, cuyo carácter oficial es innegable, son múltiples las ocasiones que éstas ofrecen para el intercambio informal, sea al margen de reuniones de carácter técnico y eventos científicos. Basta para convencerse de ello el observar la alegría no disimulada de los "reencuentros" entre los miembros de la red y la fuerza de la dinámica colectiva que se desprende del placer de ser, de hacer y de descubrir juntos en algún lugar del mundo. Lo mismo ocurre a través del intercambio en la distancia vía correo electrónico, verdadera herramienta de desarrollo de las comunicaciones entre los miembros de la red, o por la dinámica colectiva inherente a los coloquios y a los momentos informales

que los preceden y los siguen! ¡Tantas ocasiones que permiten sedimentar, por capas sucesivas, las relaciones humanas y sociales incipientes, que se convierten después en preexistentes y parecen ser portadoras de anclajes a más largo plazo!

La organización de un doctorado y el compromiso de la REDFORD en un proceso de cooperación duradero.

En el marco del programa ALFA, REDFORD se comprometió con un trabajo orientado a desarrollar de forma inmediata la formación de tercer ciclo (del tipo Diploma de Estudios Superiores Especializados –DESS– francés) con el fin de llegar a generar grupos y programas doctorales en las Universidades miembros de la red, acción que se desarrollará a través del establecimiento de un seguimiento del doctorando mediante una tutoría compartida. Este proyecto se inscribe en las perspectivas del programa ALFA y será experimentado en 2001 con la Universidad del Norte (Colombia).

REDFORD estructura sus intercambios en torno a los siguientes ejes:

- La formación universitaria, encarnada en varias líneas: evolución y perspectivas de la maestría en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales en convenio con París XII, seguida de la Maestría en Ciencias de la Educación, opción Desarrollo Social; puesta en marcha de una maestría en dirección y gestión educativas, de la

formación y de lo socio-educativo; desde el curso 2000-2001 se implanta un primer año de DESS (tercer ciclo) para la obtención del título "Responsable de proyecto formación desarrollo" otorgado por París XII (equivalencia posible con un DEA); la estructura de formación del DESS comprenderá un primer semestre en América Latina y un segundo semestre en París XII, seguido de la realización, en 2 ó 3 años, de una tesis en América Latina codirigida por un tutor en América Latina y otro en Europa.

- La movilidad de estudiantes.
- La movilidad de profesores.
- La investigación, fomentando el desarrollo de un eje de investigación conjunto para los diferentes equipos participantes en REDFORD con el fin de favorecer la vinculación con las formaciones en maestría y doctorado. A esto se suma la realización de coloquios y de publicaciones comunes.

El importante número de solicitudes por parte de universidades latinoamericanas para integrarse en REDFORD ha tenido como consecuencia la necesidad de una reflexión sobre la zona de acción, tanto geográfica como económica, sociológica o política en la que REDFORD debe concentrar su expansión.

Así, cuando se establecen relaciones con los nuevos socios, los intercambios se estructuraran en adelante en función tanto de los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la acción como de los motivos que presiden la acogida de uno u otro.

Partiendo no sólo de las constantes dificultades a las que se enfrentan los países de América Latina, sino también de la diversidad cultural de sus poblaciones, nos pareció pertinente a los miembros históricos volver a centrar de forma más particular las acciones de la red en dirección a las instituciones de enseñanza superior de la zona del Caribe.

La crisis de la enseñanza superior y la fuerte tasa de analfabetismo asociadas a una débil tasa de desarrollo económico de la zona caribeña movilizan de forma muy particular a los organismos internacionales y justifican la focalización de la Red Educación Formación Desarrollo sobre ella.

Por otra parte, la centralización de las acciones de la red sobre la zona del Caribe adquiere sentido al considerar éste como una comunidad y como una diversidad de culturas, así como al tener en cuenta la gran similitud entre las políticas de desarrollo de los países implicados.

En efecto, la observación atenta permite constatar una diversidad cultural y étnica real al mismo tiempo que dificultades comunes al tratar el desarrollo tanto económico como social.

Y estas dificultades se encuentran aún más exacerbadas conforme emergen nuevos desafíos, como la formación de cuadros, la integración de nuevas tecnologías educativas y de comunicación, por ejemplo.

Así, tales desafíos permiten tomar conciencia en toda su extensión de lo que hay en juego y lo que representan la educación y la formación en relación con el desarrollo, ya se trate de desarrollo humano, social, económico, cultural..., y REDFORD puede desempeñar un papel de dinamización colectiva en esta zona a favor del desarrollo poniendo en marcha programas de formación superior susceptibles de formar agentes de un desarrollo duradero.

## Las orientaciones epistemológicas y filosóficas de la red

Nos pareció que debía afirmarse el respeto de la diversidad de aproximaciones y teorías de referencia en lo que se refiere a la lectura y análisis de hechos y fenómenos educativos con el fin de poner el acento sobre el rechazo de toda forma de imperialismo teórico.

Se trata, en efecto, de poner en ejercicio el respeto a la pluriculturalidad y a la pluridisciplinaridad, rompiendo así con una eventual modelización de tipo norteamericano.

El objetivo consiste por tanto en estudiar los hechos y los fenómenos educativos tanto en una perspectiva macroeducativa como microeducativa, en la medida en que se trata de encontrar resonancia con la cuestión del desarrollo, tanto desde el punto de vista de la psicología del desarrollo

humano como desde la de la socio-antropología, de la etnosociología, de la economía, de la historia o de la didáctica.

Sin renegar de aproximaciones de tipo cuantitativo, los equipos miembros REDFORD realizaron una elección esencial: la de la "investigación-acción", y con la fuerte justificación de que se trata de evaluar los efectos de la educación y de la formación para y sobre el desarrollo.

Sin negar el interés de la aproximación epistemológica y conceptual, nos parece fundamental poner en ejercicio la relación que vincula investigación y acción, particularmente respecto a los programas de formación puestos en marcha, con el fin de contribuir verdaderamente con el aporte de una ayuda a aquella investigación que ofrece soluciones educativas al servicio de un desarrollo duradero.

## Conclusión

Si las redes parecen desempeñar un papel mayor en el funcionamiento social, su tarea creciente bien podría plantear desafíos de profundas consecuencias, tales como los abusos ejercidos desde una posición dominante y cuestiones de seguridad, la evolución de la relación respecto al tiempo y al espacio, al mismo tiempo que suscitan esperanzas, por ejemplo de mejora de la vida urbana gracias a una mejor gestión de las técnicas y el dominio de la complejidad.

Así parece necesario integrar una cultura de red en la cultura general, con el fin de optimizar el uso de estas importantes herramientas sociales para permitir el desarrollo de nuevas oportunidades económicas. La percepción de las interacciones humanas a escala planetaria se ha modificado considerablemente; y esto abre oportunidades y potencialidades inéditas para estrechas colaboraciones económicas entre espacios distantes.

Las redes permiten, por otra parte, una evolución de los territorios de referencia, a escala regional por ejemplo, pero también a escala internacional; permiten reforzar o desarrollar lazos de afinidad a pesar de las distancias; notablemente gracias a las nuevas facilidades de comunicación de personas e ideas a escala planetaria, susceptibles de engendrar efectos sobre las identidades culturales.

Como consecuencia, integrar una cultura de red a la cultura general bien podría permitir evitar que la práctica de redes diversas condujera a un desmoronamiento progresivo de la indispensable cohesión social a niveles locales y regionales.

Aparecen rupturas de civilización, se manifiestan transformaciones en las sociedades industriales y se pone en evidencia una relación dialéctica entre la sociedad institucionalizada y la cultura vivida, entre el objeto y el sujeto. Así resulta pertinente analizar el proceso de movilización de

actores (educativos, culturales, sociales, políticos) con el fin de saber en qué y cómo es susceptible de evolucionar.

Si el desarrollo de redes ofrece, nos parece, testimonio de una profunda desestabilización de antiguas situaciones, bien podría tener como corolario la fragilidad de las nuevas configuraciones que puede suscitar; pero si las infraestructuras de las redes no son estructurantes, la capacidad en servicio lo es mucho más.

Lo que hoy parece nuevo es el hecho de que las ventajas adquiridas por las redes puedan ser efímeras y volátiles. Pero en el fondo ¿no son los hechos sociales y espaciales intrínsecamente evolutivos? ¿No modelan siempre las sociedades su espacio, que hacen evolucionar para organizar su territorio? Y los objetos geográficos y sociológicos, ¿no deben siempre situarse en una dinámica ininterrumpida?

Desde esta perspectiva, los miembros de la red REDFORD declararon en 1996: "con o sin ALFA continuaremos nuestra acción". Dicho de otra manera, incluso si no obtenemos ni reconocimiento, ni financiación de la Unión Europea, pondremos en marcha las acciones que deseamos crear.

Los miembros de la red dieron así muestra de su fuerza y de su determinación.

La red se ha comprometido decididamente en una dinámica de colaboración durable

y pretende contribuir al desarrollo a lo largo del tiempo, notablemente por sus acciones de formación de formadores –profesores de las universidades miembros de la red que constituyen tanto vectores y mecanismos de desarrollo en sus instituciones como en sus países de origen–; y además estas acciones de enseñanza implican la elaboración y la puesta en marcha de proyectos concretos hacia las poblaciones objetivo, para las que elevar y mejorar el nivel de la educación se desprende de las acciones emprendidas. La formación llevada a cabo por la red REDFORD se orienta pues a la formación de formadores, de cuadros dirigentes, de investigaciones y de jefes de proyectos de desarrollo, al mismo

tiempo que aspira al desarrollo significativo de los países implicados.

La determinación de esta empresa colectiva, fundada sobre relaciones sociales preexistentes y sin embargo consolidada, institucionalizada sobre una base de estructura asociativa, permite ir más allá de los reconocimientos oficiales, incluso aunque éstos se busquen, dado que el fundamento esencial de la trayectoria colectiva puede resumirse en “la voluntad de hacer colectivamente”, sobre la base de ideas compartidas, que son el fermento que permite a la red mantenerse en el tiempo. Es el interés mismo de la acción el que se pone en juego, y no su institucionalización a cualquier precio.

## Bibliografía

---

DEWEY, J. y DEWEY, E. (1931). *Les écoles de demain*. Flammarion.

MULGAN, G.J. (1993). *Communication and Control. Networks and the New Economies of Communication*: Cambridge, Polilty Press.

## Resumen

---

En este artículo, los autores exponen el contexto académico y científico en el que se funda la Red Educación, Formación y Desarrollo (REDFORD). Esta red se creó en 1995 a través del acuerdo de cooperación firmado por la Universidad de París XII Val de Marne y diversas universidades latinoamericanas, y desde entonces ha ido incorporando Universidades de varios países europeos y latinoamericanos a este nuevo modelo de cooperación.

*Palabras clave:* educación, desarrollo, formación, red.

## Abstract

---

In this paper, the authors describe the social and academic context in which the Education, Training and Development Network (REDFORD). This network was created on 1995 through an agreement signed by the University of Paris XII Val de Marne and several Latin American universities. From that moment, universities from all over Europe and Latin America have joined this new model of co-operation.

*Key words:* education, development, training, network.

## Résumé

---

Exposition du contexte académique et scientifique qui est à l'origine du Réseau Education, Formation et Développement. Ce réseau est créé en 1995 grâce à la coopération souscrite par l'Université de Paris XII Val de Marne et plusieurs universités latino-américaines. Dès lors, de nombreuses universités européennes et latino-américaines ont été incorporées à ce nouveau modèle de coopération.

*Mots clés:* éducation, développement, formation, réseau.

**Marcel Pariat**

*Presidente de REDFORD*

*Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales*

*Universidad Paris XII-Val de Marne*

**Manuel Lagos**

*Secretario General de REDFORD*

*Profesor de Sociología*

*Universidad Paris XII-Val de Marne*

# El impacto de la globalización y la construcción de una educación para la ciudadanía \_\_\_\_\_

José Juan Amar Amar

El contexto configura profundamente todos y cada uno de los aspectos de la vida intelectual en una sociedad. En las sociedades modernas cada vez tiene más relevancia el papel que la vida intelectual puede jugar para cambiar los destinos de la condición humana y ha asignado a la educación la inmensa responsabilidad de formar las estructuras intelectuales sobre las cuales se sustenta el futuro y la construcción de los anhelos de las personas y del colectivo social. Así, la educación actual debe articular un pasado histórico con un futuro que se quiere construir. Por esto, un sociólogo inglés definía a la sociedad como una alianza entre los que viven, los que están muertos y los que van a vivir, asignando a la educación la construcción de los eslabones para que la sociedad se concatene entre su pasado, su presente y su futuro.

Según el escritor Carlos Fuentes, "El drama de América Latina en vísperas del nuevo siglo puede resumirse en un hecho: la continuidad cultural no ha encontrado aún continuidad política y económica comparable". La educación no ha tenido el espacio ni ha existido la

Esta nueva civilización ha beneficiado a un segmento de la población mundial. La gran mayoría, casi el 80%, ha sido duramente castigado, condenados a vivir en situaciones indignas. El sueño que nos ofrece esta nueva civilización es la construcción de la sociedad del conocimiento. Pero, ¿cómo se puede hablar de ella donde no sólo se acumula la riqueza en unos pocos, sino también la capacidad científica?

voluntad política para que el acervo cultural edificado desde hace cinco siglos por aborígenes y descendientes de europeos y africanos, contribuyera en la construcción de una sociedad con sus propios valores y formas de convivencia satisfactorios; especialmente en los últimos 50 años, cuando un conjunto de sociedades denominadas occidentales, ubicadas en Europa y América del Norte, han hecho una intensa labor de conquista, para que asimilemos el modelo generado y desarrollado en esas naciones, y que hoy se nos presenta como una nueva civilización que genéricamente han denominado globalización.

Este concepto multidimensional trasciende las esferas económica, política, social y cultural; se basa en la economía y pretende una integración global de la producción, el comercio, el financiamiento, la organización de la información y la tecnología, entre otros aspectos. En su dimensión política, la globalización propende por la organización del Estado liberal, entendido como un Estado limitado en su poder y sus funciones; y, en su dimensión cultural, pretende la homogenización de las formas de vida basadas en valores del racionalismo cartesiano, cuya utopía es la construcción de la sociedad del conocimiento.

El drama de América Latina al empezar el nuevo siglo no puede pasar desapercibido por las condiciones moralmente inaceptables en que vive más de la mitad de su población, sumida en la pobreza, la violencia, la exclusión y la carencia de satisfactores básicos para una sobrevivencia digna.

Aunque la historia del atraso, la exclusión y la inequidad es muy antigua, no puede ocultarse que a pesar del avance científico-tecnológico que deslumbra con sus sorprendentes logros, en nuestra región sólo unos pocos se benefician, y que la nueva civilización globalizadora hasta ahora para América Latina sólo ha significado el crecimiento de la pobreza.

Aunque no se puede culpar a la globalización de todos los males, tampoco podemos excluirla de sus responsabilidades.

## El impacto de la globalización

Muchos científicos sociales han tomado posiciones analizando todas las dimensiones positivas de la globalización, enfatizando en la construcción de un paraíso en la tierra; un mundo sin fronteras, con igualdad de oportunidades que hasta ahora, aún con resultados contradictorios, muestra características y tendencias cada vez más definidas, siendo las más relevantes las siguientes (Amin y Thrif, 1994): 1) la creciente centralización de la estructura financiera; 2) la creciente importancia de la "estructura del conocimiento" o "sistemas de habilidades técnicas"; 3) la transnacionalización de la tecnología, aunada a la gran rapidez con que se presenta la redundancia de ciertos segmentos tecnológicos; 4) el surgimiento de oligopolios globales; 5) la emergencia de una diplomacia económica transnacional y la globalización del poder estatal, paralelos a la globalización

de la producción, el conocimiento, y las finanzas; 6) el surgimiento de flujos culturales globales y símbolos, significados e identidades “desterritorializados”, relacionados con la comunicación global y la migración internacional, y 7) la emergencia de nuevas geografías globales, como resultado de los procesos mencionados.<sup>1</sup>

Pero así como la nueva civilización ha permitido un crecimiento sorprendente de la riqueza, ésta se ha concentrado de manera impresionante en menos del 20% de la

población, que ha terminado apropiándose de más o menos entre el 80% y 90% del producto bruto mundial, del comercio mundial, de la inversión, del ahorro interno y de los préstamos comerciales.

Así, podemos señalar que esta nueva civilización ha beneficiado a un segmento de la población mundial. La gran mayoría, casi el 80%, ha sido duramente castigado, condenados a vivir en situaciones indignas a la condición humana, como lo señalan cifras de organismos internacionales:

### Cuadro 1

Cifras sobre el impacto de la globalización en el aspecto económico

- El 20% más rico de la población mundial gana 60 veces más que el 20% más pobre.
- 358 multimillonarios son en conjunto tan ricos como 2.500 millones de personas.
- Las cifras de ventas de las 200 mayores empresas multinacionales equivalen a una tercera parte del producto bruto mundial.
- Las empresas multinacionales controlan el 70% del comercio mundial.
- Las 350 empresas más grandes del mundo acaparan el 40% del comercio mundial de mercancías.
- Las 500 empresas más grandes del mundo controlan dos terceras partes del comercio mundial.
- El intercambio cautivo entre las grandes empresas multinacionales es el 40% del total.
- En EEUU el 1% de las familias más ricas eran propietarios de casi el 40% de la riqueza de la nación en 1990, y el 20% de las más ricas del 80% de la riqueza de la nación.

1. Tomado de: WONG-GONZÁLEZ, Pablo. *Globalización y virtualización de la economía: impactos territoriales*. Ponencia. V Seminario de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio. Universidad del Estado de México; Toluca, Estado de México, septiembre 21-24, 1999.

- La quinta parte más rica de EEUU, Europa Occidental y Asia Oriental genera las tres cuartas partes de la producción mundial y el 80% del valor del comercio mundial.
- Los grandes directivos ganan en EEUU 120 veces más que sus empleados más bajos.
- Se estima que la totalidad de los instrumentos financieros emitidos en el mundo totalizan una cifra cercana a los 100 billones de dólares, lo que excede en varias veces la suma de todo el dinero circulante de todos los países.
- El mercado de divisas (1998), en todo el mundo, movilizó más de 2,5 billones de dólares por día.

Fuente: "Informe para el desarrollo mundial, 1999" del Banco Mundial, en LOMORO, Ricardo. *Al margen de la globalización*, 2000.

El sueño que nos ofrece esta nueva civilización es la construcción de la sociedad del conocimiento.

No se puede desconocer que esta sociedad del conocimiento en el mundo globalizado se hace cada vez más compleja; los bienes y servicios transables exigen cada vez más progreso técnico (más información, más conocimiento, más innovación) y las reglas de negociación se complejizan, porque los actores también deben incorporar día a día nuevos saberes.

"Por esto, lo que la globalización le exige a las personas es la misma receta que se le exige a una empresa o a las naciones: 'ser competitivo y ganador', y por ello, debemos aceptar que no se puede ganar un juego complejo con jugadores y estrategias

simples, sino lograr un desarrollo humano compatible con las nuevas exigencias requeridas por esta nueva sociedad"<sup>2</sup>.

Hasta hoy esta nueva utopía sólo es relativamente verdadera para 8 ó 10 naciones altamente industrializadas. Para el resto del mundo esta nueva civilización ha significado más pobreza, menos empleos y una ampliación de la brecha entre pobres y ricos.

¿Cómo podemos hablar de sociedad del conocimiento en un país como Colombia, donde el 45% de los jóvenes no terminan el bachillerato y donde sólo 13 de cada 100 llegan a la universidad? ¿Cómo se puede hablar de sociedad del conocimiento donde no sólo se acumula la riqueza en unos pocos, sino también la capacidad científica? Según Unesco, de 3.293.579 científicos,

2. BOISISER, Sergio. *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*. Conferencia, mayo del 2001.

96,3% (3.171.717) están en 21 países y sólo el 3,7% (121.862) están en los otros 127 países. En Colombia hay sólo 6.200 científicos<sup>3</sup>.

¿Cómo hablar de sociedad del conocimiento cuando en Estados Unidos hay dos computadores por cada cuatro habitantes, mientras que en nuestro país, según el Proyecto Andino de Competitividad, sólo hay treinta computadores por cada mil habitantes?<sup>4</sup>

Por otro lado, con el fortalecimiento del mercado, del sector privado y de la participación internacional, se ha debilitado a su vez el Estado Nacional, ya que al aumentar la eficiencia y la competitividad de la gran empresa nacional y extranjera no se han aumentado las capacidades del Estado, especialmente de los servicios públicos. La inversión extranjera ha sido favorecida, generando empleos que requieren cada vez mayor calificación y empujan a gran parte de la población a dedicarse al mercado laboral informal, o simplemente a trabajos de menor calidad donde se recortan cada vez más los salarios de los trabajadores siendo la clase media la mayormente afectada.

Los países desarrollados también tienen que lidiar con un problema generado por la globalización. Como los países en desarrollo ofrecen mano de obra barata, se ocasiona

que los países desarrollados corten los salarios de sus trabajadores pocos calificados incrementando la desigualdad en los ingresos. Esto lo ha adoptado en mayor medida Estados Unidos; Europa no ha querido seguir ese patrón, por tanto, y como consecuencia, ha sufrido graves problemas de desempleo.

El sector de alta tecnología y de alta productividad está emergiendo liderado por una fuerza laboral cualificada o semicualificada. La producción es normalmente para las exportaciones, la creación de empleo potencial en este sector es usualmente limitada.

La diferencia salarial entre trabajadores cualificados y no cualificados cada vez es mayor, y las oportunidades de trabajos bien pagados están concentradas principalmente en aquellos sectores orientados hacia las exportaciones.

Pero en los países en desarrollo la mayor parte del crecimiento en las exportaciones ha sido en materias primas. Es claro que no sabemos producir. Sabemos de mano de obra pesada. Sabemos de vender nuestros recursos. Pero no sabemos emplear la tecnología para crear productos procesados con alto valor comercial. Por ejemplo, un

3. Datos tomados de BURBANO, Pedro Pablo. "Las paradojas de la Globalización". En: Colciencias. *Colombia: Ciencia y Tecnología*. Vol. 18, n° 4. Informe Especial.

4. MONTENEGRO, Santiago. *Proyecto Andino de Competitividad. La penetración de las tecnologías de la información y las comunicaciones en Colombia*. Medellín, julio 13 de 2001.

niño perteneciente a una familia de pobres pescadores y campesinos comprende muy bien que el trabajo diario pesado es su medio de subsistencia. Vende sus productos desde temprana edad. Así, su representación de lo que es el trabajo se limita a la explotación de recursos naturales, y venderlos. Pero, ¿qué sabe de producción terciaria o inversión a largo plazo? Él vende simplemente lo encontrado ese día, y con eso se alimentan él y su familia hasta el día siguiente, cuando la labor continúa su ciclo.

El comercio de materias primas no necesita mucha mano de obra. De igual manera, muchos de los países en desarrollo no tienen las habilidades básicas mínimas necesarias para atraer capital móvil internacional. Como consecuencia estos países han sido excluidos efectivamente de la producción global. Así, las representaciones sociales del mundo económico que los niños en los países en desarrollo mayormente elaboran, giran alrededor de la economía básica y el comercio de materias primas. Eso es lo que entienden como medio para adquirir y satisfacer necesidades básicas, ésa es la representación básica de su concepción de economía.

Las fuerzas del cambio tecnológico y la globalización han hecho quizás que fuese más

fácil que nunca hacerse verdaderamente rico, y han elevado en general la demanda de trabajadores altamente cualificados, pero a la vez han reducido la demanda de los menos cualificados. La desigualdad tanto de riqueza como de ingresos ha aumentado. Se ve más claro al mostrar que incluso el progreso de la economía norteamericana ha dejado a por lo menos 20 ó 30 millones de personas afectadas en la distribución del ingreso.<sup>5</sup>

El empleo en el sector público continúa declinando relativamente hacia el sector privado, y los salarios en el sector público son deprimentes.

El empleo en el sector informal y ocupaciones de baja productividad concentran el incremento laboral. Si vemos, por ejemplo, a Latinoamérica, 8 de cada 10 nuevos trabajos creados se concentran en el sector informal. Las áreas rurales sufren particularmente del incremento en el empleo informal, sin embargo, la informalidad es asociada con falta de protección social.

El desempleo se ha incrementado en muchos países de la región, particularmente entre la gente joven. Se estima que hay 5,5 millones de jóvenes entre 15 y 19 años desempleados en la región (UNICEF, 1998).

---

5. EATWELL, J. *International financial liberalization: The impact on world development*. United Nations Program, Office of Development Studies. Discussion Paper Series, 1996.

Es claro que los países desarrollados basan su ventaja competitiva en su superioridad tecnológica, donde el empleo altamente cualificado se paga muy bien, generando cambios en el empleo poco cualificado. Por otro lado, los países asiáticos mantienen la estrategia de competitividad usando mano de obra extremadamente barata mientras que, al mismo tiempo, actualizan sus capacidades tecnológicas. Pero en lo que se refiere al caso latinoamericano, parecemos estar situados en una situación intermedia no muy ventajosa. Se respira cierta incertidumbre con respecto a si seremos capaces de competir sobre la misma base en la que compiten los países industrializados. Muchos opinan que debemos dejarnos persuadir por el modelo asiático, pero, claro está, que ejerciendo mayor presión sobre los salarios, aunque esto bien tiene un riesgo mucho mayor, y es que el estándar y la calidad de vida de toda la población puede verse aún más deprimida.

La estabilidad económica es cada vez más frágil. Pero eso no ha importado, porque igualmente se fomenta el consumo sin control mediante una publicidad desmedida. Y el crédito fácil que se pregona ha generado un endeudamiento angustiante que sólo sigue causando aumento de la pobreza, al tiempo que la exclusión social tiende a crecer. En Latinoamérica, por ejemplo, la deuda en 1998 excedió los 600 billones de dólares.

El *boom* de las inversiones bursátiles, la bolsa de Nueva York, el acceder a la bolsa e invertir, todo ello se hace cada vez más fácil a través de Internet. Este fenómeno sigue colectando más capital. Es una economía que se mueve entre las empresas más ricas y poderosas, donde cada vez mayor número de personas se ven tentadas a participar de una tajada de este pastel global. Pero esta concentración de dinero bursátil parece ser mayormente comprendida y adoptada por Estados Unidos, país que resultó siendo el gran beneficiario de la globalización. O, más bien, las empresas multinacionales que tienen en este país su base de participación accionaria y de toma de decisiones.

Teniendo en cuenta las estimaciones para los próximos tres años, entre 20 y 80 millones de norteamericanos comprarán acciones por Internet; igualmente se espera que 18 millones de europeos hagan lo mismo.<sup>6</sup>

Este juego de la bolsa se ha convertido en un fenómeno masivo en Norteamérica, donde se cuenta incluso con tres canales de televisión que ofrecen información financiera continua, convirtiendo a este país en lo que los medios llaman "un país de inversores".

Esta participación masiva en la bolsa, que anteriormente era un asunto de algunos

---

6. *El mundo y la nueva economía*. En: [www.bussines.com](http://www.bussines.com). 7 de septiembre, 2000.

pocos, se debe en gran parte a la Red, para lo cual ser usuario de Internet es requisito indispensable, ya que por este medio se compran acciones, se le hace seguimiento al sube y baja, se indaga y se aprende sobre el momento oportuno para comprar o vender; la red ha convertido a millones de ciudadanos comunes en verdaderos corredores de bolsa. La nueva economía es virtual, pero, ¿qué será de los que aún no conocen que un computador puede conectarnos con el mundo económico global? ¿Cómo puede participar Colombia en las supuestas bondades de este nuevo mundo, cuando sólo 30 de cada 1.000 ciudadanos tienen acceso a un computador?

Pero sí es real que hasta el acceso a la sociedad de información, a la Red, es desigual: unos se benefician enormemente de ella mientras que otros ni la conocen. Aun cuando hay 200 millones de personas conectadas en el mundo, lo que es apenas el 2,4% de la población mundial, y un estimado de 500 millones más para el 2003, esto representa a uno de cada cuatro estadounidenses usando Internet, mientras que sólo uno en doscientos lo usa en el sudeste de Asia, y sólo uno por mil en África.

Para los norteamericanos la bolsa es el centro de la inversión y del ahorro; si no, miremos el caso de los jubilados en Estados Unidos donde la bolsa se convierte en el destino principal de su dinero para garantizarse una jubilación más segura.

Nuestros países están viviendo una crisis, si en materia de desarrollo se trata. Convivimos con períodos prolongados de desempleo y las grandes reducciones de los salarios siguen deteriorando la distribución del ingreso. Se está presentando una fuerte concentración de la propiedad, así como un gran deterioro de los recursos naturales.

Si tenemos en cuenta solamente a América Latina en esta era globalizada, nos espantamos del cuadro impresionante de reducción generalizada de las inversiones que presenta y, por supuesto, de expansión de una nueva pobreza. Sumado a esto, la insuficiencia del gasto social en la mayoría de los países de la región se ha traducido en un terrible deterioro en cuanto a infraestructura educativa y de salud pública se refiere.

Desde el comienzo de la década pasada los países latinoamericanos comenzaron a experimentar cruciales cambios económicos y sociales, duros procesos de ajuste macroeconómicos para abrir el camino a la nueva generación de políticas neoliberales de libre mercado. Así, Latinoamérica tuvo significativas reformas sociales y económicas. Trasladó su modelo de sustitución de importaciones a una economía abierta que la condujo a incrementar la pobreza y la desigualdad dejando fuertemente afectados a niños, mujeres y familias en la región.

Las clases medias y obreras sufren ante la reducción impresionante de los niveles

salariales, incluidos los salarios de los profesionales y trabajadores de diferentes sectores de la economía. Esta situación ha generado un éxodo de personal capacitado o "fuga de cerebros" en búsqueda de mayor remuneración.

La gente tiembla ante la incertidumbre en el empleo. El empleado no sabe en qué momento perderá su trabajo debido a que su labor se vuelve inútil ante el adelanto tecnológico, o porque gracias a la transnacionalización las fabricas en las que trabajan pueden movilizarse hacia países donde la mano de obra es más barata. La gente no entiende de nueva economía, aldea global, economía virtual, lo único que les preocupa es alcanzar seguridad laboral que claramente no consiguen.

Parece que es un poco tarde para darnos cuenta que los beneficios de la globalización no están al alcance de todos. ¿Y a nuestros niños les será posible entender estos riesgos a tiempo, antes de que sea demasiado tarde y queden marginados para siempre en medio de este modelo?

¿Será que nuestras futuras generaciones abrazarán este modelo, entenderán que en nombre de la competitividad se ha sometido al hombre al drama individual de la pérdida de trabajo, de la precariedad, de la baja de salarios? Por eso debemos conocer primero cómo elaboran y construyen el mundo económico, aspecto al que nos dedicaremos con detenimiento más adelante.

El Estado en esta nueva economía de mercado ha perdido su carácter de benefactor, y por tanto se hace cada vez más difícil modificar las perspectivas y las oportunidades que los pobres pudiesen tener para cambiar la situación de precariedad en la que se encuentran. Se ha creado más gente viviendo en pobreza, más gente a la que se le trata como un problema social o más bien como un problema global por su retraso y poca calificación.

El mercado mundial, al reducir los costos laborales, ha venido perjudicando a la familia. Ésta es una era en la que las familias se sienten acosadas; vemos como se presenta el caso cotidiano en el que ambos padres deben trabajar muchas horas y dejar solos a sus hijos, y donde el hecho más dramático es ver la gran cantidad de niños que crecen en condiciones de pobreza extrema; una época en la que cada vez hay más familias con un solo padre cabeza de hogar y donde cada vez el aspecto emocional es menos considerado y más afectado.

La globalización económica vista desde estos datos tan reales, muestra que hasta ahora no resuelve el problema del desarrollo y la pobreza en el mundo, sino que tiende a aumentarlos.

## **Construcción de una educación para la ciudadanía**

**A** pesar de todas estas condiciones adversas, no podemos negar que la globalización hace un reconocimiento universal

de la educación como el instrumento que tienen los pueblos para asegurar su desarrollo personal y colectivo; y aunque todavía el mundo gasta ochocientos mil millones de dólares anuales en armas, cuando sólo bastarían seis mil millones para educar con calidad a todos los niños del planeta, cada día se fortalece la conciencia colectiva de la necesidad de invertir en educación como la mejor forma de crear más y mejores oportunidades para el desarrollo humano y social.

No es una novedad decirlo, pero es necesario reafirmar que la educación es la inversión social con las más altas tasas de retorno, tanto para el colectivo social como para las personas. Esto puede ser corroborado por una fácil deducción basada en lo que se conoce del impacto generador que tiene una persona cuando su desarrollo físico, cognoscitivo, emocional y social está en mejores condiciones de contribuir al desarrollo de su sociedad, que otra que no lo esté. Existen suficientes evidencias investigativas que indican que las naciones con una mayor productividad y con reducción de costos, son producto de un mejor desarrollo de los niños y jóvenes a partir de la misma gestación.

Pero por encima de estas condiciones económicas, creemos que en América

Latina el fin último de la educación debería ser la formación de ciudadanos y de ciudadanía. La educación debe servir para activar las iniciativas ciudadanas, la vida local, municipal y nacional dentro de un marco institucional de poderes, con valores democráticos. Educar en América Latina para ejercer el poder "no el poder sobre los demás sino el poder con los demás".

El gran dilema en América Latina es que se debe construir una nueva cosmovisión de la educación, no sólo aumentando cuantitativamente las oportunidades ni cualificando los procesos pedagógicos. Debemos pensar en una educación menos frágil al avance tecnológico, que permita una auténtica democratización de la sociedad con valores e ideales intelectuales, políticos y culturales más sólidos. "Cómo es posible pensar en un mejoramiento de las condiciones de vida en Colombia, por ejemplo, donde la mitad de la población juvenil, en edad de asistir al bachillerato, está por fuera del sistema educativo; contamos con los más bajos porcentajes de universitarios en el continente; tenemos uno de los más pobres sistemas de bibliotecas públicas imaginables; la investigación científica se deteriora día a día; el número de libros leídos por habitante por años, es unas veinte veces menor que el promedio

---

7. GÓMEZ GARCÍA, Juan Guillermo. Anotaciones sobre educación y ciudadanía. Inédito.

uropeo; la educación pública se encuentra seriamente amenazada, etc. Cualquier indicador estadístico en este sentido es más pesimista que lo imaginado con mala voluntad y desgana”<sup>7</sup>.

Por esto compartimos con el intelectual colombiano, Juan Guillermo Gómez, que el papel fundamental de la educación debe ser una educación para la ciudadanía. Su objeto central es el de formar ciudadanos y no sólo aritméticos, químicos, biólogos o gramáticos. Se trata simplemente de enseñar al estudiantado a saber expresarse para la sociedad, a saber expresarse oralmente y por escrito. No se trata de “embutirle” unas simples lecciones vacías de retórica u oratoria o manuales de “cómo escribir bien”. Habla y escribe bien quien se acostumbra tempranamente a expresar sus deseos, intenciones, ideas con claridad, no con trivialidad, ante su familia, ante sus compañeros de colegio. Hay que enseñar a hacer respetar la palabra discursiva: es decir, el esfuerzo de construcción de un lenguaje cuyo contenido se refiera a las necesidades más sentidas. Enseñar a examinar su entorno, su circunstancia, sus preocupaciones más directas, desde las más externas hasta las más íntimas, y después de discernirlas, encontrar la mejor y más apta manera de expresarlas, en los diversos ámbitos. No se trata de enseñar a “escribir bonito” o “con buena gramática”, en un sentido formal y vacío.

Se debe explicar que para cada circunstancia hay un modo preciso y adecuado. Hay un público al que se dirige el acto de la palabra y el acto de la escritura. Hay un ámbito doméstico, familiar, íntimo, ciertamente; pero igualmente hay un ámbito escolar, barrial, ciudadano, nacional e internacional que exigen un nivel de lenguaje diferenciado.

Educación para la ciudadanía implicaría retomar el pensamiento del argentino Domingo F. Sarmiento en el siglo XIX, quien propendió por la creación de un sistema educativo popular que permitiera a los hombres superar su vida de barbarie y que sirviera de plataforma a todo esfuerzo para realizar la sociedad civil deseada. Un pueblo sin educación, un pueblo ignorante es víctima no sólo de un sistema opresor, sino también del abuso del hombre contra el hombre.

La educación, como decía Sarmiento, es el único instrumento que rompe las barreras del clientelismo, del caudillismo, del populismo, mediante los cuales algunos sustentan su dominación política. Cuando la educación forme ciudadanos, estaremos asegurando no sólo la democracia, sino la construcción de una sociedad más libre, más justa y solidaria. Podemos construir una sociedad donde otras culturas coexistan con las nuestras, no de una manera hegemónica, sino enriquecedora para toda la humanidad.

## Bibliografía

---

- AMAR AMAR, J. J. y ALCALÁ CASTRO, M. (1991). *Políticas sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Barranquilla: Uninorte.
- BARBER, B. (1998). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- BOISISER, S. (1991). *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*. Conferencia, mayo del 2001.
- BURBANO, P. P. *Las paradojas de la Globalización. Colombia: Ciencia y Tecnología*, vol. 18, n° 4. Informe Especial. En Colciencias.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- EATWELL, J. (1991). *International financial liberalization: The impact on world development*. United Nations Program, Office of Development Studies. Discussion Paper Series.
- ETZIONI, A. (1999). *La nueva regla de oro*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ BUENDÍA, H. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- GÓMEZ GARCÍA, J. G. *Anotaciones sobre educación y ciudadanía*. Inédito.
- MOLINA, J. L. et al. (1996). *La sociedad civil: aportes para su fortalecimiento*. Santo Domingo: Grupo de acción por la democracia.
- MONTENEGRO, S. (2001). *Proyecto Andino de Competitividad. La penetración de las tecnologías de la información y las comunicaciones en Colombia*. Medellín.
- ORTIZ, R. (1998). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PIZARRO ROMERO, O. (2001). *Umbrales de paz*. Bogotá: Enrique Dobry.
- WONG-GONZÁLEZ, P. (septiembre 21-24, 1999). *Globalización y virtualización de la economía: impactos territoriales*. Ponencia. V Seminario de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio. Universidad del Estado de México, Toluca, Estado de México.

## Resumen

---

Este trabajo presenta un análisis crítico de lo que ha significado hasta ahora la globalización en la región de América Latina, y hace la propuesta de orientar la educación hacia la construcción de ciudadanos, retomando el pensamiento y la acción del ideario del argentino Domingo Faustino Sarmiento.

Postula que, fundamentalmente a través de la educación, se puede construir una sociedad más justa, más libre y solidaria, en donde América Latina coexista con otras culturas no de una manera hegemónica, sino enriquecedora para toda la humanidad.

*Palabras clave:* educación, ciudadanía, globalización.

## Abstract

---

This paper presents a critical analysis of what globalisation has meant for the regions in Latin America. It proposes the focusing of education towards the awareness of what good citizenship means, taking up the ideas of Domingo Faustino Sarmiento. These ideas convey that a fairer, freer and more solidary society can be attained through education. In that society, Latin America will be able to coexist with other cultures in an enriching way for the whole world.

*Key words:* globalisation, education for development, citizenship.

## Résumé

---

Présentation d'une analyse critique du sens de la globalisation en Amérique Latine jusqu'à présent. L'auteur propose une orientation de l'éducation vers une construction des citoyens en reprenant la pensée et la mise en pratique du penseur argentin Domingo Faustino Sarmiento. L'idée postule que c'est essentiellement au moyen de l'éducation qu'on peut construire une société plus juste, plus libre et solidaire où l'Amérique Latine coexisterait avec d'autres cultures non pas de façon hégémonique sinon enrichissante pour toute l'humanité.

*Mots clés:* globalisation, éducation au développement, citoyenneté.

**José Juan Amar Amar**

*Decano de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales*

*Universidad del Norte*

*Barranquilla, Colombia*

# Educación, ciudadanía, desarrollo\*

---

Marcel Pariat

## Introducción

Nuestra intervención consistirá en poner al día los múltiples aspectos de lo que se denomina hoy en día "desarrollo" y exponer propuestas susceptibles de aclarar los procesos de toma de decisión y de intervención con carácter educativo y/o formativo ligados a la problemática del desarrollo.

Teniendo en cuenta la aparición de la crisis económica que trae a menudo como consecuencia la exclusión social y cuyas causas son frecuentemente atribuidas al fracaso escolar, o al menos a la falta de adecuación de las formaciones, se recurre a la economía de la educación, que estudia precisamente el impacto económico del factor educación, cada vez más frecuentemente, ligando estrechamente la educación a la productividad.

Pero las relaciones entre trabajo, educación y formación enseñan, por ejemplo, que no

En un momento en el que se hacen frecuentes referencias a la ciudadanía, su comprensión sigue siendo difícil por incluir diferentes aspectos de la vida política, social y cívica. Pero más allá de los efectos de la moda, la reflexión acerca de esta noción plantea interrogantes fundamentales en cuanto a la comprensión de nuestra sociedad y de su evolución.

---

\* Traducción de Natalia Mora García.

hay educación ni formación sin desarrollo. El desarrollo se convierte así en fuente de educación, de formación tanto personal como colectiva.

Así, resulta indispensable recordar los fundamentos de estos dos tipos de análisis, en la medida en la que, probablemente, ya no es solamente el progreso técnico y su corolario, el trabajo, sino la falta de empleo lo que contribuye a la búsqueda de nuevas formas de desarrollo.

Desde ese momento, poner la educación al servicio exclusivo de una productividad mayor plantea interrogantes y, paradójicamente, en la época de la crisis del empleo, incluso cuando ésta tiende a reabsorberse, la búsqueda de una vuelta al crecimiento no hubiera probablemente sido tan pujante. Después de haber alabado la búsqueda de las “cuencas del desarrollo”, los promotores del desarrollo han basado sus esperanzas en la emergencia probable de nuevas actividades y de nuevos sectores; y, frente a la evolución técnica, preguntarse acerca de las relaciones que el hombre mantiene con su historia y sus proyectos parece esencial.

Efectivamente, según Rousseau, si el hombre sólo empieza a existir, en tanto que ciudadano, más que cuando se asocia a otros hombres en un espíritu de libertad, de igualdad y de comunión, a veces también de interés, su educación es indispensable y debe alcanzar tanto los saberes como el saber estar. Este último es el objeto de la enseñanza de la

moral (instrucción cívica o educación cívica según las épocas) que permitirá llevar al ciudadano por la vía del conocimiento de sus derechos y de sus deberes y de su participación activa y dirigente en la ciudad.

Es posible que la noción de ciudadanía sea una noción que no se aprende únicamente en los libros. En efecto, un individuo posee un saber que le ha dispensado la escuela u otros organismos, pero del cual no siempre concibe el interés o el sentido en la acción.

## Dialéctica, formación, desarrollo

En las sociedades arcaicas, un espacio importante en la educación estaba ocupado por los grupos de adultos, cuya tarea era iniciar a los adolescentes en la vida de hombre. De la misma forma, las funciones de los diferentes grupos reflejaban el desarrollo de las sociedades y sus necesidades.

La formación inicial que precede a la entrada en el mercado laboral –asegurada en la familia antes de la revolución industrial y en los organismos profesionales, gremios, corporaciones– aparece como un instrumento de formación, ligando estrechamente producción y reproducción social.

En el siglo XIX, el desarrollo industrial lleva al desarrollo de la escuela primaria como un instrumento de formación adaptado a la creación de una mano de obra con mayor movilidad y más polivalente.

Más tarde, la formación profesional servirá para retrasar la entrada de los jóvenes al mercado laboral y mejorar su adaptación a las necesidades de la producción: viene acompañando la prolongación de la escolaridad. La división del trabajo y la evolución rápida de la técnica genera la aparición de nuevas especialidades profesionales así como la necesidad de una formación profesional continua –de adaptación–.

La educación puede ser tomada como un conjunto de mecanismos que contribuyen a la socialización de los individuos, primero niños, después adultos. Así, la acción educativa empieza ahí donde tiene lugar el desarrollo y el perfeccionamiento del individuo bajo la influencia ajena y, la educación tomada en este sentido interesa a numerosas instituciones y se extiende a lo largo de la vida entera del individuo.

La formación consiste en sí en un proceso que conlleva la aparición de algo que no existía con anterioridad. Formar apunta tanto a la dimensión intelectual como moral y apunta igualmente al conjunto de los conocimientos necesarios en un dominio determinado para ejercer una actividad, a veces denominada cultura (cultura de base, cultura técnica, cultura científica).

En cuanto al desarrollo, debe ser tomado en referencia a la historia del concepto. Al tiempo que se acuña el término, se establece una creencia, la de su *"significado imaginario social"* para retomar una expresión

de Castoriadis. El desarrollo en cuanto fenómeno, se inscribe en realidad en una cadena lógica. En efecto, la mejora cualitativa y duradera de una economía y de su funcionamiento resulta ciertamente del proceso de desarrollo –se trata por ejemplo del análisis de los problemas económicos del tercer mundo, considerado como "subdesarrollado" con respecto a los países industrializados. La expresión "en vías de desarrollo" designa a países del tercer mundo que partiendo de un estado de subdesarrollo económico y social notorios han iniciado sin embargo un proceso de cierto desarrollo.

En el plano sociológico, nos referimos al estudio de las relaciones sociales y de cambio social ligados a las transformaciones económicas, concretamente en los países en vía de desarrollo: un cierto número de cambios notables parecen, por una parte, fruto de "políticas de desarrollo", por otra, el resultado de la evolución en mayor o menor medida espontánea de un "cambio desigual", con las recaídas a veces nocivas que esta evolución implica. Las políticas de desarrollo se derivan de las teorías del subdesarrollo.

Algunos consideran que los países del tercer mundo tienen que adoptar el modelo seguido por los países ricos, y en consecuencia integrarse en el sistema económico mundial, para aprovechar así las "recaídas" positivas. Otros piensan que los países en vías de desarrollo deben adoptar

una nueva estrategia con miras a dos objetivos:

1. la aceleración del crecimiento económico global
2. la reducción de la pobreza absoluta de las poblaciones por la satisfacción de las "necesidades básicas"

Pero el desarrollo es también el conjunto de las diferentes etapas que atraviesa un ser vivo para alcanzar la madurez, para crecer, desarrollarse. Las escalas de desarrollo corresponden a un conjunto de pruebas que permiten apreciar el grado de evolución psicológica del niño o del adolescente. Tratan de diferentes aspectos: psicomotores, intelectuales, afectivos, sociales... Aspectos o segmentos del desarrollo que conllevan una categorización que tiende a fijar las representaciones de éste. En efecto, no hay que olvidar que entre esta categorización del desarrollo y su realidad existen el mismo tipo de diferencias que entre el negativo de una fotografía en blanco y negro y una película en color.

La dimensión de una persona, o de la personalidad e incluso del individuo, en la problemática "formación y desarrollo", se encara en general como uno de los factores a tener necesariamente en cuenta. Nos parece pertinente enfocarlo de forma diferente: por una parte, dentro de una especificidad que va más allá de la ilusión de la reconstrucción que preside todo intento de aprehensión del desarrollo; por otra

buscando localizar las modalidades y los efectos, sobre cada aspecto de la problemática, del encuentro entre lo que podemos llamar, de forma provisionalmente genérica, el individuo y el colectivo.

La cultura dominante del desarrollo está constituida por un conjunto de representaciones mentales al mismo tiempo sólidas y frágiles.

Economistas y sociólogos del Tercer mundo son el origen de nuevas producciones teóricas que actúan sobre las representaciones corrientes del desarrollo.

Hizo falta la crisis para que el desarrollo fuera considerado como un problema propio. El avance ininterrumpido hacia una mayor producción y consumo parecía estar puesto en duda.

En Francia, las sociedades locales han sido una fuente importante de estas representaciones alternativas del desarrollo. Hemos asistido a un despertar de los actores locales basado en un análisis crítico de las representaciones del desarrollo al uso.

Encontramos una gran expansión de las representaciones del desarrollo. La aproximación de cada cual está marcada por la institución de pertenencia y por su lógica centralizadora. Los diferentes actores locales son en primer lugar agentes de sus respectivas instituciones y, en segundo, ciudadanos de una sociedad local.

Nos encontramos así con un conjunto de individuos cercados por fronteras institucionales y que no pueden concebir el desarrollo como el resultado de impulsos locales trans-institucionales.

Pero el desarrollo no depende sólo de las fuerzas macrosociales, sino de la capacidad de propuestas y de acción a todos los niveles; la representación del desarrollo no estaría ligada a un movimiento vertical y centralizador, sino a una dinámica horizontal de negociación y de encuentro.

En el seno mismo de una sociedad "desarrollada", que se supone que ha logrado un desarrollo armonioso y articulado, regiones enteras muestran la explotación, la pobreza, la desertización.

## ¿Cuáles son las funciones de la educación?

Si se admite la concepción de Durkheim según la cuál la educación es un medio utilizado por la sociedad para renovar constantemente las condiciones de su propia existencia, hay que plantearse una serie de preguntas: ¿cuáles son estas condiciones? ¿Quién las determina? ¿Cómo varían de un grupo a otro y de qué manera la educación contribuye a perpetuarlas?

Tenemos que señalar en primer lugar que desde su creación la escuela ha tenido siempre un número de funciones que cumplir,

y esto independientemente de la época y del régimen sociopolítico. Pero, al mismo tiempo, a lo largo de la historia podemos observar cómo las instituciones educativas nacen, se transforman y se definen bajo la influencia de nuevas necesidades individuales y sociales. Ninguna escuela en el pasado ha sido neutra ni desinteresada: siempre estuvo organizada y reorganizada por el Estado, por la Iglesia, por fundaciones, etc. que vieron en ella el medio de realizar algunos objetivos y de satisfacer necesidades determinadas.

Por ello, desde siempre, la educación ha sido considerada como un instrumento que permite armonizar las necesidades y los medios en la realización de diversos fines globales o individuales.

Observamos sin embargo que, según las épocas, la escuela se ha más o menos adaptado a las necesidades de la sociedad, al igual que sus funciones han estado en mayor o menor medida claramente definidas. Esto se explica fácilmente, ya que la elaboración de una función implica:

1. el conocimiento implícito o explícito de las necesidades sociales, públicas e individuales que la escuela debe satisfacer si quiere ser aprobada por la sociedad;
2. el conocimiento de un tipo de relaciones entre el conjunto de medios y los modos de acción de la escuela, es decir entre, de una parte, los métodos, la

duración y la extensión de la enseñanza y, por otra, la calidad, así como las capacidades que la escuela quiere desarrollar en los alumnos;

3. el conocimiento de las relaciones entre las cualidades intencionalmente desarrolladas en los alumnos y su influencia en el proceso que determina la vida de los grupos, de la nación, del Estado, en la economía, la política, la vida social y cultural.

A partir del estudio sistemático de prácticas y corrientes pedagógicas a las cuales se refieren, parece que dichas prácticas pedagógicas siguen la evolución de las grandes corrientes de pensamiento.

En efecto, los años 60 han puesto el acento sobre los procesos de adquisición inspirados en el ideal promocional individual o colectivo, heredado de las aspiraciones nacidas en 1936, que valoraba sucesivamente la enseñanza programada y las acciones de formación y de promoción colectiva.

Al ideal comunitario de los años 60/70, se han asociado prácticas pedagógicas que alababan la vida de los grupos. Al ideal contestatario de los años 70 correspondieron prácticas pedagógicas que pretendían replantear las instituciones y los poderes

establecidos. Al ideal de revalorización del trabajo manual, de la empresa y de la producción de los años 78/80 correspondían prácticas pedagógicas que ponían el acento en lo concreto y en la alternancia. Al ideal individualista de los años posteriores a 1980 ha correspondido un crecimiento de la individualización en pedagogía, apoyado en la enseñanza asistida con ordenador, los Talleres Pedagógicos Personalizados (A.P.P), los Talleres de Razonamiento Lógico (ARL).

El ejemplo de los centros de recursos<sup>1</sup> es ilustrativo desde este punto de vista. Herederos, de alguna forma, de las bibliotecas y de las enciclopedias del XVIII, favorecen un principio de autoformación autodidacta, pero difieren de las ideas que las originaron.

Las ideas del siglo XVIII portadoras de ideales de difusión colectiva, de los descubrimientos y de la cultura al servicio del conjunto de la sociedad, parecen sin embargo muy alejadas de las preocupaciones de los centros de recursos y del trabajo autónomo de los años 90, cuyo objetivo consiste esencialmente en individualizar los aprendizajes, alabando los valores individuales antes que los colectivos.

Parecería que las elecciones pedagógicas fueran partícipes de la moda, cuando son, en realidad, constitutivas de modalidades

---

1. Los centros de recursos son soportes de autoformación: tratan de poner a disposición de los formandos un conjunto de medios en un espacio propio.

de adaptación, de ajustes no-conscientes que operan por sedimentación de capas sucesivas, reflejo de los ideales tomados de los modelos de pensamiento que dominan en la historia de las ideas, y generando actuaciones pedagógicas en simbiosis con la evolución de los modos de vida y del pensamiento de los diferentes grupos sociales, véase políticos, influyentes en el campo de la formación. Éstos logran finalmente imponer sus ideales por el sesgo de las prácticas pedagógicas que suscriben, de las cuales aseguran su difusión y promoción.

Sin embargo, tales adaptaciones se efectúan en realidad en fases sucesivas, y acumulan un desajuste en el tiempo entre la evolución de las ideas y las prácticas. E incluso si la innovación y la experimentación ocupan un lugar importante en la formación, los modelos de pensamiento dominantes marcan prácticas pedagógicas para años. Además, debemos tener en cuenta no sólo los intereses y las necesidades del Estado, de sus instituciones o de diferentes grupos sociales, sino igualmente de los individuos y de sus aspiraciones. Ahora bien, es poco frecuente encontrar en la historia sistemas escolares cuyos fines estén elaborados en este sentido.

## ¿Cuáles son las funciones del desarrollo?

**A** las estrategias tecnócratas del desarrollo económico, sigue en los años setenta el desarrollo humanista. Al desarrollo desde

entonces estigmatizado como "mal-desarrollo", opondremos el desarrollo solidario, autocentrado, endógeno, comunitario, integrado, auténtico, autónomo y popular, el eco-desarrollo, el endo-desarrollo, el etno-desarrollo.

Algunos países quieren adoptar una política que les permitirá suprimir los rasgos esenciales del subdesarrollo. El paso obligado es la liberación nacional ligada a una autonomía política que les permita alcanzar una independencia real.

Esta estrategia de autonomía colectiva es la expresión de una solidaridad política que pretende una cooperación más estrecha entre países en vía de desarrollo y, concretamente, en el plano regional. Supone una política estructural planificada que proyecta la industrialización y la integración de diferentes industrias, que mira hacia una economía homogénea y dinámica pero sin despreciar los bienes esenciales.

La descentralización, la regionalización y la localización acentúan una internacionalización de los problemas planteados por la educación y la formación en las relaciones que mantienen con el desarrollo.

Una verdadera recomposición se ha iniciado en las relaciones del trabajo y de la educación, así como en la formación. La formación, herramienta estratégica de desarrollo, no puede ser eficaz sin un emparejamiento real entre los diferentes actores locales:

representantes, jefes de empresas, administraciones locales, centros de enseñanza, de educación, de formación y de calificación, asociaciones de carácter social y/o educativo.

Que sean locales o nacionales, provinciales o continentales, estos procesos de desarrollo deben ser analizados siguiendo las grandes corrientes de interpretación del desarrollo. Cuando el análisis se sitúa en una perspectiva "*evolucionista*", las tradiciones nacionales son un freno al progreso, pero las tradiciones locales también. Si se prefiere una concepción "*histórica*", la especificidad de cada identidad nacional es tan importante como la especificidad de las identidades locales. Cuando se elige una orientación "*estructuralista*", la noción de reproducción de las contradicciones estructurales es tan válida para el desarrollo nacional como local.

El carácter polisémico de la noción de desarrollo ha llevado a veces a plantearse su uso como categoría de análisis. La utilización de la noción de desarrollo supone un esfuerzo de precisión. Un discurso "desarrollista" puede ayudar a digerir los costos de la modernización.

La definición de indicadores de desarrollo local (geográfico/político-administrativo/socio-económico/territorio/colectividad/bolsa de empleo) supone también definir lo local. Lo local existe a partir de una identidad territorial, se inscribe en un sistema de

relaciones de poder "centro-periferia" y se estructura en un sistema socioeconómico singular; ahora bien, de todas estas dimensiones, la definición de lo local supone la relación "local-global".

La complejidad de los indicadores, la pluralidad de los conjuntos en juego, la ambigüedad de sus significados, la multiplicidad de los conceptos, la coexistencia de lo "global" y de lo "local", la diversidad de las prácticas, hacen de la evaluación de los procesos de desarrollo local una tarea muy difícil y sin embargo indispensable; hay que recurrir al análisis sociológico del sistema de acción local, asociado al análisis económico de la inversión local, del mercado y del empleo, así como al análisis geográfico, ecológico, demográfico, histórico..., para llegar a ello.

Para Alain Touraine (1978), una primera distinción debe reconocer la separación del "eje sincrónico", el del funcionamiento, del "eje diacrónico", el del cambio. Efectivamente a partir de esta distinción define los modelos de desarrollo de las sociedades industriales, es decir, sus modos específicos de industrialización. Diferencia el protagonista de clase del protagonista que dirige el desarrollo, llamado de "elite" –grupo que dirige un cambio histórico–. Los diferentes modos de industrialización están orientados por elites diferentes: la burguesía, el Estado, un partido revolucionario, una elite extranjera.

Habría pues dos niveles simultáneos de análisis: el funcionamiento de la sociedad

dirigido por actores de clase y su desarrollo llevado por una elite.

El análisis del desarrollo debe, desde ahora, pasar por la explicitación de "las relaciones entre las clases dirigentes y la elite dirigente", es decir entre el funcionamiento y el cambio –dos polos en cuya forma de articularse radicaría la clave explicativa fundamental–.

### ¿Qué lazos hay entre formación y desarrollo?

La formación tiene desde luego una dimensión reproductora en tanto que herramienta de adaptación de las organizaciones económicas a los movimientos externos: pero ¿acaso no tiene también efectos que sobrepasan la simple misión de acomodar los microsistemas a los grandes determinismos de las sociedades?

La movilización de recursos humanos, el cambio de mentalidades, los procesos de constitución de protagonistas sociales, ¿no son acaso efectos posibles de la formación?

Formar, en la sociedad, es de alguna manera establecer normas. Así, al enseñar, al transmitir, al tutelar, al formar, lo que se pretende, a fin de cuentas, es la integración en el mínimo profesional. Si esta meta no se alcanza, se llega, al cabo, a la exclusión del mundo laboral: el paro, fuente de exclusión, no sólo profesional, sino también social.

La formación interviene entonces como un proceso de regulación, y arrastra inexorablemente al formador.

A la hora del "management", de los "recursos humanos", de la "gestión provisional de la mano de obra", se abre la era de otra afirmación profesional en materia de formación, más centrada en el acompañamiento de la modernidad y de los cambios que implica a nivel tecnológico, pero también en otras relaciones.

Así, existe al lado de las relaciones "oferta" y "demanda" de formación, otra relación; aquella que intenta establecer una regulación del flujo entre formación y empleo, cuyas representaciones varían de un actor a otro. El acto pedagógico se dirige entonces a facilitar la adaptación social y profesional de los sujetos de la formación, véase su capacidad de empleabilidad.

Para C. Dubar (1992), la socialización profesional consiste en construir una identidad social y profesional a través de lo que él denomina "una doble transacción": biográfica y de relaciones. Es decir, proyectándose hacia el futuro a partir de una trayectoria pasada, negociando con la institución, la empresa, la legitimidad de sus pretensiones. La socialización se convierte en "proceso único, (...) movimiento conjunto de los individuos en la construcción de su futuro profesional, y de las empresas (de las instituciones) en la elaboración de su proyecto colectivo".

La noción de persona, vista en sus dos vertientes educativa y formativa, en referencia a la problemática del desarrollo, demuestra las diferencias de las elaboraciones en el plano de la historia y el de la evolución de las ideas. De una forma burda, la educación trataría del ser en desarrollo por excelencia, es decir el niño, el aspecto reeducativo tomaría el relevo cuando el niño se convierte en adolescente o cuando la infancia no se ha desarrollado convenientemente; convenientemente para el niño, según las exigencias de la vida en comunidad. De igual modo, el aspecto formativo trataría del ser supuestamente desarrollado, ofreciéndole posibilidades de concluir o de retomar su desarrollo. En ambos casos, la representación de la persona se encuentra singularmente reducida. En los discursos educativos, una vez planteada como cuestión inicial la existencia de una relación entre el adulto y el niño, se desprecia su papel, materia maleable a la que dar "forma", terreno a priori virgen para ser labrado, inteligencia nueva de la que sacar frutos. Esto es tanto como negar lo que debiera estar en la base de la relación educativa: quien dice relación dice colaboración, dónde cada uno es un miembro por igual en la relación, reconocido como tal.

Los discursos formativos participan también de ello. Encontramos de nuevo la misma disimetría. Lo que la sostiene es el desequilibrio de la balanza, en desigualdad para el que está formándose, y lo que alimenta este desequilibrio es el peso, a favor del

formador, del saber y de las relaciones cuanto menos complejas que se tejen entre saber y poder. Una vez más, la dimensión de la persona parece vaciada de sustancia. ¿Se trata de transmitir a los formados un manual de uso de la existencia conforme a las limitaciones de la vida social? o ¿se trata de presentarles varias lecturas y estrategias posibles, respetando las elecciones que ellos harán o que no harán? La pregunta es pertinente en sentido educativo.

Al considerar a la persona, niño o adulto, una especie de materia maleable y pasiva, hacemos de él un beneficiario del subsidio, se le mantiene en estadio de dependencia y se le niega la posibilidad, base de su singularidad, de elegir o de rechazar lo que se le propone. La representación de la maleabilidad de la persona, justificada implícitamente por el saber utilizado como medio de poder, alimenta la ilusión del cambio. Cuando, para cambiar la vida no basta con desearlo y cuando tampoco se puede imponer la felicidad a otros. Así, empezamos a conocer el costo, precisamente en lo personal, de los espejismos políticos de la autogestión.

Los contextos de desarrollo (crecimiento o crisis, industrialización o desarrollo) condicionan las prácticas de formación, así como su lugar en un proyecto de sociedad.

A la vista de los fines atribuidos a la formación, en Francia la educación permanente se ha reducido a la formación profesional continua desde la ley de 1971,

incluso cuando ésta se refiere a la educación permanente. Y en casi treinta años, el uso de la formación se ha modificado: de la formación de inspiración social, las empresas en particular han pasado a la noción de inversión en formación. Las empresas no demandan ya a los organismos especializados rápidas formaciones encaminadas al trabajo, sino hechas a medida. Y establecen las condiciones contractuales, vigilan la eficacia y la calidad.

En periodos de desarrollo por crecimiento, la formación buscará promover, integrar, cualificar, mientras que en tiempos de crisis, tenderemos a funcionalizar, adaptar, liberar. Así, la formación aparece como un instrumento importante del proceso de desarrollo, en la medida en que asegura la cualificación de los recursos humanos. Sin embargo, esta herramienta de desarrollo se pone en duda cuando la coyuntura cambia.

En efecto, cuando la crisis se instala y ciertas mutaciones industriales se hacen necesarias, dos peligros amenazan los dispositivos de formación: la dificultad para tomar en consideración las nuevas demandas no cualificadas y cierta inercia apoyada por intereses corporativos en el contexto de un funcionamiento centralizado y burocrático. Enfrentado a una nueva demanda masiva de público en búsqueda de inserción social, los enseñantes y formadores pueden ellos también tener el sentimiento de pérdida de su identidad profesional ya que se les pide que acompañen a masas de individuos, en

dificultades sociales urgentes, cuando sólo estaban preparados para orientar con tranquilidad y método la cualificación profesional de pequeños contingentes. Y si tienen de ese modo el sentimiento de no poder recurrir a sus valores profesionales de formación cualificada como soporte de su práctica pedagógica, los animadores y enseñantes terminan ellos también, según Renaud Sainsaulieu y José Arocena (1984), por desmotivarse hasta el punto de perder la voluntad de iniciativa y de compromiso innovador.

Los educadores, algunos formadores y trabajadores sociales, tienen tendencia a subrayar la importancia de esta masa marginada que no podrá formar parte de los "creadores" o de la población "inserta": ¿hace falta insertarlos en una sociedad que no está dispuesta a dejarles un espacio? Para estos actores locales, la formación debería permitir una "toma de conciencia" del carácter opresivo de la sociedad y evitar caer en la subsidiariedad.

En este discurso de concienciación, la crítica del sistema de formación es un componente principal y va acompañada de otra concepción de la educación: la formación no debe caer en un esquema escolar hecho de enseñanzas teóricas. Hay que tomar en cuenta el mundo de los jóvenes, sus valores. El discurso sobre la formación quiere ser crítico y liberador en oposición a un sistema educativo conformista y alienante, deslizándose simultáneamente hacia el

acceso a un saber-ser/saber-estar a pesar de las resistencias del sistema.

Sin embargo otro punto de vista consiste en utilizar la formación, en general, como medio de adaptación a la lógica del sistema. En los años 70, numerosos programas de formación en el tercer mundo se han inspirado en esta concepción que tendía a funcionalizar los sistemas educativos. Por ello, la cualificación de los recursos humanos debía alcanzar un grado máximo de eficacia merced a la "neutralización" política e ideológica de la gestión educativa. En los últimos años, esta gestión de la formación adaptadora y funcional se ha convertido en Francia en una de las mayores expresiones de las políticas de educación y de formación.

Grandes trabajos sociológicos actuales nos informan que una sociología de crisis debe simplemente comprenderse como una sociología de ahondamiento en el conocimiento de las realidades sociales para descubrir en ellas las reservas de competencias, de solidaridad y de identidad colectiva que la vida de las sociedades se encarga de hacer surgir antes, incluso, de que hayamos podido tomar conciencia de ello.

En Francia, los sociólogos del trabajo y de las organizaciones han demostrado que el gigantesco esfuerzo de desarrollo de la sociedad industrial y del consumo que se produjo tras el periodo de reconstrucción de la postguerra, así como la nacionalización

económica y tecnológica emprendida, no podían llevarse a cabo más que creando contradicciones tales como la alienación del trabajo, la burocracia regresiva y el salvajismo de las luchas sociales.

Desde esta perspectiva, Michel Crozier ha destacado claramente las posibilidades de las diversas actuaciones que todas las formas complejas de funcionamiento esconden por muy burocráticas que sean. Alain Touraine ha analizado la dinámica histórico-cultural de los movimientos sociales creados por el mundo obrero-laboral, pero también por los estudiantes, los regionalistas y las reivindicaciones feministas. Y por fin, Raymond Boudon ha puesto de relieve las dinámicas inesperadas, y a veces perversas para el orden social impuesto, de los arreglos entre individuos en lo más profundo de los funcionamientos institucionales. Otros pensadores de las ciencias sociales, contemporáneos de este medio siglo de creación de una modernidad racionalizadora en un contexto de sociedades democráticas, nos han guiado por el camino de las estrechas relaciones que el desarrollo mantiene necesariamente con la ruptura, las tensiones y la crisis. Georges Balandier, observador del tercer mundo y por ende de nuestro propio mundo desarrollado, concluye en el desorden necesario para que se invente la modernidad; asigna a los sociólogos y antropólogos la tarea de descubrir en lo más profundo de las culturas los fenómenos emergentes anunciadores de la síntesis por llegar y de sus efectos sociales.

Alain Touraine, en su reciente crítica de la modernidad, anuncia que la crisis contemporánea de la modernidad y los malestares que la siguen no podrán desembocar sobre otras vías del desarrollo más que por un empírico esfuerzo de confrontación entre racionalización y subjetivación, confrontación que debe encontrar los caminos éticos de nuevas formas de producir socialización y sentido en nuestras sociedades denominadas avanzadas.

Experiencia de crisis y voluntad de desarrollo, lejos de oponerse o de bloquearse mutuamente, son pues las dos facetas de la invención de sociedad. Y, mirándolo bien, los síntomas de la crisis rampante que acompaña en los países occidentales la esperanza de volver a los días buenos del desarrollo, nos llevan a constatar que el paisaje es inquietante: recesión económica, dificultades institucionales para la protección social y de derechos adquiridos, amenazas de exclusión del trabajo para los asalariados de todas las edades y para los jóvenes –sin embargo con más titulaciones que nunca– inseguridad en las ciudades modernas, epidemias de enfermedades graves, carencias ecológicas, etc. Nuestras sociedades ricas están tocadas por miedos de todo tipo.

Sin invocar las angustias de una nueva era, parece evidente que hay una grave carencia de capacidades de integración social anteriormente fundadas en el trabajo, la promoción, el consumo y la socialización

por medio de la escuela, la familia y la religión. No basta con invocar la democracia liberal como si se tratara de una buena hada para percibir las consecuencias benéficas en el plano de la eficacia de las instituciones venideras.

La desorganización de los individuos sin cualidades claramente reconocidas, los trastornos y el sufrimiento psicológico de excesivos excluidos del trabajo y el reconocimiento de su labor, las inquietudes de los actores sociales desorientados por el agotamiento de antiguas confrontaciones ideológicas, el repliegue sobre sí mismos o sobre comunidades defensivas de demasiados individuos vulnerables debido a la ausencia de perspectivas de movilización, dibujan el cuadro siniestro de una sociedad carente de identidades colectivas, de ejes de desarrollo, a la búsqueda de civilización.

Las jóvenes generaciones, y otras mayores, viven ya dificultades tales de posicionamiento social ligadas a la edad, al empleo, que se asemejan fuertemente al drama de la guerra. Son exiliados fuera de los lugares de reconocimiento social por el trabajo.

Las sociedades industriales han creído durante mucho tiempo en sus virtudes organizativas para depositar sus esperanzas de construcción de identidad, fuente de sentido colectivo y de complementariedad en el cuerpo social de los productores, en el trabajo y las movilizaciones sociales en torno al crecimiento. Pero este frágil equilibrio

en las desigualdades de socialización por el trabajo no podía durar más que con dos condiciones fundamentales. Por una parte la existencia de grandes desigualdades culturales frente al dominio de las complejidades técnicas e institucionales de la racionalidad moderna, por otra el mantenimiento de fuerte corrientes de crecimiento económico que confieran un mínimo de credibilidad a las inversiones individuales en el futuro y en el consumo de nuevos bienes materiales.

Estas condiciones particulares de crecimiento del trabajo ofrecía así a todos, más tarde o más temprano, para ellos o para sus hijos, la posibilidad de un reconocimiento social real; y si las cosas tardaban demasiado, en cualquier caso se podía recurrir al sindicalismo, a la acción colectiva y ganar otra forma de identidad militante, siempre con relación al trabajo.

Pero este tipo de desarrollo parece agotarse, puesto que las ventajas culturales resultantes de los esfuerzos escolares anteriores se distribuyen más ampliamente mientras que los altos niveles de vida alcanzados reducen las capacidades de definición social por el consumo y las ganancias de productividad de las grandes organizaciones clásicas disminuyen las identidades fundadas sobre la proyección en las promociones venideras.

La paradoja es que en el mundo occidental contemporáneo, nuevo imperio de la racionalidad técnica y del consumo, los frutos

del crecimiento anterior han contribuido a desestabilizar el equilibrio de la identificación que aseguraba la integración social. Una especie de síntesis colectiva descansaba, en efecto, sobre la sutil distribución de los medios materiales y del reconocimiento social entre dos planos de regulación conjunta: ésta de realización profesional y material en el presente y aquella del reconocimiento individual y colectivo en el futuro; de una forma u otra, el empleo ofrecido a todos gracias al crecimiento, debía ofrecer por medio del trabajo cumplido una realización social y cultural, presente y futura.

Pensar un desarrollo de crisis es como explorar las vías nuevas de la afirmación de identidad de grupo, los procesos de socialización, las modalidades de creación institucional fuente de otros reconocimientos. Será, en efecto, en estas prácticas sociales nuevas dónde veremos nacer las cohesiones sociales suficientes para emprender nuevos esfuerzos de desarrollo.

Primero se puede tratar de volver a estudiar las condiciones del trabajo y las formas de organización para posibilitar mayores movilizaciones individuales alrededor de los esfuerzos colectivos. En segundo lugar, tratar de explorar nuevas formas de cohesión social en el registro de las solidaridades activas de proximidad; conviene desde ese momento liberarse de los esquemas clásicos de la socialización para trabajar sobre la organización y analizar las condiciones

económicas, sociales y culturales de acercamiento, portadoras de acción colectiva, susceptibles de hacer retroceder inmediatamente el frente de la exclusión social y la pérdida de identidad que resulta de ello para demasiadas personas potencialmente activas.

Más allá de las banalidades que hacen del ser humano un ser en primer lugar social, reconocemos por fuerza que el cachorro de hombre no puede sobrevivir, en sus inicios, más que gracias a la mediación de otro, y que lo que es válido para la alimentación lo es también para el lenguaje. Dicho de otro modo, la vida no adquiere sentido para el ser humano más que mediatizada. No habría en esta perspectiva, conocimiento inmediato –en el sentido de sin intermediario–. De esta forma, que se trate de la relación padre/hijo, y de sus extrapolaciones más o menos explícitas maestro/alumno, formador/formado, colonizador/colonizado, dominante/dominado o incluso hombre/mujer, nacional/extranjero y, finalmente, yo/el otro, el juego que se plantea es el mismo: hacer del individuo un testigo de su verdadera historia y ayudarle a tomar conciencia de sus raíces de identidad individual y social.

## La ciudadanía, ¿espacio de reconciliación entre formación y desarrollo?

En un periodo en el que se hacen frecuentes referencias a la ciudadanía, comprender este concepto sigue siendo difícil por

incluir diferentes aspectos de la vida política, social y cívica. Pero más allá de la moda, la reflexión acerca de esta noción plantea interrogantes fundamentales en cuanto a la comprensión de nuestra sociedad y de su evolución.

## ¿Qué es la ciudadanía?

La ciudadanía es el resultado, de alguna forma, de una construcción social cuyos diferentes aspectos han evolucionado a lo largo de los siglos. En la antigüedad, ser ciudadano se expresaba tanto por el acceso al derecho civil, como a la decisión política. Recuperada en el Renacimiento con la vuelta al ideal republicano, la doctrina de la ciudadanía no se elaborará verdaderamente bajo su forma moderna hasta el siglo XVIII y se inscribirá en la historia con las revoluciones americanas y francesas. Estas revoluciones desarrollan entonces una concepción emancipadora de la ciudadanía en ruptura con la noción de “sujeto”, que era la expresión de una ciudadanía de la sumisión.

En la república moderna, los derechos civiles son ante todo la expresión de los “derechos del hombre natural y sagrados”, reconocidos para todos, tal como lo proclama la declaración francesa de 1789; así, el origen y el fin de toda soberanía se encuentra en el pueblo por medio del sufragio universal. Sin embargo, en Francia habrá que esperar hasta 1944 para que el sufragio universal sea instaurado tanto para hombres, como

para mujeres. La esencia de la ciudadanía es pues, ante todo, política, puesto que se expresa por la participación en el poder.

Pero reducir la ciudadanía a su aspecto político sería olvidar que la ciudadanía se ha situado siempre como prolongación de un lazo social previo; éste se construye a través de la participación del individuo en un intercambio social, relegado por la familia y el entorno del trabajo. La noción de ciudadanía estaría forjada desde este momento, según el sociólogo inglés Thomas Humphrey Marshall, en tres tiempos: la obtención, en el siglo XIII, de derechos civiles aludiendo a la libertad individual (libertad de expresión, de creencias, igualdad ante la justicia, derecho de propiedad...); la afirmación, durante el siglo XIX, de derechos políticos, correspondientes a la participación política, al ejercicio de un poder político (derecho de elegir y de ser elegido, de participar en el gobierno...); el reconocimiento, con la instalación del Estado providente en el siglo XX, de derechos sociales, relativos al bienestar económico y social (derecho a la salud, a la jubilación, a la protección frente al paro).

La perspectiva sociológica de Joël Roman abre una tercera vía de reflexión al distinguir tres niveles de ciudadanía:

- El primer nivel sería el de los derechos del hombre, del conjunto de derechos de los cuales los individuos son titulares (es la *protección del individuo que depende de lo jurídico* y le es ofrecida cualquiera

que sea la comunidad política a la que pertenezca; tiene una dimensión transnacional y le garantiza un mínimo de derechos para ejercer su ciudadanía).

- El segundo sería el de pertenencia a una comunidad política (los individuos son ciudadanos en la medida en la que son en primer lugar conciudadanos de una misma nación, es decir miembros de una comunidad política, inscritos en una relación lateral los unos con los otros antes incluso de estar situados en una relación vertical con el Estado; la ciudadanía se manifiesta por *el ejercicio del derecho de voto y de la solidaridad*),
- El tercero sería el de la participación, de la democracia participativa, y el de la deliberación (en este nivel, la pertenencia es vivenciada como compromisos de diversa naturaleza: *vida asociativa, sindical, democracia activa en el sentido que se corresponde con una capacidad de los individuos de asociarse con otros o de ser con otros portadores de propuestas, de proyectos, de cierto número de reivindicaciones*; ello implica la existencia de un dispositivo de visibilidad mutua de los grupos sociales de unos y otros o un dispositivo de acceso a un espacio común de visibilidad, y la consciencia de pertenecer a una comunidad al mismo tiempo que la expresión de la voluntad de un compromiso cívico).

Históricamente, la ciudadanía se ha construido sobre una lógica de inclusión pero

también sobre procesos y situaciones a menudo no explícitos que favorecen procesos de exclusión; así el principio de las nacionalidades ha permitido sobrepasar las monarquías y la nación ocupa el lugar del monarca, es decir el lugar de la soberanía. Al mismo tiempo, este principio elude el tema de la soberanía popular y de su definición mientras que rechaza la idea de una república universal. Más concretamente, desde el origen de la ciudadanía algunas poblaciones han sido excluidas de ella (las poblaciones colonizadas, los pobres, las mujeres, los no instruidos).

La ciudadanía se ha desarrollado sobre la base de exclusiones, que le son de alguna manera constitutivas; y ante la evolución de esta noción, hoy día ampliada a dominios de la vida no exclusivamente política, sino igualmente social y cívica, la ciudadanía parece revestir aplicaciones diferentes en condiciones diversas.

Hoy, la ciudadanía, y más en concreto la de la educación de los niños, constituye un tema de actualidad en los países industrializados. En Francia, la noción apareció con claridad cuando las manifestaciones del bicentenario de la Revolución francesa y después, cuando se ratificó la convención internacional de los derechos de la infancia, el 26 de enero de 1990.

Si por educación para la ciudadanía conviene entender la voluntad de formar ciudadanos en tanto que hombres y miembros

de una ciudad, para darles los medios de conocer sus deberes y de aplicar sus derechos de electores, sus derechos de representantes, sus derechos de asociación, entonces, no se trata de un concepto reciente, incluso adquirió una importancia política cuando la educación fue considerada como un asunto de Estado (1792).

Toda educación apunta explícitamente o implícitamente un ideal humano, y los textos con objeto educativo revelan la mayoría de las veces una concepción basada en la teoría de la naturaleza humana. Así, Platón justificaba la necesidad de una educación, ya que ni la gente sin educación y sin conocimiento de la verdad, ni los que pasan toda su vida en los estudios, son apropiados para el gobierno de una ciudad; los unos porque no tienen ninguna meta fija a la cual trasladar todo lo que hacen en la esfera privada o política, los otros porque no consentirían encargarse de ello, creyendo estar ya en vida en las islas afortunadas. Aristóteles retoma esta idea cuando trata de la educación en el Estado.

A este propósito, la ciudad perfecta para Sócrates debe estar protegida por guardias, artesanos por entero consagrados a la independencia de la ciudad; y si estos representan la elite física e intelectual de la ciudad, deben adquirir desde la infancia cualidades tales como el valor, la templanza, la santidad, la liberalidad, y otras virtudes de la misma categoría.

La educación aristotélica apunta en particular al ocio y excluye toda idea de formación profesional ya que ejercer un oficio mecánico es una especie de esclavitud limitada; y aquellos que se encuentran en un estado tal de sometimiento no deben encontrar sitio en la educación recibida por el hombre de bien, el hombre político, o el buen ciudadano.

Para Rousseau, es sólo después de los quince años cuando el niño puede empezar a comprender su cualidad de ciudadano, proceso educativo indispensable. Las teorías educativas que Rousseau desarrolla en el Emilio nos recuerdan los preceptos que ya había evocado en el "contrato social". A la inversa de sus contemporáneos que buscan a través de la educación hacer algo del niño, él afirma que vivir es el oficio que conviene enseñarle: "saliendo de mis manos, no será, lo admito, ni juez, ni soldado, ni sacerdote: será primeramente hombre".

Rousseau tiene por finalidad hacer de Emile un ser social, un ciudadano: en lugar de las leyes sociales reconocibles, hemos creado cadenas de lo necesario. Añade que antes de educar al niño conforme a cierta condición de la cual los educadores no están seguros, más vale darle una condición de hombre ya que no tiene más bienes que él mismo para ofrecer a la sociedad: "Los demás bienes están ahí a pesar de él; fuera de la sociedad, el hombre aislado tiene derecho de vivir como le place, pero en la sociedad dónde necesariamente vive

a costa de los demás, les debe en trabajo el precio de su mantenimiento". Sólo al término de su educación el niño podrá comprender la sociedad a través de los hombres y a los hombres a través de la sociedad.

En su informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, Condorcet precisaba los fines de la educación; para alcanzarlos, se necesitaba una clara separación entre escuela e iglesia. Hay que distinguir la educación que comprende la formación física, afectiva, intelectual y moral en general, de la instrucción propiamente dicha. Según Condorcet, la educación determina las convicciones propias de cada familia. Por el contrario, para lo que se refiere a la instrucción, la escuela debe hacerse cargo de todos los ciudadanos sin excepción e instruirlos sobre todo lo que parece indispensable para la vida de un ciudadano libre en sus juicios y en sus elecciones.

Es sólo al final de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1793 (artículo 22) cuando la instrucción se confirma como necesaria para todos. A partir de entonces, la sociedad debe favorecer desde su máximo poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.

Según Durkheim, la finalidad de la educación reside en la enseñanza de la moralidad que se divide en tres partes diferenciadas: el aprendizaje del espíritu de disciplina,

el aprendizaje del apego a los grupos y el aprendizaje de la autonomía de la voluntad. Explica que la disciplina es útil no solamente para el interés de la cooperación regular, sino para el interés del propio individuo. Presupone que el hombre no realiza su naturaleza más que en el cuadro de su apego a un grupo. En fin, para Durkheim, cada sociedad, considerada en un momento dado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos. Efectivamente, por medio de la educación el ser individual se transforma en ser social.

La declaración de los derechos de la infancia ratificada en Nueva York el 26 de enero de 1990 precisa, en el apartado ligado a la educación, que ésta debe favorecer la expansión de la personalidad, inculcar en el niño el respeto por los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, el respeto de los valores nacionales del país en el cuál vive, del país del que puede ser oriundo y de las civilizaciones diferentes de la suya y preparar al niño a asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, dentro de un espíritu de comprensión, de paz, de tolerancia, de igualdad entre sexos y de amistad entre todos los pueblos<sup>3</sup>.

Desde los años de Jules Ferry hasta el principio del año 1970, la escuela tenía una misión ciudadana a largo plazo; se la suponía encargada de formar los ciudadanos

del mañana para responder a la voluntad inicial de unificación política y social de la tercera república; por otra parte, sus resultados en este dominio, sólo serían visibles más tarde (Barrière y Martucelli, 1998).

A partir del inicio de la crisis económica, después social, la ciudadanía tiende a ser el remedio implícito, véase mágico, a la crisis de la escuela; así la escuela va a tener que llevar el peso de la resolución de los problemas sociales al tiempo que deberá afrontar los suyos propios: degradación de la autoridad del profesor y cuestionamiento de la escuela y de los enseñantes por las familias, cuyo síntoma más probado se llama violencia.

El aprendizaje de la ciudadanía suscitará de ahora en adelante la atención y si la educación cívica estuvo siempre relacionada con los fenómenos sociales o políticos, se encuentra hoy en día, más que nunca, en el centro mismo de los discursos políticos y de los textos oficiales.

A la vista de los nuevos programas de educación cívica, Jacqueline Costa Lascoux y Alain Bergounioux (1996, p. 32) afirman que es esencial "en una sociedad insegura de sus valores, reforzar la voluntad de vivir juntos y no temer confirmar aquello en lo que se fundan nuestras democracias en su carácter universal".

---

3. Declaración de los Derechos del Niño, 26 de enero de 1990, arts. 28 y 29.

## ¿Cuáles son las funciones de la ciudadanía?

Enseñar a un niño a ser ciudadano actor en el mundo que le es próximo o familiar (clase, escuela, barrio, ciudad) no es tarea fácil. Sin embargo, cada vez más escuelas, por medio de proyectos escolares, y municipios sitúan la ciudadanía del niño en el centro de su proceso educativo; la traducción en la práctica de estos proyectos se encuentra detrás del incremento de los Consejos de Niños, tanto escolares como municipales. Los responsables políticos estatales organizan desde hace cinco años en Francia un gran encuentro ciudadano dentro del programa "diputado junior" para las clases voluntarias de CM2.

La creación de consejos municipales de niños pretende dar respuesta a esta pregunta, al igual que la escuela. Nacidos por primera vez en 1979 en Schiltigheim, en Alsacia, los consejos municipales de niños no han dejado de multiplicarse en Francia.

En 1993, el señor Seguin, entonces presidente de la asamblea nacional, proponía una operación con formato de concurso denominada "parlamento junior" y destinada a todas las clases de CM2, en el marco de una educación ciudadana. Se apoyaba en una representación concreta de nuestro sistema parlamentario. Durante este periodo se propone a los niños que utilicen nociones legislativas y electorales, traten las modalidades de representatividad

y comprendan el funcionamiento y los engranajes internos de la asamblea nacional y, en particular, desde la tendencia del diputado de su circunscripción.

En 1995, el señor Bayrou, entonces ministro de la educación nacional estableció nuevos programas para la escuela elemental. La noción de ciudadanía se trató dentro del capítulo titulado "vivir juntos". Se especificaba que el niño se convierte en actor de la comunidad escolar y que debe asumir en ella responsabilidades a su alcance: *"acogido, integrado en la sociedad de la clase el niño crece al tiempo que aprende a aceptar y a respetar las reglas de vida en sociedad"*.

El gran desafío que deben recoger los consejos de niños ¿acaso no sería el de la educación para la ciudadanía a través de la concienciación real de los jóvenes de que tienen intereses comunes y de que deben sentir el deseo de actuar a favor de esos intereses?. Y ¿no convendría imaginar la ciudadanía como el fruto de un aprendizaje que debe pasar por la transmisión de reglas y valores entre generaciones?

## La ciudadanía, ¿una baza en favor de la formación y del desarrollo?

La sociedad postindustrial se organiza progresivamente alrededor de una reapropiación del medio y del dominio del desarrollo de las nuevas tecnologías. Es en este nivel de articulación dónde se trata la función

formación; en efecto, si en treinta años la formación ha pasado del "trabajo social a la educación por la economía" (Laville, 1990) ¿su papel debe, por ello, quedarse limitado al de vector de especializaciones estrechamente profesionalizadas?

Dicho de otra manera, ¿la formación debe llevar a los individuos a interesarse en ellos mismos como recursos humanos de la empresa y por este único motivo a perfeccionarse, ser más competentes, más eficaces?

Si este fuera el caso, sería entonces un medio privilegiado para que los individuos interioricen las leyes económicas, dominio que la formación se resiste a prever y que no desea asegurar, llena como sigue estando de filosofía humanista. La formación, por el hecho mismo de su función, está sin embargo continuamente confrontada con el cambio, protagonista quizás involuntaria de una nueva forma de desarrollo, en la encrucijada de unos renovados envites.

Efectivamente, en el mundo, asistimos desde hace unos diez años a una evolución más importante en materia de cualificación en contraste con los treinta o cuarenta últimos años. Este estado de cosas lleva a preguntarse por el porvenir, sobre la longevidad de las cualificaciones nuevamente definidas, y pone de manifiesto la interdependencia de los problemas de empleo, de formación, y de desarrollo.

El alegato por la cultura técnica está a la orden del día, mientras que para Viviane Isambert-Jamati (1984) si este movimiento quiere conocer una cierta profundidad conviene no olvidar que toda técnica es puesta en funcionamiento gracias al trabajo de los hombres y que este trabajo se realiza mediante relaciones sociales dadas. Partiendo de ahí, carecer de cultura técnica es vivir en la ignorancia del propio entorno y de la propia situación en relación con otros hombres.

Nuestras sociedades occidentales, las más desarrolladas actualmente, no terminan por reconocerse en crisis en cuanto al empleo, pero también en el funcionamiento de todas sus grandes instituciones educativas, estatales o religiosas.

Las empresas mayoritariamente comprometidas con los dispositivos de formaciones alternativas, no parecen impulsar dinámicas positivas de cualificación técnica para jóvenes. Sin embargo, establecen una relación estrecha entre sus modos de captación y sus estrategias de preparación y de uso de una fuerza de trabajo cuya cualificación tiene un escaso reconocimiento social. Las empresas parecen efectivamente menos preocupadas por la definición de nuevas formaciones que por otras posibilidades, tales como la iniciación al trabajo y la orientación de los jóvenes.

Saber estar más que saber hacer. La cualificación social del individuo depende de su

carácter y de su historia personal, de su educación y se refuerza por todas las formas de participación en actividades colectivas, políticas, culturales o de ocio; así, la formación aparece como el espacio privilegiado de acompañamiento de los avances individuales y colectivos y favorece ajustes sucesivos y recomposiciones tanto individuales como colectivas.

El joven, niño o adolescente, se considera a menudo como parte no activa en el plano del compromiso social o político al igual que permanece inactivo para el plano socioeconómico, al menos en los países donde el trabajo infantil está prohibido. Ahora bien, un individuo adulto que no trabaja, cualquiera que sea el motivo (paro, cese de actividad, elección personal...) conserva el derecho de ser protagonista en su país, su ciudad, su barrio, su vida. Ciertamente, el estatus jurídico del niño no es el del adulto, difieren derechos y deberes, pero ¿es acaso siempre igual en función de la edad alcanzada por el joven? Entonces, ¿cómo un niño, véase un joven, puede aprender los principios de sus derechos y de sus deberes de ciudadano adulto, si antes de gozar de ellos no ha podido entrenarse previamente en su buena utilización? El aprendizaje de estos principios ¿no pasa necesariamente por una práctica ciudadana?

Desde este punto de vista, el esfuerzo de ciudadanía desarrollado por asociaciones locales de jóvenes ¿permite socializar algunos jóvenes con dificultades?, ¿no podríamos

considerar las asociaciones locales de jóvenes como lugares de socialización con el propósito de permitir forjar una identidad ciudadana, o que éstas palien carencias institucionales? Ser joven y ciudadano en una ciudad es a priori un derecho adquirido y, sin embargo, el ejercicio de la ciudadanía por los jóvenes no es siempre evidente.

Los jóvenes, espontáneos y a menudo imprevisibles, manifiestan constantemente una necesidad de expresión. Quieren que se les escuche. Los niños del centro de ocio reivindican su identidad por mediación de su consejo de niños; los estudiantes de secundaria quieren igualmente ser autores de las decisiones municipales que les conciernen gracias al consejo municipal de jóvenes; y por fin, los jóvenes, especialmente aquellos con dificultades, exponen propósitos más matizados que sus menores, al tiempo que reconocen que una asociación en su barrio permite estrechar lazos sociales. En efecto, los jóvenes de un barrio se identifican con un proyecto de sociedad cuando se involucran en él.

En el aspecto asociativo, los testimonios de jóvenes en dificultades parecen legitimar la asociación de barrio, en detrimento de las instituciones. El tejido asociativo reforzado por la proximidad local constituye de hecho una respuesta a ciertas dificultades y, la asociación aparece como una nueva aportación para la democracia, ya que facilita el contacto directo con la población.

En el plano histórico, las asociaciones ya fueron percibidas como una oposición a la unidad nacional. Turgot intentó suprimirlas en 1776. La ley de Allarde de 1791 suprimió las corporaciones y la ley de Le Chapelier (1791) prohibió todo agrupamiento de carácter profesional mientras que los agrupamientos de orden político estaban admitidos. Le Chapelier declaraba ante la Asamblea Constituyente, en mayo de 1791, que los clubes eran un peligro.

La asociación se ha convertido en un vector ineludible en el paisaje urbano y, si las asociaciones han conocido transformaciones, su desarrollo sólo es legítimo en un régimen político que admita la libertad de asociación y el surgimiento de cuerpos intermediarios.

## Conclusión

Para comprender las evoluciones actuales, dos tesis parecen finalmente confrontarse. La primera –optimista– tendería a considerar que el individuo busca espacios sociales restringidos dentro de los cuales su participación en la actividad colectiva volvería a tener un sentido y una intencionalidad; desde ahí, la ciudadanía podría ser el objeto de una apropiación activa por parte de los actores sociales. La segunda –pesimista– tendería a ver en estos compromisos restringidos que se expresan, por ejemplo, en la escuela, la empresa, el barrio, el final de cierto papel del político, garante de valores universales y único capaz de limitar la exacerbación de intereses egoístas.

¿Es el final o el renacer de la ciudadanía? Estos enfrentamientos se sitúan esencialmente en el plano económico, en un contexto comúnmente denominado de “*mundialización*”, y es seguramente por ello que conviene en lo sucesivo aportar otra formación a los jóvenes, con el fin de inculcarles elementos para un arraigo cultural no ya únicamente nacional sino europeo, y mostrarles las evoluciones comunes tales como, por ejemplo, el desarrollo de sociedades multiculturales.

En efecto, la crisis general ha tenido a menudo como resultado la desaparición de los valores colectivos de solidaridad, de ayuda mutua, dando así mayor vigor a los corporativismos carentes del apoyo activo del estado providente y favoreciendo como consecuencia el aumento del racismo, al señalar al extranjero como el factor de inseguridad de la sociedad.

Por ello tiene sentido preguntarse por el papel de los dispositivos de integración social como son el Estado, la Ciudad, la Escuela, los organismos de formación, con el fin de poner al día las modalidades de un espíritu cívico propicio a la renegociación de los grandes ideales colectivos nacionales y europeos. Los formadores, procedentes la mayor parte de las veces de categorías profesionales y sociales más bien favorecidas culturalmente y portadores de valores morales e intelectuales compartidos con los enseñantes y educadores, se presentarían como agentes valiosos de

reestructuración de las poblaciones en situación de precariedad, tengan consciencia de ello o no. Y sin embargo, simultáneamente, se hace ineludible tener en cuenta no solamente los intereses y las necesidades del Estado, de las instituciones

o de los diferentes grupos sociales, sino igualmente de los individuos y de sus aspiraciones. ¿No es fundamental considerar que la formación se encuentra de nuevo encargada de una misión de primer orden?!

## Bibliografía

---

- ARISTÓTELES. *Ethique à Nicomaque*, Libro I, capítulo XIII.
- ARISTÓTELES. *La politique*, Libro VII.
- AROCENA, J. (1986). *Le développement par l'initiative locale. La cas français*, París: l'Harmattan, "Logiques sociales.
- BALME, R.P.; GARRAUD, V.; HOFFMANN-MARTINOT, E. Y RITAINE (1995). *Le territoire pour politique: variations européennes*. París: l'Harmattan.
- BARRIÈRE, A. Y MARTUCELLI, D. (1998). La citoyenneté à l'école, vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie, octobre-décembre, XXXIX-4*, p. 652.
- COSTA LASCOUX, J. Y BERGOUNIOUX, A. (1996). Former des citoyens, Les trois couleurs du tableau noir, *Le monde de l'éducation, mars 1996*, p. 32.
- COURLET, C. Y SOULAGE, B. (1994). *Industrie, territoires et politiques publiques*, París: l'Harmattan.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie, octobre-décembre 1992, XXXIII-4*, CNRS, pp. 505-529.
- DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. París: P.U.F.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Vendôme, P.U.F.
- MADEC, A. (1995). *Citoyenneté et politiques sociales*. París: éd. Flammarion.
- PLATÓN. *La république*, Livre VII y III. París : Garnier Flammarion.
- PONCELET, M. (1995). *Une utopie post-tiermondiste, la dimension culturelle du développement*. París: l'Harmattan.
- ROUSSEAU, J.J. *Emile ou de l'éducation*.
- SAINSAULIEU, R. Y AROCENA, J. (1984). L'A.F.P.A. acteur du développement local, in innovation et formation. En *L'A.F.P.A., rapport de recherche auprès du Ministère de la Formation Professionnelle*.

TOURAINÉ, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: le Seuil.

VV.AA. (1994). *Intégrer population et développement*. Paris: l'Harmattan.

## Resumen

---

Se propone una reflexión sobre el valor de la formación y sus distintas modalidades, en relación con los modelos de desarrollo y la conformación de un nuevo concepto de ciudadanía. En el actual contexto de globalización, la formación de los jóvenes debe contemplar elementos que les permitan sentirse arraigados en un contexto que ha dejado de ser nacional para ser europeo y comprender fenómenos como el desarrollo de sociedades multiculturales. En este sentido, los educadores están llamados a jugar un importante papel.

*Palabras clave:* desarrollo, ciudadanía, educación, formación, identidad.

## Abstract

---

In this paper, the authors reflect on the value of education and its different modes. These two aspects relate to development models and a new concept in citizenship. In this globalised context, education aimed at young people must include elements that can help them to feel more deep-rooted in a context that has become european and understand phenomena such as the development of multi-cultural societies. Teachers have a very important role to play in this context.

*Key words:* development, citizenship, education, training, identity.

## Résumé

---

L'auteur propose une réflexion sur le poids de la formation et ses différentes modalités, en relation aux modèles de développement, et la confrontation au nouveau concept de citoyenneté. Dans le contexte de la globalisation, la formation des jeunes doit viser des

éléments leurs permettant un enracinement dans un contexte non plus seulement national mais européen, et comprendre les évolutions communes telles que le développement de sociétés multiculturelles. Dans ce sens, la formation serait chargée d'une mission de premier ordre.

Mots clés: développement, citoyen, éducation, formation, identité.

**Marcel Pariat**

*Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales*

*Universidad de París XII Val de Marne-Francia*

# Cambio social y formación del profesorado<sup>1</sup>

---

Manuel Álvaro Dueñas  
Amparo Caballero González

Sin duda, la educación constituye uno de los elementos de las sociedades contemporáneas que más interés y controversias suscita. No sólo por erigirse en un importante factor de desarrollo económico y social y ser un elemento clave en los procesos de reproducción ideológica y cultural, sino porque, a su vez, constituye un derecho fundamental de las personas sancionado por las cartas de derechos internacionales y nacionales. Es más, el ejercicio de este derecho se concreta en el marco de una institución formal, la escuela, y se mide, entre otros parámetros, por las tasas de escolarización efectiva o de alfabetización, o la extensión de la escolarización obligatoria.

Conviene recordar que, en tanto que pilar fundamental de la sociedad, el sistema educativo no es ajeno a las tensiones generadas

**Deberíamos preguntarnos si en el afán de formar profesionales técnicamente bien preparados nos hemos olvidado de la importancia del profesorado como agente de cambio, en definitiva de su necesario compromiso social.**

---

1. En el presente trabajo se recoge el texto de la ponencia "El profesorado como agente de cambio social. Una reflexión necesaria en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", presentada por los autores en el Coloquio Internacional "Formación del profesorado. Currículo-Pedagogía-Evaluación", celebrado en la Universidad de Cartagena (Colombia) en junio de 1999, que sirvió de base para la conferencia impartida por el primero en el Coloquio Internacional y Ciclo de Conferencias "REDFORD", organizado por la Pontificia Universidad Católica de Santo Domingo, bajo el título "Formación del profesorado y reforma educativa. Algunas reflexiones al hilo de la experiencia histórica española".

por las relaciones de poder imperantes en ella. Es en el plano político y no en el profesional donde se establece la pugna por controlar los términos en los que se desarrollan las reformas educativas. La reforma no se producirá como consecuencia de la aparición de un nuevo modelo de profesor, fruto de un movimiento de renovación pedagógica o de un programa de formación docente innovador. Por el contrario, el modelo de profesor, anterior al modelo de formación, queda determinado por las funciones que se le asigna en el sistema educativo. En otras palabras, el modelo de profesor no define las políticas educativas, sino que son las políticas educativas las que en última instancia condicionan dicho modelo. La renovación propiciada por los avances de las ciencias de la educación y las experiencias innovadoras desarrolladas por grupos de profesionales especialmente concienciados, si no se traducen en políticas educativas que redunden en beneficio del conjunto de la sociedad, se quedarán en experiencias marginales o elitistas. Por tanto, la comprensión del papel del profesor como agente educativo pasa necesariamente por la reflexión sobre la función social de la educación y de la disciplina que enseña, reflexión ésta que ha de estar muy presente durante su formación, tanto inicial, como permanente.

Cualquier modelo de formación del profesorado ha de basarse en la reflexión, articulada, al menos, en tres vertientes complementarias entre sí: sociohistórica, psicodidáctica y profesional. La sociohistórica se sitúa en el marco general del sistema educativo, cuya

naturaleza responde, a su vez, a un determinado contexto económico, político, social y cultura (Apple, 1986; Lerena, 1986; Grundy, 1991; Fernández Enguita –coord.–, 1997; Fernández Enguita –ed.– 1999; Torres, 2001). La psicodidáctica permite incorporar los avances de las ciencias de la educación, de la psicología y la didáctica, para conformar métodos de enseñanza-aprendizaje más eficaces (Rodríguez Moneo –comps.–, 1995; Coll –coord.– 1999; Marchesi y Martín, 1998), que han de hacerse compatibles con las lógicas epistemológicas de las disciplinas que se enseñan (Arroyo, Sáenz y Álvaro –comps.–, 1995). La profesional atiende a las condiciones laborales, la naturaleza de la carrera profesional y todos aquellos aspectos que se engloban normalmente bajo el genérico “condición docente” (Esteve, 1994 y Fernández Enguita, 1993).

Tal concepción de lo que ha de entenderse como reflexión sobre la práctica docente implica un modelo multi e interdisciplinar de capacitación profesional, que requiere la participación en su diseño y desarrollo no sólo de las ciencias de la educación propiamente dichas, sino también de las disciplinas que aportan los contenidos del currículum escolar y de otras que faciliten la comprensión de la educación como pilar fundamental de la sociedad.

Pero, además, significa que no hay modelos universales de formación del profesorado, sino que, pudiendo compartir fundamentaciones teóricas, habrán de adaptarse a las

demandas generadas en el contexto educativo, por tanto social, en el que operan. No parecería lógico que en los programas de formación inicial se dedicara mucho tiempo a formar docentes expertos en metodologías, que no podrán aplicar por las condiciones impuestas por el sistema, aunque sea conveniente que las conozcan. La informática educativa nos ofrece un buen ejemplo. A pesar de su creciente e indudable importancia, habrá que tener en cuenta si los futuros profesores ejercerán su labor en un marco escolar informatizado o no.

Del mismo modo, enlazando con el siguiente epígrafe, no son iguales las necesidades formativas de un docente que desarrolle su trabajo en una etapa obligatoria y común que las del que lo haga en una propedeútica, si bien esta diferencia queda cada vez más difuminada en los sistemas educativos modernos.

## **La formación profesional del profesorado en España. La ruptura con el modelo tradicional**

La formación del profesorado en España ha respondido históricamente a un esquema dual, en consonancia con los modelos educativos imperantes (Alvaro y Arroyo, 1997). Hasta fechas muy recientes la teórica división tripartita de la educación en tres niveles –primario o elemental, secundario o medio y superior o universitario– respondía en realidad a una concepción

dual del sistema educativo, coherente con los principios constitutivos de la sociedad burguesa. Por un lado, se institucionalizó una instrucción elemental común para todos los ciudadanos, que aporta una cultura general y capacidades básicas, y garantiza la reproducción de los elementos doctrinales que legitiman la organización social y el Estado. Por otro, se consagró una educación media y superior concebida al servicio de la formación de las clases dirigentes, entendiendo el Bachillerato como una etapa netamente propedeútica, de preparación para la Universidad (Díaz de la Guardia, 1988; Arroyo, 1997).

Consecuentemente con la existencia de estos dos subsistemas, se consideraba a los profesores generalistas, a los maestros, como especialistas en métodos de enseñanza y a los de Bachillerato en contenidos disciplinares. La formación del profesorado respondería a la misma dualidad. Hasta hace poco más de dos décadas no se integró la formación de los maestros de primaria en la Universidad, ni, en cambio, existían instituciones encargadas específicamente de la del profesor de Bachillerato como profesional docente. Incluso en la actualidad, cuando asistimos al final del modelo, quienes se ocuparán de la Educación Infantil y Primaria reciben una formación universitaria de “ciclo corto” (Diplomatura de tres años), frente a los que lo harán de la Educación Secundaria, a quienes se les exige una licenciatura puramente disciplinar y una formación docente complementaria.

El modelo dual tradicional se mantuvo sin alteraciones cualitativamente significativas hasta la reforma que se produjo en las postrimerías del régimen franquista, con la promulgación en el año 1970 de la Ley General de Educación, quedando superado con el vigente del sistema educativo, cuyas bases ideológicas sentó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y se acometió mediante la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La Ley General de Educación implantó un Bachillerato con un carácter menos propedeútico, favorecido por el acceso a la educación secundaria de sectores mucho más amplios de la sociedad. Pero, en líneas generales, se mantuvo la dicotomía entre una educación encargada a profesores generalistas, ahora denominada *Básica*, y un *Bachillerato Unificado y Polivalente* del que se ocupaban expertos en la disciplina que enseñaban, a los que se comenzó a suministrar una somera formación pedagógica.

No obstante, en este periodo se planteó la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado y de crear estructuras estables de formación permanente. Los estudios de magisterio se elevaron al rango de universitarios, al transformarse las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias. Con respecto al profesorado de Bachillerato, se estableció el requisito previo de poseer un Certificado de Aptitud Pedagógica como para los licenciados que

quisieran ejercer como docentes dentro del subsistema público. Se encomendó a los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades la impartición de un curso encaminado a la consecución del Certificado, articulado en dos ciclos, teórico y práctico, pero sin que se habilitaran los mecanismos y recursos necesarios para la organización del practicum, por lo que enseguida quedó reducido, de facto, a las enseñanzas teóricas.

Será el nuevo sistema educativo diseñado por la LOGSE el que rompa definitivamente el esquema dual tradicional e imponga la revisión del perfil docente y, en consecuencia, de los modelos de formación profesional, tanto inicial como permanente. La ruptura es tanto ideológica, como teórica. Se amplía la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años diseña una nueva etapa educativa, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), común para todos, diferenciada de la Primaria y del Bachillerato y se implanta un modelo curricular abierto. Se impone un nuevo perfil del docente de educación secundaria como profesional capaz de tomar decisiones de naturaleza múltiple, con una sólida formación no sólo disciplinar, sino también psicodidáctica. La formación profesional de los docentes se convierte así en un elemento clave para el éxito de la reforma.

A pesar de ello, se ha avanzado poco en el diseño del nuevo modelo de formación inicial del profesorado, sobre todo en lo relativo

al practicum. Los estudios de magisterio, adaptados a las nuevas necesidades del Sistema Educativo en cuanto a las especialidades que se imparten, se mantienen como diplomatura de tres años, sin que se haya atendido por el momento la aspiración de distintos sectores de que se conviertan en una licenciatura de cuatro años, en consonancia con la importancia que debería concederse a la educación primaria en una comunidad social y económicamente avanzada.

En cuanto a los profesores de educación secundaria, tanto los de la Obligatoria, como los de Bachillerato, seguirán siendo licenciados universitarios, especialistas por tanto en las materias que han de impartir, a los que se les suministrará una formación docente que se pretende más intensa y de calidad que la que se ha venido impartiendo hasta la fecha. No obstante, todavía no se ha aprobado la normativa reguladora del Título Profesional de Especialización Didáctica que sustituirá al obsoleto Certificado de Aptitud Pedagógica.

Por tanto, la administración educativa y las universidades se encuentran ante la tesitura de dotar de contenido a un modelo de formación inicial en consonancia con los objetivos propios de una etapa educativa obligatoria y común. Con el reto añadido de que la inserción laboral de los nuevos profesores se producirá muy lentamente y en un contexto en el que la inmensa mayoría de los docentes en activo se han formado

en el anterior sistema, por lo que su contribución a la implantación generalizada del nuevo modelo de profesorado será necesariamente muy modesta a corto plazo, aunque si puede ser muy importante como referente doctrinal para el diseño de nuevas estrategias de formación continua y de mejora de las existentes.

Por último, quisiéramos resaltar la importancia de la administración educativa a la hora de diseñar las estrategias de formación del profesorado. En primer lugar porque dicha formación incide en la calidad con la que se hace efectivo el derecho a la educación. En segundo, porque a la administración le corresponde legalmente el establecimiento de los contenidos mínimos comunes a los distintos programas de formación inicial. Por último, porque la enseñanza pública ha de marcar la pauta a seguir por el conjunto del sistema educativo, según criterios de equidad y calidad.

## **La formación del profesorado como agente de cambio social**

Los nuevos aires de la Reforma Educativa suponen no sólo un cambio en la estructura del sistema educativo o la incorporación de nuevas metodologías psicodidácticas, sino también la necesidad de que el profesorado tome conciencia de que los alumnos que ahora van a ocupar las aulas de

educación secundaria responden a necesidades muy diversas. En primer lugar, al extender la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, tendrán entre sus alumnos a muchos adolescentes que se ven abocados a asistir a clase "por obligación" y, desde luego, no todos desearán hacerlo por muy diversos motivos que en este momento no vamos a entrar a precisar. Vistas así las cosas, nos parece inapetable la necesidad de que el profesorado que tendrá que trabajar con estos alumnos realice un esfuerzo de reflexión, desde el momento en que inicien su formación profesional, sobre cuál es, o mejor, cuál debería ser su papel, la función que el sistema les adjudica en la educación de estos chicos y chicas. En este sentido, nuestra experiencia avala la necesidad de incorporar a los programas de formación inicial materias que favorezcan la reflexión sobre la función social de la educación (tales como la Sociología, la Filosofía de la Educación o la propia Historia de la Educación), del mismo modo que se hace conveniente introducir en dicha formación, disciplinas, como la Psicología Social, que faciliten el manejo y la gestión de los diferentes aspectos que implican las relaciones sociales que se establecen en las aulas (conflictos, liderazgos...).

Desde nuestro punto de vista, no podemos considerar la educación sólo como un proceso de transmisión, evaluación y certificación de conocimientos. Cubre otras funciones, a veces menos obvias, pero no por

ello, menos reales o importantes. Escofet (1996, p. 32) recoge las funciones que, según Sánchez de Horcajo (1991), cumple la escuela en la sociedad:

- "Transmitir ciertos datos o conocimientos considerados importantes por aquellos que ostentan la hegemonía social en un momento determinado de la evolución de una sociedad, personificados en la autoridad escolar o administrativa, los docentes o los pensadores con prestigio social."
- "Capacitar al alumno para ejercer un lugar en la sociedad o prepararlo para una carrera posterior."
- "Aparcar a los hijos de unos padres que trabajan y necesitan un tiempo y un espacio libre de obligaciones familiares."
- "Entrenar para la ciudad adulta."
- "Reproducir ideologías, pautas de comportamiento, roles sociales y los esquemas estructurados y estructurantes de la sociedad."

Con respecto al último de los puntos enumerados, el concepto de educación se ha ido modificando a lo largo de la historia y, por tanto, la concepción del papel de la escuela en la socialización del individuo. Lerena (1986) distingue en su carácter reproductor una continuidad histórica en el desarrollo de la institución escolar, por encima de otras diferencias coyunturales. Esta continuidad histórica no puede considerarse neutral. Tal como se criticaba al

funcionalismo, en una sociedad los valores no suelen ser universales. En su seno se establecen conflictos por la hegemonía ideológica, a los que no es ajena la escuela como institución. Por lo tanto, cuando decimos que la escuela transmite los valores sociales dominantes, no debemos olvidarnos de tales conflictos, los cuales se reflejan, incluso, en la adopción de diferentes estilos de enseñanza.

Tradicionalmente, la escuela, más que servir como un elemento de cambio social, ha solido escribir al dictado de la estructura social, política y económica dominante. A dicha función respondería el esquema dual al que nos hemos referido en el anterior epígrafe. La reforma educativa ha ido a remolque de los cambios operados en la sociedad. Sin embargo, no queremos con esto olvidar el potencial de la educación como agente o movilizador del cambio social, tal como Dewey proponía. Tan sólo indicamos la dificultad de que dicho cambio se opere desde la escuela, como institución que se ve en la obligación de responder a las demandas de la estructura social dominante. Para que ese cambio fuese posible, sería necesario, aunque no suficiente, una reforma de la propia institución escolar que propiciara unas relaciones menos rígidas y más participativas, donde todos los elementos de la comunidad escolar tuvieran cabida y posibilidad de influencia real, más allá de los cauces administrativos formales.

En este contexto, se hace imprescindible que los programas de formación inicial del profesorado de educación secundaria aborden las implicaciones sociales de una etapa educativa obligatoria y común, diferente, como hemos visto, al modelo tradicional de educación secundaria no obligatoria.

Encontramos un ejemplo paradigmático del tipo de reflexión que proponemos en el discurso sobre la igualdad de oportunidades educativas, el cual, en la mayoría de los casos, hace referencia al derecho a una educación de calidad, gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos y ciudadanas. A pesar de que se trata de un derecho al que ha costado dotar de contenido real, más allá de su formalización legal, casi siempre se llega a la conclusión de que la escolarización obligatoria es sólo el principio de un conjunto de condiciones personales y sociales necesarias para que podamos hablar realmente de igualdad de oportunidades.

Abundan los trabajos, aplicados a distintos sectores sociales, dedicados a estudiar las desigualdades específicas en oportunidades educativas. Sobre todo, encontramos estudios que indagan sobre las diferencias en oportunidades educativas de las distintas "clases sociales", cuando se utiliza un lenguaje más tradicional, o, en otros casos, referidos a "sectores profesionales", "niveles económicos", u otros. A la vista de sus resultados, habría que concluir que la

igualdad de oportunidades en el marco del sistema educativo constituye más un discurso ideológico legitimador o una declaración de principios, que una realidad tangible.

La desigualdad que se percibe en las aulas no es más que un reflejo de la propia desigualdad social. Así pues, podríamos decir que aunque la escuela fuese única para todos, no todos disfrutarán de las mismas condiciones de partida, ni económicas, ni de costumbres, ni de intereses, ni de expectativas ante la propia institución escolar y, por tanto, su vivencia de la experiencia de la escolarización no podrá ser nunca la misma. Nos encontramos entonces que para un alumno la escuela obligatoria será un período de su vida que desea que pase lo antes posible hasta alcanzar la edad laboral, una obligación a la que no le encuentra sentido claro, con una baja motivación para estudiar, e incluso, para asistir a las clases, mientras que para otro podrá ser el primer tramo de su formación, que deberá cursar lo mejor posible, siendo por ello recompensado con el acceso a unos estudios superiores que le permitan una práctica profesional acorde con sus expectativas o las de su entorno social. Siendo esto así, las oportunidades de éxito escolar de ambos alumnos serán muy distintas, y, como vemos, sobrepasan los límites que definirían sus capacidades intelectuales. Su éxito o fracaso en la escuela, estarán más bien definidos por otras variables de tipo

sociológico y psicosocial, casi ajenas a los programas y las materias que se impartan. Sin duda, ofrecer una educación idéntica a ambos alumnos resultaría formalmente correcto, pero socialmente injusto.

El derecho a la educación implica que el sistema educativo debe tener entre sus objetivos prioritarios el compensar las desigualdades sociales. Como bien indica Lara (1991):

“La necesidad de compensación nace de la situación de desigualdad en que vive la sociedad. No es un mero accidente que pueda solventarse con un sistema paralelo como es el educativo. Compensar lleva el sello implícito de algo que aparece como mal estructurado. La sociedad necesita acuñar este concepto porque en el avance y progreso social existen elementos que van quedando en el fondo, que no progresan o su progreso es tan lento que actúan de rémoras en el entramado social. (...) Y como a la sociedad le interesa andar deprisa, correr, no para mientes en si alguien queda o no en la cuneta. A los diseñadores del futuro les importa ese avance de los primeros, no el avance del conjunto. O, mejor, no interesa que el conjunto retrase el progreso de los primeros”.

Insistimos en que la efectividad del derecho a la educación implica compensar las desigualdades de partida –hay algunos ejemplos en esta línea (Lara, 1991)– adaptándose a las

necesidades de cada grupo de alumnos, partiendo de su realidad o de sus realidades. Para ello se requiere un profesorado no sólo experto en los métodos de enseñanza que faciliten dicha tarea, sino, consciente, además, de la trascendencia social de su trabajo. Por tanto, se hace imprescindible propiciar la reflexión interdisciplinar sobre la función social de la educación ya desde la formación profesional previa al ejercicio de la docencia. Reflexión que debe fijarse como objetivo romper con las visiones clásicas de la escuela, aquellas que la conciben como puro aparato reproductor. Concepción ésta que ha llevado a muchos autores a sostener que ya sea la escuela intolerante o tolerante, sexista o no, discriminatoria o igualitaria, siempre es reflejo de la sociedad que la engendra.

### La función social de las disciplinas que se enseñan

En la educación secundaria concebida como etapa propedeútica las disciplinas que se enseñaban tenían como meta el acceso a la Universidad, suministrando la formación cultural y aquellos conocimientos específicos que se consideraban necesarios para afrontar con éxito los estudios superiores (Arroyo, 1997). El papel que se otorgaba en el curriculum a las distintas *asignaturas* variaba en función de cómo se concebía en cada momento cuál era la mejor manera de conseguir el objetivo final.

Aunque el sistema implantado en los años setenta ya concebía el Bachillerato como una etapa formativa no exclusivamente propedeútica, la reforma de 1990, al extender en dos años la escolarización obligatoria, determina que, para este segmento de edad, en el curriculum escolar se desplace el énfasis de lo propedeútico a lo educativo. La creación de una educación secundaria obligatoria replantea los contenidos educativos en términos de utilidad social. Obviamente, no es lo mismo enseñar matemáticas con el objetivo de que los alumnos y alumnas manejen el lenguaje formalizado de la ciencia para iniciar con éxito sus estudios universitarios, que hacerlo para que todos los ciudadanos dispongan, a ser posible en las mismas condiciones, de una herramienta que facilite su inserción social y laboral.

Los programas de formación del profesorado de educación secundaria no pueden ignorar este hecho. Máxime, dada la condición de licenciados puramente disciplinares de los que acceden a dicha formación y cuando, por otro lado, el grueso de los docentes en ejercicio han tenido, de siempre, en la Universidad el referente de las materias que enseñaban a sus alumnos adolescentes.

Ahora bien, se corre el riesgo de que el nuevo carácter de los contenidos educativos incline definitivamente la balanza en favor de los métodos de enseñanza a la hora de fijar los criterios para su selección (Arroyo, Sáenz, Álvaro –comps.–, 1995). La

adecuación de los contenidos a su nueva función social ha de hacerse, a nuestro juicio, manteniendo un equilibrio dialéctico entre los métodos de enseñanza y la lógica epistemológica de las disciplinas que se enseñan. En este sentido, en la formación del profesorado se han de propiciar marcos de reflexión sobre la interrelación en la construcción del currículum escolar entre ciencia, métodos de enseñanza y demandas sociales.

En definitiva, no hay que olvidar que los contenidos curriculares se encuentran estrechamente ligados a la función social de la disciplina que los suministra. El intenso debate político, más que educativo, suscitado recientemente en España sobre el papel de las humanidades en la educación y, sobre todo, acerca de qué historia enseñar (Alvaro, Arroyo, Sáenz-comps., 1999; Ortiz de Orruño, 1998) ilustra hasta qué punto es importante abordar este problema en los programas de formación docente. Para ello, las didácticas específicas, como lugar natural de encuentro entre las ciencias de la educación y las distintas disciplinas que nutren el currículum escolar, ofrecen un marco idóneo, aunque no exclusivo.

## Una reflexión necesaria

En este trabajo hemos defendido la necesidad de favorecer la reflexión sobre el papel social de la educación en los programas de formación del profesorado, tanto

inicial, como permanente, en particular en los que se ocupan de la educación secundaria, para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas que surgen con la reforma, las cuales rompen con su carácter tradicional de etapa intermedia eminentemente propedeútica. Reflexión que hay que extender también a los contenidos disciplinares del currículum escolar.

Se trata no sólo de formar profesionales conscientes de la trascendencia social de su trabajo, sino capaces de acometer sus obligaciones como agentes educativos en cuyas manos descansa, en parte, la viabilidad de una educación que oficie como compensadora de las desigualdades sociales. Misión compensadora, insistimos, consustancial al ejercicio del derecho a la educación, que el Estado tiene la obligación de garantizar. La formación profesional de los docentes ha de contribuir a forjar ese nuevo modelo de profesor de educación secundaria acorde con los objetivos de una etapa común y obligatoria, en el que pierde su carácter de instructor en contenidos disciplinares, imponiéndose esa dimensión educativa que, aunque agazapada, siempre ha sido distintivo de los buenos profesores.

En definitiva, la formación ha de contribuir a romper con inercias muy enraizadas en la cultura profesional del profesorado de educación secundaria. En este sentido, la reflexión propuesta no ha de circunscribirse exclusivamente a las materias del

currículum oficial que de manera directa abordan la función social de la educación, sino que debe impregnar la totalidad de su desarrollo. De lo contrario, corremos el riesgo de deslizarnos a modelos tecnocráticos, los cuales, a estas alturas, no es necesario recordar que, a pesar de su aparente asepsia, también descansan sobre concepciones ideológicas de la educación y su función social.

Quienes trabajamos en la formación de profesores tenemos la obligación de propiciar una reflexión que ponga en evidencia el currículum oculto de nuestros propios programas. Deberíamos preguntarnos si en el afán de formar profesionales técnicamente bien preparados nos hemos olvidado de la importancia del profesorado como agente de cambio, en definitiva de su necesario compromiso social.

## Bibliografía

---

- ÁLVARO, M. y ARROYO, F. (1998). La formación profesional del profesorado y la política educativa en España. En *Formación, cambio y desarrollo*. Temuco (Chile): Ediciones de la Universidad de la Frontera.
- ÁLVARO, M.; ARROYO, F. y SAENZ, C. (COMPS.) (1999). *La educación científica y humanística*. Tarbiya. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 21 (monográfico).
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARROYO ILERA, F. (1997). Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato en España. En J.B. Álvarez y F. Arroyo (comps.), *Acceso a la Universidad y marco educativo*. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, extraordinario, 23-41.
- ARROYO, F.; SAENZ, C. y ÁLVARO, M. (COMPS.) (1995). *Contenidos y métodos en la Enseñanza. elementos para una polémica*. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10 (monográfico).
- BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, T. y MONTANERO, M. (COORD.) (1997). *Formación Psicopedagógica del Profesorado de Secundaria*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- BRINCONES, I.; APARICIO, J.J. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (1991). *La formación inicial del profesorado: el conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.* Madrid: M.E.C.-I.C.E. de la U.A.M.
- COLL, C. (COORD.) (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE.

- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y Poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- ESTEVE, J.M<sup>a</sup>. (1994, 3<sup>a</sup> ed.). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós-Cuadernos de Pedagogía.
- ESTEVE, J.M<sup>a</sup>. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata-Fundación Paideia.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (COORD.) (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ED.) (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- LARA, F. (1991). *Compensar educando*. Madrid: Editorial Popular.
- LERENA, C. (1986, 3<sup>a</sup> ed.). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ DE ORRUÑO, J. (ED.)(1998). *Historia y sistema educativo*. Ayer, 30.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (COMP.) (1995 a). *El papel de la psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Cuadernos del I.C.E.-Ediciones de la U.A.M.
- SÁNCHEZ de HORCAJO, J.J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VV.AA. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

## Resumen

---

La educación se ha convertido en uno de los elementos constitutivos de las sociedades contemporáneas que suscita un mayor interés, al vincularse tanto a los procesos colectivos de desarrollo económico, social y cultural, como a las expectativas individuales de éxito y ascenso social. Por esta razón, los autores defienden un modelo de formación que contemple la reflexión sobre la función social de la educación y del profesor como un elemento definitorio de la cultura profesional de los docentes, frente a las concepciones tradicionales, centradas, fundamentalmente en los procesos de transmisión y certificación de saberes disciplinares.

*Palabras clave:* educación, formación de profesores, cambio social, cultura.

## Abstract

---

Education has become one of the main elements in the present society. As such, it attracts research interests, due to its relationship with processes of economic, social and cultural development, as well as its links with individual desires of success. The authors propose a model of education that includes reflection on the social role of education and the teacher as a relevant element in their professional culture in contrast to other traditional conceptions, mainly focused in transmitting and assessing knowledge.

*Key words:* instruction, education, teacher training, social change, culture.

## Résumé

---

L'éducation s'est transformée en un des éléments constitutifs des sociétés contemporaines, provoquant un intérêt renouvelé tant en relation aux procès collectifs de développement économique, social et culturelle, comme aux enjeux individuels de succès et de promotion sociale. Les auteurs proposent un modèle de formation visant la réflexion sur la fonction social de l'éducation, et sur celui des professeurs en tant qu'éléments définitifs de la culture professionnelle des enseignants, face aux conceptions traditionnelles ciblant fondamentalement les moyens de transmission et les certifications des connaissances disciplinaires.

*Mots clés:* éducation, formation des professeurs, changement de la société, culture.

**Manuel Álvaro Dueñas**

*Instituto de Ciencias de la Educación*

*manuel.alvaro@uam.es*

**Amparo Caballero González**

*Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología*

*amparo.caballero@uam.es*

*Universidad Autónoma de Madrid*

*Madrid, España*

# Las relaciones escuela y sociedad en una comunidad interétnica. El caso de la educación en la región de la Araucanía \_\_\_\_\_

Omar Garrido Prádenas

En el mundo actual, un mundo global con una enorme amplitud espacial que incluye no solo lo económico sino también lo comunicacional y lo cultural juega un importante rol la integración entre las distintas sociedades, naciones y las instituciones y empresas que en ella interactúan para satisfacer los requerimientos y demandas cada vez más crecientes de los habitantes que responden a intereses que superan las fronteras territoriales de su hábitat cotidiano.

La situación señalada nos indica que vivimos en un mundo intercomunicado e interdependiente. Los sucesos que ocurren en cualquier parte del mundo se conocen y tienen repercusión en muy lejanas latitudes. Un ejemplo concreto lo muestra en Chile el hecho que la crisis en las economías asiáticas haya impactado profundamente en los ahorros previsionales de los trabajadores afiliados a las AFP los que sufrieron una significativa merma en aquellos haberes.

Lo anterior plantea la necesidad de una educación internacional que permita

**Vivimos en un mundo intercomunicado e interdependiente. Esto plantea la necesidad de una educación internacional que permita realmente la intercomunicación, aprender a vivir juntos y en paz, aprender a ser, a crecer tanto en la perspectiva individual como social, para llegar a ser personas que luchan por una existencia digna.**

realmente la intercomunicación y haga menos traumática la interdependencia, y que por el contrario nos permita aprender a vivir juntos y en paz, aprender a conocer y a hacer para insertarse en un mundo de trabajo y traer consigo crecimiento y desarrollo, y por último como señala la UNESCO aprender a ser, a crecer tanto en la perspectiva individual como social, para llegar a ser persona que lucha por una existencia digna.

No obstante la globalización del mundo, situación que es un hecho indiscutido, ella debería preocuparnos no sólo por los retos y desafíos que nos plantea como sociedad global, sino que por el hecho que ella requiere y exige primeramente de una integración a escala nacional que supere antagonismos sociales, étnico culturales, etc. ya que en la actualidad nos golpean de diversa manera.

En el contexto señalado es que se insertan los permanentes desafíos que se plantean a la educación en los países pobres o en vías de desarrollo.

Hoy todos reconocen la importancia y trascendencia de la educación en la concreción del desarrollo humano, constituida como motor para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las distintas comunidades y hacer realidad la utopía de la educación permanente y con ello el mejoramiento de la calidad de vida de las gentes en especial las de las sociedades más pobres y marginadas.

La inquietud e incertidumbre acerca de los logros en el campo de la educación se nos plantean cuando enfrentamos al interior de nuestros estados-naciones realidades heterogéneas, característica de una sociedad plural y multiétnica, en que conviven gentes de distintos orígenes, que incluyen descendientes de los conquistadores, colonos de diversas nacionalidades, criollos chilenos y miembros de las etnias originarias.

¿Cómo hacer realidad la igualdad de oportunidades, la equidad y una educación de calidad para todos los miembros de la sociedad chilena, tanto para los de la sociedad global mayoritaria como para quienes constituyen la sociedad indígena minoritaria?

Aún cuando en la actualidad estamos en un proceso de reforma educacional en marcha en nuestro país que intenta terminar con el anacronismo que la caracteriza y lograr los objetivos de calidad y equidad que requerimos y con los cuales soñamos para transitar hacia el desarrollo, tenemos un enorme desafío que implica atender a la diversidad social y cultural de manera que todos se beneficien con el quehacer del proceso educativo.

Frente al panorama señalado quisiera exponer algunas reflexiones que devienen de una serie de estudios realizados en distintas áreas en la Novena Región de la Araucanía en Chile.

## Los problemas de la integración sociocultural en Chile y de manera concreta en la Araucanía

Sin duda, uno de los mayores problemas que enfrenta la sociedad y cultura mapuche en la actualidad es su integración a la sociedad global chilena. Podría incluso decirse que “el tema de la integración ha sido el centro de todos los debates en la sociedad mapuche del siglo XX. Se pasó de una sociedad que mantenía su independencia territorial, a otra que fue dispersada en medio de la estructura social chilena” (Bengoa, 1985).

En general, las políticas indigenistas que se han observado en las últimas décadas en los países de la región son del tipo integracionista, en que los Estados deben establecer los puentes adecuados para que los indígenas se fueran integrando en forma gradual y paulatina a las sociedades criollas. Para cumplir estos propósitos, la educación será la principal acción. Será la palanca de transferencia para que se produzca la integración de las sociedades multiétnicas (Bengoa, 1994). Para muchos miembros de la sociedad nacional, este proceso se entiende en relación a la incorporación de los individuos en la sociedad mayor, considerando la homogeneización de los valores y códigos para todos sus

miembros. Ello constituiría una condición que solucionará definitivamente la “cuestión indígena”.

Bengoa (1994) plantea que en la sociedad actual hay un conjunto de conceptos ampliamente aceptados, que constituyen temas aun pendientes: el derecho a la diferencia, a la especificidad cultural, a pertenecer a la misma sociedad con códigos, lenguajes y valores propios. En suma, el tema de la autonomía<sup>1</sup>.

Si la sociedad mayor o global, discrimina, desconoce, margina al indígena, a sus comunidades, a sus organizaciones, a su realidad, cualquier acción de cambio, de desarrollo va a conducir a la aculturación, a la asimilación, a la desaparición del indígena, ya que ello supone inevitablemente la pérdida de identidad (Berdichewsky y Vives, 1970; Bengoa, 1994).

Los gobiernos de Chile han actuado generalmente con un criterio de asimilación de los mapuche al grupo socio-cultural mayor y casi nunca de integración. Estos son conceptos radicalmente diferentes entre sí, pues mientras el primero tiende a neutralizar al indígena y acabarlo como cultura, el segundo trata de integrarlo en las políticas nacionales considerando su cultura y muy especialmente su organización sociopolítica (Berdichewsky y Vives, 1970).

1. Lo que Bengoa llama autonomía, en el contexto de esta ponencia se considera como proceso de integración.

Para el caso que nos importa, hablar de identidad del pueblo mapuche significa que la sociedad nacional debe dejar atrás los prejuicios y cambiar sus actitudes hacia los mapuche, valorándoles, percibiéndoles como un pueblo con sus propias costumbres, valores, creencias, tradiciones, etc. Como un pueblo con una cultura propia, distinta, pero tan importante como la cultura de los no mapuche (Becerra et al., 1987).

En esta perspectiva todo cambio que se pretenda debe considerar un carácter integral que incluya la construcción de un contexto económico, social y cultural, en el conjunto de la sociedad, que permita que se produzcan procesos de desarrollo con identidad. Esto implica que la sociedad nacional reconozca la posibilidad de diferencias etnoculturales en su interior, y por tanto de desarrollos diferenciados, vía el respeto a su organización social, su sistema de valores y sus modos de vida (Stuchlik, 1974; Bengoa, 1994).

Becerra et al. (1987) señala que para lograr lo antes planteado hay que buscar los mecanismos que promuevan la integración; lo que necesariamente significa una búsqueda de acciones concretas que permitan alcanzar niveles crecientes de mutua confianza. Lo cual podría lograrse si se encuentran las formas de valorar y dignificar su cultura, haciéndole saber que es valiosa, que está vigente y que tiene un lugar en la sociedad y cultura global.

Para promover este proceso de integración la educación debería constituirse en un mecanismo fundamental, en la medida de ir logrando como propósito prioritario una reforma curricular que apunte a adecuar la educación a la realidad del país, que en algunas regiones presenta un carácter pluricultural y plurilingüe, en otras palabras, ello significa hacer educación intercultural bilingüe (Becerra et al., 1987; Bengoa, 1994; Chiodi, 1994).

## La educación en el medio indígena

### Incongruencia entre los saberes de la escuela y la comunidad

El problema de la educación de los pueblos indígenas afecta actualmente a toda Latinoamérica, "La escuela ha sido y probablemente seguirá siendo uno de los instrumentos más eficaces para lograr la integración de los países, la transmisión de los valores sociales reconocidos, la formación de la identidad nacional y la estructuración jerárquica de la sociedad. Es así que, desde la difusión masiva de la escolarización, la escuela fielmente ha propugnado y reproducido el modelo de la sociedad al cual la élite dominante apuntaba: una sociedad homogénea, monolingüe y monocultural" (Chiodi, 1990).

Chiodi y Loncón (1995) señalan que todo pueblo tiene derecho a conservar su lengua, y para conservarla, debe poder usarla

y cultivarla en los diferentes ámbitos de la vida social, uno de los cuales es la educación y la escuela. De Mauro citado por estos investigadores expresa que la educación en vez de rechazar el repertorio de recursos expresivos con que el alumno ingresa a la escuela, debiera asumirlo con el fin de valorizarlo, acrecentarlo y perfeccionarlo.

Si pensamos en una educación nueva que haga referencia al espado que el tema de la diversidad tiene que encontrar en la formación de las nuevas generaciones, se hace expresa alusión a la educación bilingüe e intercultural como un modelo educativo que apunta al mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas (Chiodi y Loncón, 1995).

Para los niños indígenas la educación, especialmente básica, resulta ser una difícil experiencia, en la cual se les impone una nueva manera de conocer y entender la realidad, ajena y contraria a la de su mundo cultural, ya que no posee marcos referenciales que les puedan otorgar sentido a los nuevos conocimientos (Trapnell, 1987).

Sin embargo, aunque la escuela sea algo extraño a muchas culturas indígenas, actualmente se hace necesario adoptar el sistema escolar como un complemento del proceso educativo comunitario. Pero la escuela para asentarse en la comunidad, debe experimentar un cambio cualitativo. Ella debe valorar y volver a nacer respondiendo a los verdaderos

intereses de la comunidad. Por eso se hace necesaria una profunda revisión del sistema educativo en todos sus niveles, tratando de garantizar la participación de la comunidad" (Montaluisa, 1989).

La incongruencia entre los principios culturales de la escuela y la comunidad mapuche en la que se inserta constituye un problema que implica no sólo una visión de carácter curricular, sino que va más allá, a nivel del sistema educativo general y de la ideología que en él está implícita. Al medir la calidad de la educación impartida, debemos hacerla equivalente a conocer su relevancia. Dicha relevancia tiene que ver con la importancia que le otorga el niño mapuche a la educación recibida: ¿para qué le sirve?, ¿está en concordancia con las necesidades de cada educando y de sus aspiraciones como sujeto que vive una cultura diferente?, ¿los conocimientos que se les entregan sirven para que se desenvuelvan correctamente dentro de su universo social?; éstas y otras interrogantes podrían plantearse como una forma de ver el grado de incongruencia existente entre la escuela y la comunidad, como paso previo para lograr un cambio en sus prácticas educativas (Sepúlveda, 1982).

### **Pertinencia del curriculum**

Magendzo (1988 b) señala que en nuestro país ha predominado el curriculum centrado en las disciplinas de estudio, en el cual la cultura seleccionada es el conocimiento elaborado y sistematizado por académicos

en las diferentes áreas del saber y quehacer humano, por lo cual todo conocimiento que no es posible de ser objetivado, observado y sistematizado no es curricularmente seleccionable, de manera que queda fuera de la consideración el conocimiento que nos entrega la cultura de la cotidianidad, la cosmovisión indígena, la historia oral, etc., y que es susceptible de ser seleccionada.

Se postula que la educación centrada en disciplinas de estudio y que trasmite la cultura universal acumulada es lo mismo que la educación para la vida, supuesto que queda totalmente desmentido en los sectores rurales de nuestro país ya que los planes y programas presentan para los usuarios una "escasa vinculación de los contenidos programáticos con la vida diaria. Es así como los niños que viven en sectores rurales se encuentran con que las materias tratadas en clases tienen escasa aplicación a su experiencia cotidiana", con lo cual la educación resulta poco motivante y propone que no se valore el medio en el cual viven los educandos rurales (Schmidt, 1988).

Para acercarse a la pertinencia del currículum debiera descentralizarse la planificación curricular y facilitar el cumplimiento de roles protagónicos en la gestión pedagógica a los actores educacionales, es decir, alumnos, profesores, apoderados y padres y, en general, a la comunidad educativa. De esta forma "se puede admitir, en un contexto democrático, que las decisiones que se pongan en práctica

estarán acordes con las necesidades y aspiraciones educacionales de la comunidad y de los usuarios del sistema" (De Pujadas, 1991).

## Reflexiones finales

Como una situación global se hace necesario reconocer que hablar de educación indígena es un sofisma, ya que en esencia dicha noción es puramente teórica, pues el único saber que alcanza ese carácter es la educación tradicional de naturaleza informal que corresponde a la socialización temprana llevada a cabo en el seno del grupo familiar y de la comunidad de origen de los educandos mapuche.

En este contexto, la educación que se practica en las áreas rural e indígena, y que por una cuestión de agregación se le confiere dicho carácter específico, no deja de ser la extensión del servicio educativo que el sistema de educación nacional lleva a cabo en aquellos sectores geográficos.

El carácter de la educación formal que se practica no responde de manera alguna a la naturaleza de los procesos educativos propios de la etnia mapuche, los cuales tienen un componente básicamente informal, por lo que la educación escolarizada, aparece como algo desconocido, que hay que aceptar porque así lo determina e impone la legislación vigente, en materia de obligatoriedad de la educación general básica.

La naturaleza de los procesos formativos de la escuela están muy lejos de presentar una correspondencia con la educación tradicional, lo que determina en última instancia que el currículum formal carezca de la funcionalidad y pertinencia socio-cultural que podría esperarse de escuelas que están enclavadas en áreas territoriales con una población indígena que oscila entre el 80% y el 100%.

Lo anterior, permite señalar que el currículum oficial de la educación básica –al no incorporar contenidos culturales propios de la sociedad mapuche– no ayuda a producir procesos que deben contar con la presencia favorable, no sólo de contenidos curriculares más cercanos a su realidad, sino además tiene que considerar formas de enseñanza que estén más de acuerdo con los estilos de aprendizaje propios, es decir, que las escuelas privilegien los modos de enseñar que presenten un carácter más natural y, evitar con ello que se caiga en una exageración de prácticas, tan comunes en nuestro país, como lo son el poner énfasis en estrategias que relevan casi exclusivamente la comunicación verbal, dejando de lado metodologías más activas y participativas.

Por tanto, planteado el problema en esta dimensión, el currículum escolar es un elemento opuesto a la integración de los miembros del pueblo mapuche con la sociedad global, dado que el proceso que se ha llevado a cabo hasta el momento no es sino la asimilación a una cultura distinta.

En suma, puede decirse que cuando el niño mapuche se incorpora a la escuela sufre en primer lugar una situación desadaptativa al insertarse en una institución que no le resulta familiar y que rompe con sus esquemas educacionales tradicionales de naturaleza informal. Aquí se presenta un divorcio con el “aprender haciendo”, “con el aprendizaje observacional”, con situaciones propias de una “educación más vivida que sentida”, con “aprendizajes más funcionales y prácticos”.

Además de los obstáculos que se señalan en párrafos anteriores, se plantea como una situación de enorme significación las dificultades lingüísticas, ya que un número importante de niños presentan carencias atribuibles a una deficiente incorporación del castellano, por los “ripios que se observan en el manejo fluido de la lengua”. Este hecho ha sido asumido con tal fuerza por el mapuche que ha significado que “ya no quieren hablar su lengua para evitar sufrimiento y discriminación” y que la asistencia a la escuela es vista como “una respuesta al problema del aprendizaje del castellano”, a objeto de “superar fallas en habilidades de interacción social y comunicación”.

Respecto de las expectativas que la sociedad mapuche tiene en relación al problema lingüístico, se plantea una situación que es conveniente develar. De las percepciones y juicios de distintos informantes se observan a lo menos dos situaciones

antagónicas: en primer lugar, para muchos profesores el aprendizaje de la lengua nativa no constituye prioridad y por ello no se encuentra entre sus expectativas. Lo mismo ocurre con muchos apoderados, para los cuales el conocimiento de la lengua constituyó un motivo de discriminación.

Distinta es, sin embargo, la expectativa de los líderes en relación a la problemática lingüística. Para ellos es de primera prioridad el rescate de la lengua como vehículo de transmisión de la cultura, por lo que reivindicar su importancia y valoración constituye una razón ideológica.

Otra dificultad con que se encuentra el niño mapuche al incorporarse a la educación es la relación que establece con el profesor, el cual mayoritariamente es una persona que proviene de una sociedad y cultura diferente y, que por tanto, desconoce la cosmovisión del pueblo mapuche.

Lo anterior tiene que ver directamente con el proceso formativo del profesor, quien ha sido preparado –salvo situaciones excepcionales– para ejercer su profesión en realidades urbanas, de modo que la tradición que informa las prácticas pedagógicas del docente está muy lejos de satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En la práctica, se observa que muchos profesores viven en la periferia de dos mundos, sin pertenecer a ninguno de ellos cabalmente; “no tienen conciencia étnica ni

están preparados técnicamente para trabajar en un contexto intercultural”. Por ello, es fundamental para la educación indígena la presencia de maestros bilingües. Es curioso constatar que –a este respecto–, el profesor “no necesariamente debe ser mapuche” sino que puede ser “un no mapuche respetuoso de la cultura, antes que un mapuche asimilado, asimilado a otra cultura, ya que éste causaría más daño”.

En relación a la valoración de la educación entre los mapuche, la información recopilada presenta una situación que pudiera calificarse como menos definida, por cuanto si bien los testimonios muestran que tanto líderes como profesores asignan –en términos globales– gran importancia a la educación, en cuanto les “permite acceder a otro status” y “ser respetado”, lo que prevalece es el carácter de la crítica que pretende una definición en relación a sus demandas que permanecen en importante medida ignoradas. De modo que las respuestas parecen contradictorias, ya que por una parte se manifiestan expectativas muy altas en relación a la educación formal, y al mismo tiempo se plantean severas críticas en relación a su calidad en términos de eficacia y eficiencia.

En todo caso la información recopilada nos permite señalar que los mapuche tienen cifradas grandes expectativas en relación al proceso educativo y, por lo mismo hacen a éste importantes demandas, pero que para ello se requiere –como una situación

previa— de modificaciones sustantivas. Al tenor de las evidencias, tales cambios operan en dirección a programas de Educación Bilingüe Intercultural de mantenimiento.

Otra reflexión importante dice relación con la naturaleza de los procesos de cambio e interacción entre sociedades y culturas distintas —la chilena occidentalizada y la mapuche— y el rol que desempeña en ellos la educación formal.

Lo primero que debe reconocerse es la existencia de un contacto intercultural que presenta un carácter asimétrico, vale decir, no hay equilibrio en las relaciones entre ambas culturas. Por otro lado, en el tipo de relación establecida se observan propósitos distintos y muchas veces antagónicos que marcan el carácter de dichos contactos. Mientras la sociedad global intenta por variados mecanismos incorporar a los miembros del pueblo mapuche en un proceso de franca asimilación, los mapuche entienden dicho proceso interactivo como una relación de respeto y valoración de lo propio, sin pérdida de su identidad étnico-cultural.

Asimismo, es oportuno reconocer que durante largo tiempo, la sociedad mayor no comprendió ni admitió su convivencia con una minoría étnica distinta, que posee su propia cosmovisión y modos de relacionarse con la naturaleza. En este contexto, se dan las interacciones entre ambos grupos, lo que ha determinado en la práctica la

aculturación del grupo minoritario y por tanto, su asimilación a la sociedad global con la consecuente pérdida de identidad.

En tal sentido, el principal objetivo de la sociedad chilena occidentalizada lo constituye lograr la integración del pueblo mapuche en todos los aspectos y áreas, lo que lleva a plantear teóricamente la formación de un solo grupo: la sociedad chilena. Esta integración ha sido más bien el resultado de una asimilación semiobligada, ya que desconoce de manera explícita o implícita la existencia en Chile de una minoría étnica con características propias.

En este proceso desintegrativo de la sociedad mapuche han jugado un papel de gran trascendencia dos instituciones de la sociedad occidentalizada: la escuela y la iglesia. Ambas con estrategias diferentes han hecho posible —en forma gradual y continua— lo que no pudo lograrse a través de la fuerza. En el caso de la escuela, el carácter urbanizante del currículum, su impertinencia y disfuncionalidad socio-cultural son factores que afectan seriamente su idiosincrasia y el mantenimiento de su cultura. En tanto que a la Iglesia se le imputa el intento de desconocer la idiosincrasia de la sociedad y cultura mapuche introduciendo elementos y valores ajenos a su cosmovisión y percibiendo como pecaminosa y pagana toda práctica cultural propia de la etnia, lo que determina que el mapuche que participa de creencias religiosas occidentales sufre un paulatino proceso de asimilación dado el

hecho que se sustrae de incorporarse a ceremonias y celebraciones calificadas como perjudiciales para su nueva condición de cristianos. A este respecto, el principal reclamo se orienta hacia credos protestantes, ya que la Iglesia Católica acepta las prácticas tradicionales del pueblo mapuche y en este contexto ha creado una Pastoral Indígena, preocupada de orientar su quehacer en las comunidades indígenas.

En la actualidad, como resultado de los cambios socio-políticos de ocurrencia reciente en nuestro país se observa una actitud distinta de la sociedad global chilena hacia los pueblos indígenas en general y hacia los mapuche, en particular. Dan cuenta de ello, la dictación de una normativa legal ad hoc, su reconocimiento como parte constitutiva de nuestra nacionalidad y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) entre otras medidas implementadas. Hoy una mesa de diálogo convocada por el Presidente Ricardo Lagos que intenta resolver la situación planteada en las áreas indígenas.

En cuanto a las demandas que los mapuche hacen a la educación –las que se orientan hacia la entrega de elementos que les permitan vincularse con el trabajo productivo en el sector campesino, al margen de sus expectativas por hacer realidad la educación bilingüe intercultural– permiten reiterar la escasa

o nula pertinencia curricular de los programas oficiales que muestran un innegable predominio de elementos socioculturales homogeneizantes que intentan entregar una educación uniforme para todos los estratos y habitantes del país sin considerar las manifiestas diferencias étnico-culturales y sociales. La rigidez de los currículos, dado que la pretendida flexibilidad queda desvirtuada por carencias técnico-pedagógicas en el profesorado de los sectores rurales, determina que en áreas marginadas o deprivadas se haga caso omiso de demandas insatisfechas que vinculan estrechamente los sistemas educativo y productivo.

Lo anterior, no sólo tiene que ver con el “qué se enseña” en los sectores rurales sino también con los modos de aproximación al carácter del aprendizaje que requieren los usuarios del sistema, esto es los educandos mapuche. En este sentido es trascendente la labor del educador, que atrapado en su tradición cultural y pedagógica no hace sino reafirmar la naturaleza de un proceso lejano congruente con las formas de cognición propias de una sociedad y cultura que les es –la mayor parte de las veces– extraña o al menos ajena.

Finalmente, se desprende como una importante conclusión la interrelación que se da entre los procesos educacional, de integración social e identidad cultural.

## Bibliografía

---

- BECERRA y cols. (1987). *Las aspiraciones educacionales del pueblo mapuche*. Seminario para optar al título de Profesor de Estado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- BENGOA, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- BENGOA, J. (1994). Desarrollo y etnias indígenas. Revista *Pentakum*, nº 1, Instituto Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- CHIODI, F. (1990). *La educación indígena en América Latina*, Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- CHIODI, F. (1994). Hacia un currículum intercultural bilingüe. *Pentakum*, nº 1, 33-57. Instituto Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- CHIODI, F. y LONCON, E. (1995). *Por una nueva política del lenguaje*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- PUJADAS, G. de (1991). *La calidad de la educación: los nuevos educadores*. Santiago, Chile: C.P.U.
- MAGENDZO, A. (1988). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago, Chile: Ediciones PIIE.
- MONTALUISA, L. (1989). *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- SCHMIDT (1988). La educación medio fundamental para lograr el desarrollo rural. En *Educación Básica Rural*. Ediciones GIA, Santiago, Chile.
- SEPÚLVEDA, G. (1982). *Plan de educación bilingüe castellano para mapuche hablante, mimeografiado*. Valdivia: Universidad Austral.
- STUCKLIK, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- TRAPNELL, L. (1987). Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico. En *Educación en poblaciones indígenas*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

## Resumen

---

En este trabajo se analizan las relaciones entre la escuela y el medio social de la Araucanía, una comunidad de carácter interétnico, se revisan las dificultades de integración de la comunidad mapuche, así como las políticas que a este respecto se han venido llevando a cabo, en especial en el ámbito educativo. Se concluye que hablar de educación indígena es una noción puramente teórica, pues el único saber que alcanza ese carácter es la educación tradicional de naturaleza informal que se produce en el seno de la familia.

*Palabras clave:* escuela, educación indígena, comunidad interétnica.

## Abstract

---

This article deals with the relationship between the school and the social environment in the Araucania, an interethnic community. It also revises the integration difficulties which the Mapuche community undergoes and also the policies carried out mainly in the field of education. Finally, it is stated that indigenous education is a theoretical idea because the only knowledge that people may acquire is regarded as traditional, informal education born within the family.

*Key words:* school, indigenous education, interethnic community.

## Résumé

---

Dans cet article l'auteur analyse les relations entre l'école et l'environnement social en Auricanie, une communauté à caractère inter-éthnique, en révisant les difficultés d'intégration de la communauté mapuche, ainsi que les politiques qui à ce sujet ont été entreprises, concrètement sur le plan de l'éducation. On en vient à la conclusion que parler d'une éducation indigène est une notion purement théorique puisque le seul savoir à caractère serait l'éducation traditionnelle de genre informel au sein de la famille.

*Mots clés:* école, éducation indigène, communauté interéthnique.

**Omar Garrido Prádenas**  
*Universidad de La Frontera*  
*Temuco, Chile*

# Identidades locales y modernización. Un estudio en La Araucanía, Chile<sup>1</sup>

---

Berta Herrera  
Alfredo Pintor

## La respuesta identitaria a la globalización

La sociedad de hoy se ha incorporado fuertemente a un proceso de modernización postindustrial en que el fenómeno dominante lo constituye ciertamente la globalización. En tal contexto, la función de pensar la sociedad en su conjunto que tuvo el Estado es replanteada, y la opción de las regiones y localidades aparece ciertamente como una respuesta válida en lo cultural, social y económico. Para algunos las sociedades y gobiernos regionales y locales pueden ser más flexibles y mejor adaptados para discutir con los flujos globales, que los gobiernos centrales. Desde la perspectiva de la participación ciudadana y cívica, la verdadera descentralización en la toma de decisiones, permite según Touraine "que los actores locales de un sistema social se esfuercen en determinar ellos mismos

**La posición  
postmoderna  
relativista y  
desconfiada de la  
razón crea un  
sentimiento de "dejar  
hacer" y de inacción en  
lo político,  
relativizando principios  
fundamentales para la  
convivencia en  
sociedad, como  
democracia, derechos  
humanos e  
institucionalidad.**

---

1. Proyecto de Investigación n° 2015 (2000-2001) financiado por la Dirección de Investigación Universidad de la Frontera, Chile, " Identidad y territorio: un estudio de construcción identitaria local en la Araucanía". Versión revisada y actualizada de la Ponencia "Modernización, educación e identidad en América Latina", Ciclo de Conferencias "Educación, formación y desarrollo", Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana. 21, 23 marzo 2000.

las condiciones en que es producida su vida colectiva e individual" (1984, p. 132).

Por otro lado la caracterización de una sociedad fragmentada, discontinua, heterogénea, múltiple y con rupturas, requiere de una respuesta de sentido, de pertenencia, de vínculo, de nueva subjetividad compartida socialmente.

Sin embargo, las nuevas tecnologías, especialmente las comunicacionales e informacionales modifican el condicionamiento de las dimensiones espacio-temporales en la constitución de pertenencia o vínculo y en los procesos de comunicación al desterritorializar los lazos culturales, y posibilitar la sensación de cuasi-simultaneidad geográfica.

## El análisis de la modernidad

En el diagnóstico que se establece de nuestras sociedades actuales, en especial en relación a las diferentes crisis del mundo moderno las tendencias explicativas son de dos tipos. Por un lado, quienes sostienen que la actual agudización de las tensiones que desde sus comienzos ha acarreado la modernidad permiten dar paso a un orden societal diferente, la llamada postmodernidad. La pérdida en importancia de algunas instituciones fundamentales como los estado-nación, la globalización financiera y económica, informacional-comunicacional y tecnológica, o también las promesas no cumplidas de la modernidad contra la ignorancia, la pobreza

y la irracionalidad serían signos de un cambio cualitativo.

Como constata Larrain (1996, p. 244), aún no concordando con ésta perspectiva, la adhesión a la razón y al progreso permitió construir las conocidas teorías universales de carácter emancipador, que se olvidaron de las diferencias culturales y se hicieron totalitarias.

Las explicaciones globales o metarrelatos están ausentes del espectro político o socio-comunicacional con las consecuencias que se pueden prever. En relación con ello se ha diagnosticado pobreza de sociabilidad, de asociatividad, malestar, desorientación, en suma pérdida de sentido en relación a los procesos de identidad y participación. Podemos percibir la presencia de una intersubjetividad en que muchos coinciden y cuyas adaptaciones van desde el individualismo personal o familiar, hasta el repliegue sobre sí mismo, o en la búsqueda de sentidos a partir de la nostalgia.

Frente a tal diagnóstico, los planteamientos de la postmodernidad privilegian la mirada de la heterogeneidad por sobre la homogeneidad, de la fragmentación por sobre la integralidad o unidad, lo particular por sobre lo universal, la diferencia por sobre la uniformidad, la incertidumbre por sobre las verdades o escenarios únicos, la descentralización por sobre el centralismo. En suma una actitud crítica frente al progreso lineal, la ciencia positivista, la razón como bases de la felicidad, y de la historia

como explicación del sentido orientador del mundo.

Concordando con Larrain (1996) más que aceptar que las bases filosóficas e institucionales de la modernidad están agotadas, pensamos al igual que otros autores y en relación a nuestras realidades latinoamericanas que la modernidad es un proyecto inconcluso.

La posición postmoderna relativista y desconfiada de la razón crea un sentimiento de "dejar hacer" y de inacción en lo político, relativizando principios valóricos fundamentales a la convivencia en sociedad como democracia, derechos humanos y su institucionalidad.

Quienes se oponen a tal planteamiento, como Habermas, Touraine y Giddens, parten asumiendo y enfatizando los problemas propios de la modernidad. El predominio de la racionalidad instrumental por sobre la racionalidad comunicativa en Habermas o dicho de otra manera de los sistemas por sobre el mundo de la vida, ha permitido grandes avances en los niveles y condiciones de vida en una proporción importante de la población mundial.

El crecimiento y expansión de las economías, a partir de la industrialización, no ha permitido sin embargo, resolver las grandes inequidades sociales, exclusiones, absorción de culturas, desastres ambientales, violencia, racismo y marginalidades diversas. Las esperanzas de progreso en calidad de vida, en justicia, o en riqueza moral y afectiva han sido desmentidas. Esto no significa, por

tanto tener que abandonar el proyecto de la modernidad, sino que reorientar o buscar el equilibrio entre ambas racionalidades. En el mismo sentido, Touraine enfatiza la importancia de considerar en la constitución del Sujeto, las condiciones técnicas y materiales asociadas a aquellas propias de la identidad y participación. (1984, p. 134).

## La identidad en América Latina

Las concepciones sobre identidad en América Latina en el contexto de la modernidad hemos querido agruparlas en tres corrientes de pensamiento. Una de ellas denominada esencialista agrupa a intelectuales y pensadores más bien pesimistas con respecto al proceso modernizador en América Latina cuyo "sesgo" orientador lo constituye una cierta postura culturalista para entender lo identitario. El autor más representativo de esta corriente de pensamiento, es Pedro Morandé (1984), pero otros autores, que con diferencias y énfasis distintos, apuntan a una postura crítica del proceso de modernidad en Chile, son Cousoño, Valenzuela y Parker y en el exterior latinoamericano particularmente O. Paz. Dudan de la modernización en América Latina, sobretudo en lo beneficioso de ésta. Oponen al proceso modernizador, un cierto sustrato cultural e identitario que no calza con los fundamentos valóricos de éste, construido en el occidente blanco del ilustrismo, en que han estado presentes, la reforma, la democracia y el capitalismo.

Según Morandé la particularidad de la cultura latinoamericana es que se ha negado a abandonar el espacio de lo sagrado para definir su identidad. En tal perspectiva es el mestizo latinoamericano que ha jugado un rol esencial en la expresión de la síntesis de un ethos cultural. Al identificar Morandé la modernidad con secularización, reduce en gran parte el proceso modernizador a un puro asunto de dominio de la racionalidad instrumental.

Como recuerda José F. García (1995) se le niega a la modernidad la capacidad de generar también tradiciones como el pluralismo, la tolerancia o los derechos humanos.

Desde una perspectiva más antropológica Cristián Parker (1995) enfatiza en que además de repensar el concepto de desarrollo, y los roles del Estado, se deben incluir los mundos simbólico-imaginarios y las representaciones colectivas en la articulación con la modernización. Revaloriza las experiencias fundantes y viscerales como la adhesión al territorio de nacimiento, o familiar, "a lo entrañable o inexplicable en términos meramente racionales", en la construcción identitaria.

Para este autor el proceso de modernización y descentralización del Estado, es una adecuación eficiente a los desafíos de la globalización y tecnificación, pero también como un factor claro de negación de identidades regionales, culturales o étnicas.

En la corriente más optimista, que surge de los aportes de las teorías del desarrollo y la modernización en América Latina, Larraín considera a Germani, Burn y Véliz. Pero, no nos parece que los aportes de J.J. Brunner aunque más críticos pueden ser incorporados en tal perspectiva. Este último (1991) expone una cierta inexorabilidad del proceso modernizador en América Latina; postula que las culturas latinoamericanas en su desarrollo más reciente no expresan orden alguno puesto que están organizadas en base a los procesos contradictorios y heterogéneos de una cierta modernidad tardía, construida en las condiciones actuales de internacionalización de los mercados simbólicos. Esto estaría en concordancia con su planteamiento de que las sociedades latinoamericanas estarían condenadas a vivir con una modernidad que les viene de fuera.

Tal proceso comienza a producirse realmente desde los años 50, puesto que solamente es ese momento se produce la transformación de los modos tradicionales de producir, transmitir y recibir la cultura. Los factores decisivos de tal transformación cultural son la educación masiva, la conformación de una cultura de consumidores de bienes simbólicos producidos y comunicados industrialmente, como la televisión, y la influencia de los valores propios de la vida urbana. Lo anterior acompañado por la integración continental a los mercados internacionales debido al predominio de lo económico, generando una transformación también en las estructuras políticas y sociales.

Tal aseveración permite al autor ser cauteloso, en no asumir que la modernidad latinoamericana es la modernidad occidental, sino que una de sus formaciones, lo que puede dar cabida a las propias particularidades. En su crítica a lo que nombra como Macondismo y a las tesis de las "diferencias específicas" expuestas aquí, Brunner fustiga la pretensión de los intelectuales que consideran nuestro continente como una sociedad "especial" y distinta a las otras sociedades. Tal distinción, estaría dada por la poesía, pasión, misterio y porque la naturaleza sería nuestra "superioridad telúrica". Dicho fuertemente por Brunner "el macondismo es el último gesto aristocrático de un continente que finalmente se ve enfrentado a reconocerse en la modernidad" (Bruner 1991, p. 68).

En este sentido la pretendida identidad perdida de América Latina no es más que la visión nostálgica de creer que lo "primero" es lo auténtico y lo que viene después no, careciendo de todo rigor. Entonces las identidades estarían condicionadas por estas nuevas formas industriales y diferenciadas a la vez de producción, transmisión y recepción de bienes simbólicos. Una cultura descentrada y desterritorializada.

Concordamos con J. Fernando García (1995), quién al comentar a Brunner se pregunta si nuestra identidad podrá resistir el modo actual de llevar el proyecto de modernización social. La sustitución sugerida por Brunner sobre las nuevas formas identitarias a partir

de las condiciones comunicativas ya mencionadas anteriormente, obliga a preguntarse sobre las nuevas formas de reelaboración, de apropiación, de incorporación de lo nuevo.

Finalmente nos parece interesante el aporte socioantropológico de N. García Canclini (1995, 1997). Considera que la modernidad es una condición de viaje permanente en que no se cierra la incertidumbre de lo que significa ser moderno. Por ello el cuestionamiento de ella es un ejercicio que crea nuevas posibilidades, incluida la postmodernidad entendida como una crítica interna de la modernidad. El mestizaje cultural característico de nuestro continente incluye formas de entrada a la modernidad diversa, en que se relacionan, yuxtaponen o superponen las tradiciones y las formas modernas de acción política, educativa y educacional. Se trata de un proceso de reestructuración no mecánico ni funcionalista, ni ligero, como un cambio de vestimenta; más bien de cierto espesor social y simbólico que conlleva una cierta carga afectiva y de peso en lo tradicional, incluyendo lo culto y lo popular.

Se pregunta el autor sobre el peso que pueden tener en la transmisión de los bienes simbólicos quienes controlan las redes comunicacionales. El éxito de estas redes es el haber comprendido las nuevas formas socioculturales en las estructuras de poder; es decir descentralizadas y no verticales, multideterminadas y no bipolares. Siguiendo a J.F. García la postura de G. Canclini permite repensar la modernidad como un proyecto relativo, no

necesariamente opuesto a las tradiciones, que no desconoce los efectos desintegradores de cierta modernización. Se está aquí, por una propuesta de renovación y democratización de la modernidad desde una crítica social no substancialista y contra la pretensión del neoliberalismo de ser el dogma de la modernidad. Esto demostraría a la modernidad como un proyecto siempre nunca acabado.

## Las dimensiones conceptuales de la identidad

### Las perspectivas

En el interesante análisis que hace Denys Cuhe (1998) sobre cultura e identidad presenta las diversas maneras de comprender y abordar lo identitario.

Desde la perspectiva objetivista se entiende la cultura como un dato que define de una vez por todas al individuo, vinculando la identidad al grupo original de pertenencia de éste. La identidad sería una segunda naturaleza a la que se adhiere a partir de una pertenencia cultural originaria. Tal pertenencia significa una mentalidad o carácter únicos expresados en caracteres fenotípicos y cualidades psicosociales. La identidad es una esencia estable y definitiva.

En la perspectiva culturalista el acento se pone en la herencia cultural derivada del proceso de socialización del individuo en su grupo. Se trata de una interiorización de

modelos culturales impuestos. Así la identidad aparece como consustancial con una cultura particular, es decir preexistente al individuo. Se trata también de considerar la identidad como esencia, casi invariable.

Desde una visión etno-cultural la pertenencia a un grupo étnico es la primera y más fundamental de todas las pertenencias sociales. En ella se crean los vínculos más determinantes, las emociones compartidas y las solidaridades más profundas, fundados en una genealogía común. La identidad es aquí una propiedad esencial inherente al grupo.

En las tres perspectivas anteriores se aprecia una concepción esencialista de la identidad y también objetivista en cuanto a definirla a partir de un cierto número de criterios considerados como "objetivos": origen común, lengua, cultura, religión, psicología colectiva, vínculo con el territorio.

En la perspectiva subjetivista la identidad no puede ser reducida a atributos. Se la entiende aquí como un sentimiento de identificación con una colectividad más o menos imaginaria. Lo que cuenta son las representaciones que los individuos construyen de una cierta realidad social. Aquí predomina el carácter más variable y efímero de la identidad. Rompe la visión esencialista y pone el énfasis en la elección identitaria individual.

Por último desde la perspectiva relacional y situacional se entiende la identidad como

una construcción social en procesos de interacción bajo contextos y situaciones cambiantes y no como dato. La construcción de la identidad se hace al interior de marcos sociales que determinan la posición de los agentes y que por lo mismo orientan sus representaciones y opciones que está dotada de eficacia social, y produce efectos sociales reales.

La identidad es un constructo que se elabora en una relación que opone un grupo a otros en un contacto determinado. Fredrik Barth (1995), es quien incorporó esta concepción de identidad como manifestación relacional, permitiendo sobrepasar la alternativa del objetivismo/ subjetivismo.

Es decir una cultura particular no produce por ella misma una identidad diferenciada: esta última sólo resulta de las interacciones entre los grupos y de los procesos de diferenciación que tales grupos ponen en juego en sus relaciones. Señala P. Guell "podemos además adelantar que allí donde hay acción mutuamente referida de actores sociales, hay procesos identitarios en curso" (1996, p. 62).

Por lo mismo, desde esta perspectiva los miembros de un grupo no son percibidos como absolutamente determinados por su pertenencia etno-cultural, ya que son los actores mismos que atribuyen una significación a tal pertenencia en función de la situación relacional en la que se encuentren.

Lo anterior significa considerar que la identidad se construye y reconstruye constantemente al interior de los intercambios sociales. En acuerdo con S. Hall citado por Larraín la identidad es un asunto de "ser" y de "llegar a ser", no es algo que ya existe y que trascienda lugar, tiempo, historia y cultura. Como todo lo histórico, las identidades sufren transformaciones constantes (1996). Significa mirar al pasado, y no de manera acrítica y también al futuro como proyecto. Desde esta perspectiva se entiende lo identitario como un proceso histórico y el énfasis puesto en las relaciones puede ser considerado como una postura más estructuralista.

Esta concepción implica un cambio radical de la problemática al instalar en el centro del análisis el estudio de la relación y de proceso, y no la búsqueda de una supuesta esencia que definiría la identidad. Desde ésta perspectiva no hay identidad en sí, ni únicamente para sí. La identidad es siempre una relación con el otro. Identidad y alteridad están ligados en una relación dialéctica. Así mismo, identificación va a la par con distinción.

Por otro lado, la identidad es siempre un compromiso, una negociación entre una "auto-identidad" definida por sí y una "hetero-identidad" o "exo-identidad" definida por los otros (Cucho, 1996). Según la situación relacional, por ejemplo según las relaciones de fuerza entre grupos en contacto, que puede ser una relación de fuerzas

simbólicas, la auto-identidad tendrá más o menos legitimidad que la hetero-identidad. Esta última, se traduce en una situación de dominación y estigmatización de los grupos minoritarios. Esto conlleva en algunos casos a crear una "identidad negativa".

Por ello, la identidad es el desafío de toda relación social no siempre de cooperación. según la posición ocupada en el sistema de relaciones definido socialmente. No todos los grupos tienen el mismo "poder de identificación" ni la misma autoridad para nombrar o nombrarse. Como señala Bourdieu (1980) en su artículo "La identidad y la representación", sólo aquellos que disponen de autoridad legítima, es decir, autoridad que confiere el poder, pueden imponer sus propias definiciones de ellos mismos y de los otros.

### **El carácter multidimensional de la identidad**

En la medida en que la identidad resulta de una construcción social, participa de la complejidad de lo social, es decir, debe tomarse en cuenta la heterogeneidad de todo grupo social. Ningún grupo o individuo se encierra a priori en una identidad unidimensional... Querer considerar la identidad como monolítica impide comprender los fenómenos de identidad mixta, frecuentes en nuestras sociedades (inmigración, mestizaje cultural). En realidad, como cada uno tiene diversas pertenencias sociales (sexo, edad, clase social, religión...)

fabrica a partir de esos diferentes materiales, su identidad personal única operando una síntesis original. El resultado es una identidad sincrética. Cada individuo tiene el sentimiento de tener una identidad con geometría variable, según las dimensiones del grupo al que hace referencia en una u otra situación relacional. (santiaguino, chileno, latinoamericano...).

La identidad funciona como el modelo de las muñecas rusas. Pero si bien la identidad es multidimensional, pensamos no pierde su unidad. Esta identidad en múltiples dimensiones es bien admitida.

### **Las estrategias identitarias**

La dimensión cambiante de la identidad, ha conducido algunos autores a utilizar el concepto de "estrategia identitaria". Desde esta perspectiva, la identidad aparece como un medio para obtener un fin. Luego es relativa y no absoluta. El individuo no está exento de cierto margen de maniobra. En función de su apreciación de la situación utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios. Sin embargo, recurrir al concepto de estrategia no debe hacer pensar que los actores sociales son perfectamente libres de definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos del momento.

Las estrategias deben necesariamente tener en cuenta la situación social, la relación de fuerza entre grupos, maniobras etc. La identidad es siempre la resultante de la

identificación que se impone desde los otros y aquella que se asigna uno mismo.

Emblema o estigma la identidad puede ser instrumentalizada en las relaciones entre los grupos sociales. Este carácter estratégico de la identidad, tiene la ventaja como señala Bourdieu de permitir dar cuenta de los fenómenos de eclipse y despertar identitarios.

De una manera más general, el concepto de estrategia puede explicar las variaciones identitarias, o lo que podríamos llamar desplazamientos de identidad.

### La identidad territorial local

La dimensión local permite abordar las complejidades de la sociedad basados en una mayor permanencia de los ejes espacial y temporal. Así, las singularidades de índole histórico y cultural necesarios para lo explicativo e interpretativo, constituyen un dato y no una especulación generalizante.

En esta escala, los actores y agentes sociales pueden ser capaces de pensar sus relaciones con el exterior sin por ello desaparecer. También lo local permite expresar pertenencias culturales o producir sus propios simbolismos, o sencillamente generar acuerdos para una opción de desarrollo.

Desde el paradigma de la construcción de regiones y en especial desde las conclusiones de la investigación de Arocena en Uruguay (1995), los elementos claves en

relación a la capacidad de sustentar o iniciar un proceso de desarrollo endógeno son la concertación de actores y la constitución de una identidad local (personal o colectiva, subjetiva o intersubjetiva).

Para Bustos Cara (1998), el territorio es un espacio con sentido. Agregamos con sentido económico, social y espacial (lo social incluye lo cultural, y lo espacial lo ambiental). El territorio local es un espacio con sentido en su escala menor, vinculado al territorio regional el que a su vez es un intermediario entre lo nacional y lo local. El espacio contiene todos los elementos constitutivos de lo geográfico, sean fijos o flujos. Una vez que estamos en presencia de un proceso de identificación de tales elementos con un sentido hegemónico, organizador u orientador, hablamos de territorialización, que convierte un espacio preexistente (o desterritorializado o en transición a...) en territorio mediante la asignación de un sentido (territorialización, lugarización).

La pregunta a hacerse consiste, en si es posible definir una relación de causalidad o de vínculo entre el grado o desarrollo de un proceso de territorialización y la construcción de identidad territorial (individual o colectiva, subjetiva o intersubjetiva) por parte de sus habitantes considerados individualmente o como grupo social.

Al mismo tiempo, la identidad tiene una relación innegable con el territorio. Todo

grupo social o sujetos requieren de espacios físicos con significación. Tales sentidos entregados por los propios actores o agentes sociales.

En esos espacios de significación se pueden desarrollar niveles profundos de conciencia, tanto individual como colectiva. Como señala Arocena, si hay pobreza identitaria o falta de ella se debe al aislamiento de los actores con su territorio, sin vínculo de pertenencia respecto de éste.

Tal arraigo o sentido de pertenencia se desarrolla, si están dadas las condiciones para la interacción. De esa manera la identidad cumple un rol esencial en la estructuración y potenciación de iniciativas en los grupos humanos.

La identidad territorial local puede constituirse en un elemento clave, a partir de los capitales sociales y culturales y económicos ciertamente presentes en regiones y localidades, entendidas éstas no como adjetivos de la sociedad nacional, sino como realidades sustantivas

### **El carácter social de las identidades**

La idea de un sujeto históricamente producido en interacción con diversas relaciones sociales adquirió importancia para filósofos, sociólogos y psicólogos sociales.

Según Larraín, la mayoría de las concepciones sociológicas y de psicología social

reconocen el carácter social de las identidades individuales, en cuanto ellas reciben su forma en interacción con una variedad de relaciones sociales. La identidad, en un sentido personal, es algo que un individuo presenta a los "otros" y que los otros le presentan a él. Este aspecto social de la identidad es un aspecto decisivo porque lo que se llama identidad no sólo responde a la pregunta ¿quién soy yo? sino que más bien a la pregunta ¿quién soy yo a los ojos de los otros?

## **Los tres tiempos de América**

Stuart Hall distingue tres momentos históricos de la identidad según tres tipos de sujetos: el de la Ilustración, el sociológico y el sujeto postmoderno.

En el sujeto de la Ilustración, el sí mismo o centro humano era un núcleo interno que traía el individuo al nacer y que permanecía toda la vida, en este caso la identidad se vincula a un sujeto unificado e inmutable que le asigna éste carácter a la identidad es decir como una esencia fija.

En el caso del sujeto sociológico, el sí mismo se forma a partir de la interacción simbólica con los otros, como resultado de sus experiencias sociales entendiéndose la identidad como una construcción social-comunicativa.

En el caso del postmodernismo estaríamos en presencia de un compuesto de una

variedad de identidades que pueden ser contradictorias y más aún no resueltas.

Creemos que en nuestras sociedades latinoamericanas, debido a la existencia y convivencia de temporalidades históricas diferentes y dado el carácter híbrido de nuestra cultura, estarían presentes los tres modelos explicativos .

Se trataría de un proceso de sincretismo identitario, con distinto peso según el tipo de experiencia social en que se expresan y según ciertos atributos diferenciadores

## Primeros interrogantes

- ¿Cuáles son los atributos decisivos en las personas que permitan clarificar la constitución identitaria y cuáles entre ellos son requeridos en los procesos de identificación y de estrategia identitaria?
- ¿Es posible identificar en cada sujeto un núcleo identitario “duro” base de toda otra construcción posterior según relaciones, posicionamientos, circunstancias o cambios culturales?
- ¿Cómo y en qué contextos situacionales y relacionales se produce, se mantiene o se modifica una identidad particular, y cuál es el grado de modificación en los “deslizamientos” identitarios?
- ¿Cómo se produce la construcción identitaria de personas o grupos en el contexto de la globalización y de la modernización de la sociedad chilena?

- ¿Es posible identificar atributos identitarios comunes territorialmente circunscritos?
- ¿Cuáles es el peso de distintos atributos de los sujetos (género, ciclo de vida, etnia, migrante, status socioeconómico, religión, habitat rural/urbano) en el comportamiento diferencial frente a la identidad local?

## Aspectos metodológicos

La opción metodológica propuesta es de tipo cualitativa basada en la modalidad de relatos de vida.

Los relatos de vida se hacen con la intención, de elaborar y transmitir experiencias personales o colectivas, y que hacen referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto. Hay que precisar que el “relato de vida” es una historia de vida tal como la cuenta la propia persona; en cambio, el término “historia de vida” se refiere al estudio de una persona, comprendiendo su relato de vida, material documental y otras informaciones adicionales que permiten reconstruir su biografía. La utilidad de esta técnica reside en su capacidad de sugerir, ilustrar o contrastar hipótesis y en proporcionar nuevos hechos que sirvan para comprender mejor el problema de estudio.

Fraser (1977) exige a la historia oral abordar el acontecimiento social no cosificándolo, sino tratando de abrirlo a los planos

discursivos. El valor subjetivo de los relatos es el valor más original. F. Ferracotti (1993) expresa: "La vía de la subjetividad es la que permite reconstruir el alcance objetivo, esto es real, completo, de una conciencia de grupo y de época". El hecho de recoger relatos de vida, nos permite recuperar la memoria y narrarla desde los propios actores sociales rescatando sentidos de vida social.

En los relatos de vida según Bertaux, podemos discriminar una dimensión socioestructural o sistémica y una dimensión sociosimbólica o cultural. En el proceso del relato de la historia de vida siempre hay dos sujetos que participan, el que narra se va presentando a sí mismo y el que escucha y participa de la narración. En el relato hay una organización y representación del mundo, aún cuando ésta sea incompleta, nunca es una historia de uno solo, siempre hay otros que aparecerán en la historia.

Aceves Lozano (1999) plantea la posibilidad de realizar "los relatos de vida cruzadas o múltiples", de personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y polifónica del tema o problema, de investigación. Con los relatos de vida se pueden identificar etapas y periodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas de los protagonistas. Esta técnica es útil para realizar estudios ubicados en la época contemporánea y más cercana

al presente, donde es posible interactuar y entrevistar a informantes calificados para la investigación.

La multidimensionalidad de la identidad hace necesario tener en cuenta aspectos como: la edad, género, hábitat, status social, entre otros. La edad es un parámetro constante dentro del relato de vida. El tiempo estará desde un primer momento presente en la referencia y en la connotación. El género en el relato cobra todo el peso de su fuerza y pone en evidencia la importancia que tiene en la comprensión y articulación de la historia. Así lo podemos apreciar en trabajos con historias de vida de Bertaux-Wiame (1993): "La diferencia entre hombres y mujeres, respecto a la lógica social de sus vidas aparece tanto en los relatos de vida, como en la manera en que la cuentan. Pocos hombres hablan espontáneamente sobre su vida familiar, como si ello no formara parte de su vida...".

Otra dimensión que es conveniente considerar es el hábitat en el cual se habla y del que se habla. Ambos articulan conflictos de identidad en la historia de vida. Hay dos aspectos relacionados con el espacio, como dimensión organizadora de la narración de los relatos. En primer lugar el espacio, como referente de identidad. Nadie que siga viviendo en el lugar donde nació se percibe como que es, de tal lugar. La identidad espacial es una identidad que la otorgan los otros. Nos reconocemos como pertenecientes a un lugar cuando enfrentamos desde

lejos, ese lugar, al mundo en su diversidad y complejidad. Cuando se tiene la experiencia vital de la migración reconocemos nuestra identidad en la diferencia. En segundo lugar, la mirada sobre el lugar de origen es diferente si se realiza sin la perspectiva, que la mayor parte de las veces organiza la distancia. Distancia y tiempo nos permiten una mirada comprensiva de la situación que muchas veces la cercanía impide realizar.

Otra dimensión importante es el status social como articulador de la mirada sobre el pasado y sobre el presente. En los relatos de vida el progreso y el retroceso articulan reconstrucciones diferentes tanto del pasado, como muy especialmente de la autoestima.

Para Bertaux (1999) lo que se obtiene de los relatos es "la experiencia humana concreta, que es experiencia de las contradicciones, de las incertidumbres de la lucha, de la praxis, de la historia". Tomarla en serio es ponerse en posición de aprender no solamente las relaciones sociales (socioestructurales y sociosimbólicas), sino también su dinámica, o mejor su dialéctica.

## La investigación en La Araucanía

### Los sujetos informantes

Se realizaron 28 relatos de vida, obtenidos de manera intencionada, con la precaución de asegurar una distribución adecuada de los diferentes atributos de las personas,

para presentar una más amplia diversidad. Los atributos se distribuyeron así:

- Sexo: 15 hombres, 13 mujeres.
- Edad:
 

Menores de 30 años	7 personas
De 30-45	5 personas
De 46-65	10 personas
De 66-79	3 personas
De 80 y más años	3 personas
- Residencia: 10 personas de zonas semi-rurales y rurales. 18 personas de zonas urbanas, fundamentalmente Temuco.
- Religión: Están suficientemente representados las religiones católicas, evangélicas y agnósticos.
- Etnia: Se recogieron 4 relatos de mapuches.
- Estrato social: se reproduce de manera aproximada la distribución de la región entre sector bajo, medibajo, medioalto y alto (predominan los 2 primeros).
- Movilidad: Más de la mitad de los entrevistados han experimentado procesos migratorios de diferente escala (desde intrarregional hasta internacional).

### La organización temática

El contenido de las entrevistas, desde la perspectiva de los investigadores, si bien es cierto respeta el protagonismo del que relata, fue organizado en 5 dimensiones. Estas dimensiones son: las vidas socioeconómica, sociofamiliar, sociocultural, socioterritorial

y sociopolítica. Considerámos que las explicaciones de la construcción identitaria podrán obtenerse del análisis relacional de las 5 dimensiones, condicionadas o ilustradas a partir de los atributos de los sujetos al interior de su propia vida. Cada una de estas dimensiones o variables está constituida por indicadores de mayor precisión que dan contenido a dichas dimensiones. Por ejemplo en la dimensión socioeconómica deben estar presentes la categoría de la ocupación o tipo de trabajo, permanencia en ellos, ocupación de los padres, tipo de actividad económica, años de trabajo, periodos de inactividad, etc. En relación a operacionalización de la identidad territorial, se definieron 3 niveles o componentes de la explicitación identitaria, que traduce el tipo de alcances formulados por los sujetos y que dan cuenta del grado de "compromiso" o alejamiento de una cierta identidad local, estos niveles fueron constituidos a partir de los trabajos de Tajfel (1984) y de A. Silva y se resumieron: en descriptivo (lo que se sabe del lugar, detalles, historias...); afectivo (experiencias impactantes, emociones, recuerdos fuertes...); y luego lo ideológico-evaluativo (la valoración, la capacidad de explicar lo propio, los balances). Estos tres niveles al igual que las 5 dimensiones no siempre se presentan completamente diferenciados, pero en términos analíticos, tal diferenciación permite identificar de manera más precisa la relevancia, peso específico, e intensidad de un factor o hecho en la comprensión del relato que se estudia.

En razón de la extensión de esta presentación, no se ha hecho referencia detallada aquí a los procedimientos empleados y recomendados en los relatos e historias de vida.

### **Análisis e interpretación**

El análisis de la información se realizó a partir de la organización ya señalada a partir de categorías y unidades descriptivas básicas las que fueron explicitadas en una base de datos. Dicho análisis se fue realizando a medida en que se realizaban las entrevistas y su transcripción, de manera a mejorar las siguientes en cuanto a la formulación y dinámica y de contribuir de mejor manera al principio metodológico de saturación, proceso permanente que Bertaux denomina totalización sociológica. No debe olvidarse el carácter incompleto de los relatos de vida, al no ser autobiografías completas se debe enfatizar el esfuerzo sociológico más que literario. Más que definir la totalidad de la existencia se trata de identificar trayectorias, desplazamientos, discontinuidades, hechos marcantes "esforzarse por darle un sentido al pasado y al presente, en cuanto a lo que éste contiene de proyecto" (Bertaux, 1999, p. 64). En ese sentido la interpretación, ha significado, siguiendo esta orientación una construcción progresiva del objeto sociológico. Un estudio profundo de cada relato ha sido indispensable, si se pretende articular a los factores de orden socioestructural (como trabajo, educación), aquellos de

orden sociosimbólico (valores, creencias), no se puede renunciar a un cierto proceso hermenéutico. Tal trabajo de interpretación permite dar sentido y significado al análisis, definiendo e intentando explicar relaciones y conexiones entre dimensiones, para acotar los procesos subyacentes. Más que la historia personal interesa descubrir los universos sociales, los procesos casi desconocidos que comienzan a revelarse desde el "interior" de los sujetos.

### Resultados preliminares

- Se constata un compromiso de identidad territorial o local más bien bajo, analizando el conjunto de los relatos.
- Escapan a esta tendencia los relatos de origen étnico mapuche en que la identidad étnica se asocia fuertemente al territorio o lugar; y también en sujetos con fuerte identidad política que disponen de una concepción más social y comunitaria de sus realidades.
- En gran parte de los sujetos hombres la identidad del territorio se ve subordinada a un vínculo identitario fuertemente determinado por el mundo del trabajo y la subcultura asociada a éste.
- En las mujeres adultas de baja escolaridad la identidad con el lugar es muy subordinado a los avatares de la lucha por la vida, crianza de los hijos, lugares de traslado del marido, más que nada lo fundamental es la sobrevivencia y ella se hará en el lugar que lo permita (mezcla de protagonismo y destino).
- En las mujeres adultas de mayor escolaridad la identidad local está más asociada con la añoranza de los lugares de estudio y con proyectos de mayor inserción en el trabajo y movilidad, estando la identidad local subordinada a la dimensión socioprofesional.
- La identidad local mediourbana y mediorural propia de residencia en pueblos o ciudades pequeñas es de baja densidad o afectividad. Predomina una visión descriptiva, neutra, basada más en aspectos exteriores (el pueblo es tranquilo) que no expresa pasados de alta sociabilidad o de proyectos comunitarios.
- Se expresa en una minoría de estrato socioeconómico medioalta y de escolaridad alta una construcción valórica-ideológica de rescate de lo tradicional expresado en el apego a la naturaleza y a la vida sana. Se valoriza la vida en la región al responder a tales expectativas.
- Al interior del estrato socioeconómico y socioeducativo alto se cultiva un cierto pasado de territorio que entregó y entrega afectividad, posible por razones de solvencia económica (me hice una casa y voy cada fin de semana al lugar de mi infancia y/o adolescencia). En términos sociosimbólicos en algunos casos de estrato medibajo está presente pero sin un cultivo ni mayor explicitación (me gustaba el campo cuando niño).
- Es claramente identificable la valoración identitaria étnica en los relatos de sujetos mapuches. Independiente de la

movilidad geográfica y del tipo de nivel educativo se expresa una relación fuerte (más afectiva, valórica) entre etnia y territorio. La educación y la inserción en la vida están al servicio del cultivo identitario que entrega pertenencia, autoestima y sentido.

- En las personas más jóvenes la pertenencia identitaria con una localidad es mucho más difusa, difícil de precisar. El peso está puesto en la movilidad social, la inserción, y en expresiones de identidad negativa (Temuco es feo, me defraudó).
- Desde la perspectiva religiosa sobre todo en las pertenencias evangélicas la práctica de la misma ayuda a la inserción y a experiencias de mayor solidaridad y satisfacción social. Pero tales experiencias no generan movimiento social o sentimiento de pertenencia comunitaria.

## Discusión

El bajo compromiso identitario que se constata en términos generales en el estudio, debe ser evaluado en razón de los principales traumatismos de la sociedad chilena, en particular el golpe de estado y gobierno militar desde 1973 a 1989. En el caso de los relatos de edades medias 45 a 64 años se trata de 2 generaciones fuertemente impactadas por tales sucesos. Deducimos que dicho impacto es aún más fuerte en quienes no sufrieron directamente en términos de represión ni se pronunciaron

abiertamente por alguna de las partes en la época. Muchas alusiones indirectas son dichas o aparecen en los relatos, dando cuenta de una manifestación latente que no se expresa, ni que se ha expresado, abiertamente, predominan el silencio, la pausa, la alusión a terceros (ahí supe mataron a varios incluido el agente del Banco). Se trata ciertamente de un traumatismo que salvo contados casos ha sido abordado y "resuelto" psicossocialmente. Creemos que el desinterés, ostracismo, "neutralidad", negación de lo social, de lo comunitario o del nosotros, corresponde a aquella forma de adaptación basada en algunos en la "nostalgia" de lo que fué o no pudo ser, o en el franco rechazo y/o negación de lo que se fue, negación de la memoria. Como señala Habermas no hay aquí capacidad de construcción identitaria, puesto que se niegan el pasado y se establece un énfasis en la adaptación a un modelo externo no interiorizado pero que entrega dividendos de éxito o de satisfacción material. Se trata del quiebre del eje temporal en la vida de las personas, potenciado aún más a partir del quiebre del espacio, al no producirse el vínculo del ámbito privado al social, es decir siguiendo a Habermas al no constituirse el otro eje del mundo de la vida que es la participación. Por ello desde nuestra perspectiva es muy baja la identidad territorial o local porque no hay capacidad de asociatividad, sociabilidad o sentido de comunidad, sentido de pertenencia al cuerpo social. Y si dicha sociabilidad y sentido de pertenencia

existió en las ciudades menores ya no forma parte del discurso, esto ha quedado relegado a lo que fueron otros tiempos, no hay continuidad ni tampoco intentos de relectura o de representación. No hay interés en rescatar la riqueza de lo vivido, ni de transmitirlo a las nuevas generaciones. No se expresa una visión del territorio o sociedad de larga duración. En el mejor de los casos se hace una añoranza de orden ecológico (Talagante era bonito y tranquilo).

Lo que ocurre con quienes han mantenido la tibieza de un pasado de compromiso, es el intento de rescatar una identidad local desde la nostalgia de los ideales o de lo vivido en la juventud. Aquí se incorpora de todas maneras, en algunos casos, una cierta ingenuidad que se cura con el tiempo (ya no es ni el país ni la gente que yo conocí). Es necesario también recalcar la influencia en los sujetos de menor densidad ideológica, del ciclo de vida y la edad; ya no se tiene ni la energía ni el idealismo de la juventud. Han predominado, sobre todo en una situación de "apagón" cultural y político, la lucha por la sobrevivencia, la inserción y el pragmatismo.

A pesar de haber estado sometidos a las mismas experiencias históricas, en los relatos de sujetos mapuches, se evidencia un abandono o alejamiento del pensamiento social político, para convertir dichas energías en cultivo de la identidad como pueblo, vinculados a un proyecto participativo de desarrollo e identidad. Aquí el territorio

se fortalece puesto que forma parte de la esencia de la identidad cultural mapuche.

La participación histórica de la mujer en los asuntos de la familia y sociales, se orienta ahora hacia la lucha por la sobrevivencia del grupo en el caso de menor escolaridad y hacia la inserción profesional en mujeres con mayor instrucción.

En los hombres mayores es determinante la cultura del trabajo, los oficios, los desplazamientos, el tipo de vida, y el vínculo con el territorio. Este último es subordinado y de menor intencionalidad, aparece casi por contumacia, a pesar de, es decir se produce un apego al lugar de vida, porque ahí se tiene un trabajo estable, una vida sin sobresaltos, y porque la identidad del yo es en gran medida resultado del trabajo que se ha tenido. La familia en algunos casos va asociada a dicha identidad.

En los más jóvenes está presente la identidad fragmentada o difusa propia de los tiempos de globalización y modernización. Esto significa la inexistencia de fronteras rígidas entre las diferentes dimensiones de la vida, se colocan a veces todas en el mismo plano e importancia, se asocia una cierta indiferencia por lo social, con una cierta angustia, ansiedad o resentimiento por no haber vivido los sueños de otras generaciones. Por ello aparecen intentos aislados y solitarios de vincularse de alguna manera (grupos religiosos, trabajo comunitario, grupos artísticos). Es decir bajo una cierta

apatía se evidencia muestras de búsqueda. Esto se aprecia también en el número importante de cambio de residencia, de tipos de estudios o carreras, e incluso de amistades o grupos de referencia.

Ahora ¿cómo se puede identificar y explicar el sistema de interrelaciones entre las diferentes dimensiones en las vidas de las personas en relación a la constitución de las identidades locales o territoriales?

Podemos adelantar dos tipos de explicaciones. Una de carácter más general a partir de una esquema de secuencias y del carácter jugado por cada dimensión y luego intentar definir una tipología de las diferentes formas de adaptación identitaria presente en los diversos relatos recogidos.

Cada una de las 5 dimensiones adquiere un carácter predominante como variable en interrelación, puesto que en cada una de ellas intervienen subcategorías dominantes y otras de carácter subordinado o asociado:

- Dimensión socioeconómica:  
Fundamentalmente Determinante
- Dimensión sociocultural:  
Mixta Determinante/Determinada
- Dimensión sociofamiliar:  
Mixta Determinante/Determinada
- Dimensión sociopolítica:  
Mixta Determinante/Determinada
- Dimensión socioterritorial:  
Fundamentalmente Determinada

En un esquema sintético podemos resumir que la Identidad Territorial es determinada por el juego complejo de las diferentes dimensiones en las que predomina la siguiente forma de relación:

*SOCIOECONÓMICA + SOCIOFAMILIAR + SOCIOCULTURAL + SOCIOPOLÍTICA >>>SOCIOTERRITORIAL>>>IDENTIDAD*

Debe explicarse que las dimensiones consideradas mixtas presentan el doble carácter ya que en algunos casos son afectadas por los cambios sufridos en otras dimensiones, por ejemplo la dimensión sociofamiliar determina aspectos importantes de la vida pero puede verse a su vez afectada por las dimensiones socioeconómica, sociocultural (educación) e incluso sociopolítica. La dimensión sociocultural está muy asociada a la dimensión socioeconómica en el ámbito educativo pero puede asociarse a lo político en cuanto a aspectos valóricos e ideológicos en una verdadera interrelación de ida y vuelta, y cumplir un rol determinante en la construcción identitaria.

Debe reiterarse que en el caso de este estudio, las dimensiones socioeconómica y sociofamiliar aparecen más claramente dado su carácter socioestructural dominante. La dimensión sociopolítica aparece raramente sin embargo su efecto es claro en la definición identitaria. La dimensión sociocultural es clara en el caso de sujetos mapuches y cumple un rol esencial también en las identidades socioprofesionales, vinculadas a

la inserción de la mujer en el trabajo y en su superación. Estas 2 dimensiones más de tipo sociosimbólicas permiten entender la presencia o no presencia de construcción identitaria local. La dimensión socioterritorial en su carácter de determinada permite ilustrar y entregar el contenido suficiente de la manera en que es vivida, pensada, y explicada por los propios sujetos su realidad territorial y su vínculo con el lugar (localidades, barrios, comunas, ciudad).

En este estudio hemos podido establecer una clasificación tentativa de los perfiles identitarios que fueron encontrados en los 28 relatos de vida:

1. La identidad masculina de la cultura del trabajo. Aquí la identidad territorial es baja y el centro identitario está definido por la pertenencia a la actividad económica y su entorno sociocultural.
2. La identidad campesina de pueblo o ciudad pequeña. Se trata de una identidad de bajo nivel expresada de manera descriptiva, no afectiva, y de bajo contenido valórico.
3. La identidad de la mujer con bajos estudios. No se percibe mayormente un vínculo identitario con los lugares. La vida gira en torno a la lucha por la vida y crianza de los hijos. Se menciona con amargura el pasado duro, generalmente en zonas rurales. La ciudad ha sido el lugar que ha entregado oportunidades y refugio.
4. La identidad en la mujer de mayor escolaridad. La lucha por la inserción profesional es fundamental pero asociada a las obligaciones de familia (hijos). Una cierta movilidad territorial aparece como signo de movilidad social, y de independencia.
5. La identidad territorial étnica. Es fuerte, clara, fundamentada, especialmente en el plano del discurso valórico. No siempre vivida en razón de los procesos migratorios a las grandes ciudades. Constituye uno de los puntos altos de la identidad cultural que se expresa con la pertenencia al territorio.
6. La identidad del compromiso social nostálgico. Se expresa en una fuerte compromiso afectivo y valórico, con las realidades sociales locales. Hay un apego a lo que es la región y su gente. Al tratarse de personas que han estado ausentes por un período largo el retorno ha sido difícil a pesar del entusiasmo. Pero es un compromiso fuerte que ha dominado sobre las otras dimensiones.
7. La identidad tradicional ecológica de clase media alta. Se expresa en una valoración de la vida sana y tradicional del sur chileno, contra la vida en la gran ciudad. Asocia aspectos sociofamiliares y nostalgia de un pasado floreciente en pueblochico o en zonas rurales en que se recuerda veraneos y estadias felices.

## Bibliografía

- ACEVES, L.J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Revista Proposiciones*, n° 29, Sur Ediciones. Chile.
- AROCENA, J. (1995). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. ClaeH, Uruguay.
- BARTH, F. (1995). *Les groupes ethniques et leurs frontières*. Puf, París.
- BOISIER, S. (1996). Modernidad y territorio. *Cuadernos Ilpes n° 42*, Santiago.
- BENGOA, J. (1995). *La comunidad perdida*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus Potencialidades. *Revista Proposiciones n° 29*, Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- BOUVIER, J.C. et al. (1980). *Tradition orale et identité culturelle*. CNRS, Francia.
- BRUNNER, J.J. (1991). Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana. Herlinghaus (comp.), *Modernidad periférica*.
- BRUNNER, J.J. (1994). *Cartografías de la modernidad*. Santiago de Chile: Dolmen.
- BUSTOS, R. (1998). *Ciudades y regiones frente al avance de la globalización*. Bahía Blanca: UNS.
- CASTELLS, M. (1999). *Globalización, identidad y Estado en América Latina*. Santiago: Min. Sec. Gral. de Gobierno y PNUD.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Volumen II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.
- DEVEREUX, G. (1996). *L'identité ethnique: ses bases logiques et ses dysfonctions*. París: Flammarion.
- GARCÍA, C.N. (1990). *Culturas Híbridas*. México: Grijabo.
- GARCÍA, C.N. (1997). *Imaginario urbano*. Buenos Aires: Eudeba.
- GARCÍA, J.F. (1995). Trascendencia, immanencia e identidad cultural. *Revista de la Academia UAHC, n° 1*. Santiago de Chile.
- GIDDENS, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo*. Madrid: Península.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1984). Modernidad, un proyecto incompleto. *Punto de vista, n° 21*, Buenos Aires.
- HOPENHAYN, M. (1994). *Ni apocalípticos ni integrados*. Santiago de Chile: FCE.
- LARRAIN, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: A. Bello.
- MARTÍN, J. (1991). Identidad, comunicación y modernidad en América Latina. En Herlinghaus y Walter (comps.), *Modernidad Periférica*.

- MORANDE, P. (1984). *Cultura y modernización en América Latina*. Santiago de Chile: Ed. U. Católica de Chile.
- PARKER, C. (1995). Identidad, modernización y desarrollo local. *Rev. de la Academia UAHC, n° 1*. Santiago de Chile.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Tomo I y II. Madrid: La Muralla.
- PINTO, J. (1997). *La cultura y la identidad como ejes del desarrollo. Una reflexión desde la historia*. Temuco: Educación y Humanidades, UFRO.
- RODRÍGUEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SABATINI, F. (1993). *Regionalismo e identidad, centralismo y cultura de la dominación*. Sem. La hora de las regiones. Santiago de Chile: Cipma.
- TAYLOR Y BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- TOURAINÉ, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. París: Fayard.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: FCE.

## Resumen

---

Se revisan aquí las diferentes visiones paradigmáticas del proceso identitario en América Latina, pero también se expone conceptualmente una caracterización del proceso identitario y su articulación con el territorio en las dimensiones individual y social. Luego de formularse las principales preguntas que han orientado la investigación se describen brevemente las consideraciones metodológicas del mismo.

Estas se inscriben en la voluntad de levantar un programa de estudios para identificar las identidades locales, e intentar explicar los procesos de construcción y de estrategia identitaria en sus contextos económicos, históricos, y socio-culturales, evitando las perspectivas esencialistas y funcionalistas.

La opción metodológica propuesta es de tipo cualitativa basada fundamentalmente en la modalidad de relatos de vida, cuyos fundamentos son descritos.

Finalmente se presenta una síntesis de los resultados preliminares obtenidos, en este estudio en La Araucanía, Chile, acompañados de una primera discusión de los mismos.

*Palabras clave:* identidad, modernización, construcción social, cultura.

## Abstract

---

This paper summarises the different general perspectives on the identity process in Latin America. It also depicts the question of identity and its implication in both individual and social dimensions. After posing the main questions regarding research, the authors briefly describe its methodological links. The aforementioned links tend to highlight the idea of local identity and they try to explain the process of identity strategy in an economic, historical and socio-cultural context.

A qualitative method is used in this research.

Finally, some preliminary results on the Araucania, Chile, are presented together with a brief discussion of the conclusions.

*Key words:* identity, social construction, culture

## Résumé

---

Les auteurs révisent les différentes visions paradigmatiques du processus d'identité en Amérique Latine; une exposition conceptuelle d'une caractérisation du processus de la prise d'identité et son articulation sur le territoire tant au niveau individuel que social. Après avoir vu les différentes questions qui ont orientés la recherche, les considérations méthodologiques sont brièvement décrites. Celles-ci s'inscrivent sur la volonté de créer un programme d'études pour établir les identités locales, et essayer d'expliquer les processus de construction et les stratégies d'identité dans un contexte économique, historiques et socio-culturelle, en évitant les perspectives essentialiste et fonctionnels. L'option méthodologique proposée est de genre qualitatif et s'appuie fondamentalement sur la modalité des récits de vie, dont les supports ont été décrits. Finalement on présente une synthèse des résultats préliminaires obtenus, sur cette étude de l'Auricarie, au Chili, accompagnée d'une première analyse au sujet.

*Mots clés:* identités, modernisation, construction sociale, culture.

**Berta Herrera**  
**Alfredo Pintor**

*Universidad de La Frontera*  
*Temuco, Chile*

# Experiencias de la universidad cubana en su vínculo con la sociedad

---

Juan Francisco Vega Mederos

Es un hecho el que el mundo de hoy se torna cada vez más complejo para nuestros países latinoamericanos, más sin embargo a pesar de poseer desarrollos económicos y sociales heterogéneos, existen puntos comunes caracterizados, por ejemplo, por la alta deuda externa, impagable para la mayoría de los países, niveles de desempleos de gran magnitud y cada vez más creciente atraso industrial y dependencia científico-tecnológica con pobre desarrollo de la infraestructura; nuestros productos cada vez tienen menor valor en el mercado internacional y la dependencia del fondo monetario internacional es creciente. En este marco de surgimiento de nuevos polos de poder económico, es donde la educación superior latinoamericana debe asumir retos importantes para su supervivencia y desarrollo.

Para el caso específico de las universidades cubanas, enfrentar estos retos se hace aún más complejo por la situación económica tan difícil por la que atraviesa el país en esta etapa de Período Especial (década de los noventa), en la cual se hacen serios esfuerzos

En un complejo contexto social, político y económico, en el que los productos latinoamericanos tienen cada vez menor valor en el mercado internacional y la dependencia del fondo monetario internacional es creciente, se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior asuman estrategias adecuadas para contribuir a su supervivencia y desarrollo.

por la recuperación, remodelación y redimensionamiento de la economía nacional.

Los últimos años se han caracterizado en nuestro país por la sucesión de grandes cambios en lo referido a la política económica y social del país que han generado nuevas exigencias para las instituciones de educación superior, que serán las pautas imprescindibles para lograr que las mismas cumplan un papel más activo en nuestro desarrollo, concentrando sus esfuerzos y recursos para enfrentar los problemas del desarrollo nacional y la competitividad, con un mayor énfasis en el desarrollo de los recursos humanos y la investigación.

En este difícil contexto se requiere redefinir la Misión de la Universidad Cubana del futuro y la estrategia a seguir para alcanzarla, creando la resistencia necesaria a las permanentes amenazas y la flexibilidad suficiente para aprovechar las oportunidades que este período ofrece.

Hoy día, al abordar el tema de las universidades cubanas, resulta necesario comenzar con la siguiente introducción: en las 45 instituciones de educación superior existentes en el país, cursan estudios unos ciento cincuenta y tres mil estudiantes, de los cuales más de la mitad se concentra en las ramas de Pedagogía y Ciencias Médicas; les siguen en orden de importancia la formación de ingenieros y de profesionales agropecuarios. El nivel de ingreso está alrededor de 28.300 y la

cantidad de graduados alrededor de 31.800. La eficiencia académica-cuantitativa alcanza el 50% como promedio en los cursos regulares diurnos. Es significativa la tendencia de crecimiento de la matrícula femenina en la educación superior; actualmente algo más de la mitad de nuestros profesionales universitarios son mujeres. En el año 1995 alrededor de la mitad del total de estudiantes del curso regular diurno eran internos.

El número de graduados universitarios ocupados en la economía nacional sobrepasa en algo los 500 mil, lo que representa alrededor del 5% de la población cubana; uno de cada diez trabajadores es graduado universitario. Tenemos hoy la tasa de médicos y maestros por habitante más alta del mundo; es decir, 203 habitantes por médico sin considerar las últimas promociones y 41 habitantes por maestro de todas las enseñanzas.

El asunto del empleo de nuestros egresados universitarios ha constituido y constituye actualmente una preocupación de nuestro Estado. A pesar de las contradicciones de la economía, no se puede hablar hasta el momento de la existencia de una crisis en el vínculo entre la Educación Superior y el empleo, sin dejar de reconocer que ya se observan en determinadas carreras una sobresaturación producto de las afectaciones lógicas de las limitaciones económicas de los últimos años. No se han cerrado universidades y facultades por las consecuencias sociales que ello entraña.

Estudios realizados demuestran que existen algunos problemas en la utilización de los graduados universitarios, la cual no en todos los casos es la más adecuada. Sin embargo, lo que sí resulta indudable es el hecho de que los recursos humanos con alta calificación constituyen uno de los factores más importantes de Cuba para su desarrollo futuro.

La política de la Educación Superior está dirigida también a dinamizar las transformaciones cualitativas en la docencia, la investigación y el postgrado. Poco a poco se ha ido avanzando en la formación y preparación de nuestro claustro docente. En estos momentos contamos con alrededor de veinte cuatro mil profesores y una relación alumno de 6.4, indicador bajo si lo comparamos en el plano internacional. Se fomenta la innovación en la docencia para atender con mayor eficacia y eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje; se introduce paulatinamente la computación en el contenido de la enseñanza y como medio para la investigación; se trata de mejorar los servicios universitarios y se instrumentan programas para la superación y elevación del nivel de calificación de los profesores.

Se han creado proyectos de investigación y de postgrado que responden más efectivamente a las demandas del país; se fortalece la cooperación entre las universidades y las empresas de la producción y los servicios y entre las propias instituciones de educación superior. Se han logrado mayores niveles de integración entre docencia-producción-investigación como uno de los objetivos

estratégicos más importantes para mejorar la calidad de los servicios educativos.

La voluntad política existente para realizar las transformaciones en la educación superior conllevó también a que actualmente el profesional que se forma posea un perfil amplio en un total de 78 carreras orientadas hacia la obtención de una fuerte formación básica general que le permita en una primera etapa, resolver los problemas más frecuentes y generales que se presentan en un contexto de acción y posteriormente, complementar su formación a través de la superación posgraduada hasta adquirir un nivel de especialización acorde con las exigencias laborales. Se forma para que el graduado trabaje en la base; y no en los niveles superiores; y para que se forme para la vida y en la vida.

Aprender haciendo, resolviendo, es el método fundamental de aprendizaje y por supuesto de enseñanza, el componente investigativo en nuestros planes de estudio está presente como resultado de incorporar los problemas del campo profesional al proceso docente-educativo.

No obstante los avances logrados en esta concepción, la materialización concreta del perfil amplio en todas las instituciones de educación superior no ha resultado un proceso fácil, dado que requirió, entre otros factores, un proceso inmediato de adaptación del profesorado a las nuevas concepciones, un fuerte vínculo con la

práctica, una relación estrecha entre el proceso de formación y el postgrado.

Mantener todos los logros mencionados en la presente etapa es el gran desafío actual y futuro para las instituciones universitarias, las cuales no cuentan con los recursos financieros suficientes como en años atrás. Pero no existe otra alternativa, que reforzar su papel para enfrentar ese futuro.

Tal y como se expresó anteriormente, las difíciles condiciones económicas del país obligan a cambiar rumbos y trazar nuevas estrategias para tratar de mantener abiertas nuestras universidades. Se pretende que nuestro subsistema esté orientado en los próximos años a la calidad y caracterizado por su eficiencia, creatividad, y competitividad. Ello exige, entre otros factores un incremento de la dedicación al trabajo y al estudio por parte de los estudiantes, profesores y trabajadores.

El mantener los logros alcanzados requiere aprovechar determinadas oportunidades y condiciones ya creadas:

- El papel protagónico jugado por profesores, trabajadores y estudiantes en el desempeño de tareas derivadas de las nuevas condiciones sociales.
- El esfuerzo que se realiza por brindar una utilización más racional a los recursos disponibles en nuestras instituciones.
- La aplicación de una adecuada política de captación de divisas para mantener funcionando las universidades.

- El perfeccionamiento de la Dirección por objetivos mediante el empleo de métodos, técnicas y estilos más adecuados para alcanzarlos con una mayor participación, independencia en la planificación y evaluación de esos objetivos para las instituciones dentro de una estrategia a largo plazo por etapas.
- El afán mantenido para lograr la formación de profesionales de perfil amplio con una fuerte integración de la producción y los servicios; profesionales cultos, competitivos, altamente eficientes y preparados para servir a la Patria, consecuentes con un sistema que se empeña en garantizar su formación integral y una sólida preparación científico-técnica, humanista y de altos valores.

Conocemos que no todos los objetivos iniciales propuestos en la Formación Profesional se han logrado por la situación económica del país. En el futuro, las direcciones estratégicas del trabajo en este campo abarcarán tanto a la formación curricular como extracurricular. Con ello se tratará de lograr una mayor vinculación de las universidades con la sociedad.

En nuestros planes de estudio se mantendrá presente el empeño por sistematizar el contenido de la enseñanza apoyada en la organización disciplinaria y por año académico, priorizando los objetivos a alcanzar en cada año; así mismo se fortalecerá el papel fundamental del estudiante y la actividad laboral-investigativa como eje central de la Formación de los Recursos Humanos. Por otra

parte, se requerirán nuevas formas organizativas que faciliten formulas más dinámicas en las relaciones Universidad-Empresa.

Se trabajará también en el perfeccionamiento de los contenidos de las disciplinas, en el fortalecimiento del vínculo interdisciplinario, en la integración de las asignaturas de cada año académico y en la integración armónica de las actividades académicas, laborales e investigativas. En la preparación metodológica de la asignatura se priorizará el aprendizaje del estudiante.

Al mismo tiempo, se fortalecerá paulatinamente el uso del idioma inglés, la utilización de técnicas de dirección y de computación como elementos básicos de la formación; en este caso existen limitaciones importantes en cuanto a los recursos disponibles y por tanto, se requerirá de nuevas inversiones. La formación económica de nuestros egresados y la creación de una cultura sobre la protección y conservación del medio ambiente serán también áreas de atención prioritizadas.

Entre las tareas actuales y futuras de todas nuestras instituciones se encuentra la evaluación del impacto y del desempeño profesional de las diferentes graduaciones de profesionales formados con los planes de estudios actualmente vigentes. Este proceso se realiza por vías diversas, entre ellas las consultas sistemáticas a los empleadores (Organismos de la Producción y de los Servicios, entidades que han demostrado cada vez más su importante rol en el desarrollo

del subsistema), así como a los propios jóvenes egresados de nuestras universidades.

Sin embargo, en esta esfera de la evaluación queda mucho por avanzar; sobre todo, en el perfeccionamiento de los parámetros que propicien tener bases comparativas nacionales e internacionales más pertinentes y que garanticen el nivel de exigencia necesario para alcanzar la excelencia académica a la que aspiramos.

En nuestro Modelo Pedagógico se mantendrán vigentes los principios de la integración académica, laboral e investigativa como expresión de la vinculación del estudio y el trabajo que fortalece las relaciones de la universidad con la sociedad y en especial con el medio profesional del egresado.

Otra de las direcciones estratégicas de la educación superior cubana está orientada a continuar descentralizando el proceso docente-educativo. Tiempo atrás teníamos una concepción más centralizada de la dirección de dicho proceso para asegurar un mínimo de calidad. A través de la política de descentralización se logrará una mayor adaptación del proceso a los requerimientos de cada institución universitaria, un mayor grado de independencia y creatividad en la aplicación de los planes de estudios; en el trabajo metodológico y una respuesta más efectiva a las necesidades del territorio. La cuestión sería definir correctamente los nuevos objetivos descentralizados que acometerán las instituciones

universitarias en la actividad docente, investigativa y en su propia gestión.

Como política se formarán profesionales que defiendan su realidad, que tengan derecho a construir el futuro, lo que exigirá, entre otros, el estudio de la vida socio-económica y política del país, de su proyección externa e interna como factores fundamentales para asegurar los valores de nuestro estudiantado y compromiso con su propia historia.

No se puede hablar de política de Formación de Recursos Humanos en la perspectiva sin mencionar los avances que se han obtenido en el campo de la investigación y el postgrado. Y es también precisamente en esta época, a pesar de las limitaciones económicas existentes, en la cual la Universidad se ha vinculado más con la sociedad en ambas esferas.

Algunos índices así lo demuestran. Por ejemplo, actualmente unos 58000 trabajadores están vinculados a la ciencia y la tecnología; de ellos, 32 mil son graduados universitarios; se han mantenido a niveles adecuados, la participación de estudiantes en actividades investigativas y eventos científicos. En relación a las 15 instituciones adscritas al Ministerio de Educación Superior, el 4,7% de los estudiantes del curso diurno son considerados de alto aprovechamiento, el 63% de la matrícula del curso regular diurno y el 70% de los profesores están incorporados a la actividad científica extracurricular. Se prevé seguir desarrollando fuertemente el trabajo científico estudiantil en los próximos años.

Los resultados alcanzados por algunas de nuestras instituciones en la investigación han conllevado a que se conviertan en centros de alta ciencia y cultura con notable nivel internacional.

Se está desarrollando una nueva vía en esta esfera, la de producción con carácter especializado, a partir de los resultados de investigaciones obtenidos en las instituciones universitarias, aunque aún es de pequeño volumen pero con alto valor agregado. Se tratará, aún más, de convertir resultados investigativos en productos; y crear, a su vez, las condiciones técnicas para su reproducción a escala industrial cuando las circunstancias lo aconsejen. Se trabaja fuertemente en el autofinanciamiento de la investigación científica para satisfacer necesidades económicas imperiosas utilizando vías, tales como: la presentación de proyectos competitivos en el ámbito internacional, el cobro de servicios científicos-técnicos, tecnologías y asesorías.

Todo ello requerirá que las instituciones universitarias establezcan nuevos tipos de relaciones con las empresas de producción y de servicios, la utilización más eficiente del potencial científico disponible, la ampliación de la divulgación de los resultados de investigaciones a través de diferentes vías, publicaciones, eventos, etc.

Por otra parte, el postgrado hoy más que nunca, se convierte en una línea de desarrollo estratégico de trascendental importancia para la educación superior cubana.

En el año 1998 más de 160 mil profesionales participaron en la educación continua (30% de los graduados del país). Se trabaja fuertemente en la elevación de la calidad de las actividades realizadas y el aporte social en la solución de problemas concretos, priorizándose las áreas de gestión de la dirección y de la actividad económica en el sistema empresarial del país. En algunas instituciones, se inician los primeros esfuerzos en la superación de técnicos medios y obreros calificados, sobre todo en la rama agropecuaria.

El desarrollo del subsistema de superación profesional muestra avances en la identificación de las necesidades prioritarias en los planos nacional y territorial, lo que permite incorporar diversas y nuevas formas de superación para resolver problemas puntuales de cada región.

Los estudios de Maestrías tienen actualmente una alta demanda, y por tanto, constituyen un reto para nuestras instituciones. Se ejecutan actualmente 144 Programas de Maestrías aproximadamente para 3.000 cursistas. El incremento del prestigio internacional de dichos programas de formación académica a través de una mejor identificación de las necesidades y divulgación, así como el mantenimiento de una oferta estable son tareas importantes para el futuro de nuestras instituciones. Son evidentes también los éxitos que ha tenido la Universidad Cubana con relación al número de convenios en la actividad de postgrado. En esta dirección se prevé ganar cada vez un mayor espacio en la impartición

de Diplomados, Maestrías y Doctorados para extranjeros en Cuba y en el exterior.

Todo ello nos lleva al aumento del papel del postgrado internacional en la afirmación del prestigio de la obra educacional cubana, siendo esta también un área de fuente natural de financiamiento de las instituciones universitarias, lo que exigirá mejorar la organización, promoción y comercialización.

El número de profesionales con grados científicos es aún bajo con relación a lo que aspiramos, lo que impone otro reto futuro a la educación superior. Como propósitos específicos de la educación superior en los próximos 5 años se pretende que alrededor del 50% de los profesores alcance el grado científico de Doctor, formar nuevos líderes científicos, e incorporar a estos más eficientemente a la asesoría y tutoría de los aspirantes.

En resumen, en el futuro la actividad de postgrado debe asegurar la superación continúa de profesionales con el fin de elevar la eficiencia y calidad de su desempeño profesional, alcanzado un nivel competitivo internacional.

Otra tarea de indudable trascendencia futura, será la atención que las instituciones universitarias deben prestar a la preparación y superación de los directivos. Para ello ya se han dado los primeros pasos a través de la creación del Centro Coordinador de Estudios de Dirección para asesorar y apoyar al Ministerio de Educación Superior

en su función estatal de dirigir y controlar la preparación y superación de los directivos y sus reservas, sobre todo en los sectores priorizados. Algunas de nuestras instituciones ya desarrollan actividades en esta dirección.

La labor de Extensión Universitaria será también objeto de atención en las instituciones de educación superior, sobre todo en lo referido al redimensionamiento de esta importante función dentro del quehacer universitario, concentrando esfuerzos en el incremento de las opciones de desarrollo cultural e implicando a cada uno de los actores (directivos, docentes, investigadores, estudiantes, técnicos de apoyo a la docencia y a la investigación, etc.) en este empeño. Al mismo tiempo se trabajó en el fortalecimiento de la influencia de las IES y en su interacción con la comunidad, aspectos que aún no han alcanzado los niveles deseados. Es por ello que se trabaja en la reconceptualización de la Extensión Universitaria (intra y extrauniversitaria) de forma tal que se amplíe el actual campo de acción tanto dentro como fuera del campus universitario impregnando esta actividad con un sentido más humanístico, científico-técnico, profesional, deportivo, entre otros aspectos. Las instituciones universitarias deberán identificar también, a través de diferentes vías, tanto el nivel de satisfacción de las actividades de extensión desarrolladas al interior de las propias instituciones y en la comunidad, como el grado de reconocimiento del entorno con relación a la calidad de las mismas.

La Gestión en la esfera de los Recursos Humanos disponibles en todas nuestras instituciones será otra de las tareas estratégicas.

En este sentido, se pondrá un mayor énfasis en el logro de un mejor clima organizacional, pues sin lugar a dudas, el factor humano es decisivo en la responsabilidad social de nuestras instituciones.

Por otra parte, en el futuro se requerirá la consolidación de la red de instituciones y carreras vigentes; algunas experiencias de reagrupamiento están siendo evaluadas con mucho cuidado.

Por último, la Universidad Cubana tiene a su favor muchas muestras de solidaridad internacional lo que ha posibilitado no sólo la consolidación de su trabajo en la esfera internacional en la esfera académica, sino también el aumento del prestigio internacional de la pedagogía cubana y la confrontación de la lucha en el plano de las ideas de nuestros profesores.

La consolidación de los evidentes logros ya alcanzados y la superación de las deficiencias constituyen un verdadero reto para las universidades cubanas, las cuales deberán mantener una actitud permanente de cambio y transformación, sobre todo en las condiciones actuales donde se hace más necesario que nunca una Universidad dinámica, con alta racionalidad y con un pensamiento creador avanzado como condición necesaria para la supervivencia y el desarrollo.

## Bibliografía

---

- ALMUIÑAS, J.L. (1999). Misión, Retos y Oportunidades de las IES Cubanas. *Revista Alma Mater*. Ecuador.
- ALMUIÑAS, J.L. y ROMERO, B. (1993). *Desarrollo Socioeconómico y Planificación Universitaria en Cuba*. La Habana: CEPES Universidad de La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (1993). *Cuba: La Educación Superior y el Alcance de una Reforma*. La Habana: CEPES-Universidad de La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (1980). *Estudio diagnóstico del desarrollo de la educación superior, en Cuba. Período 1959-1980*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Anuarios Estadísticos 1976 a 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Informes Resúmenes Cursos Académicos Seleccionados.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Estrategia 2000 y Objetivos Curso 1995-1996.
- TRISTÁ, B. Y OTROS (1995). *La Universidad Latinoamericana en el fin de Siglo: Realidades y Futuro*. CEPES-Universidad de La Habana. Colección UDUAL 4. México.
- VEGA, J.F.; YÑIGO, E. (2000). *Reflexiones sobre la importancia del seguimiento de los graduados universitarios. Una experiencia Cubana que cumple veinte años*. 2ª Convención de Educación Superior Universidad 2000. La Habana, Cuba.
- VEGA, J.F. (2000). "La Extensión Universitaria: función llamada a conformar y revitalizar a la educación superior en el próximo siglo". Tercer Milenio. Universidad Autónoma "J.M. Sarrachín". Año 3, nº 24. Tarija-Bolivia.

## Resumen

---

La sociedad cubana reclama hoy, como nunca antes, una estrategia más certera en el rumbo de sus Instituciones de Educación Superior en lo referido a su contribución al desarrollo y al logro de su propia excelencia. En este trabajo se presenta un análisis acerca de la política educativa universitaria de la República de Cuba en los umbrales del siglo XXI, la que se plantea como objetivo fundamental el logro de una mayor inserción de sus resultados en la vida nacional y de esta forma fortalecer su vínculo con todas las esferas de la sociedad.

De forma general trataremos algunos de los elementos más relevantes en cuanto a los objetivos, tendencias, retos y oportunidades de la citada política, que servirán de base para llevar a cabo el necesario proceso de perfeccionamiento y transformación que se pretende alcanzar en los próximos años.

*Palabras clave:* estudios universitarios, Latinoamérica, política educativa.

## Abstract

---

The Cuban society claims today, as never before, for a more precise strategy regarding the aims of its Institutions of Higher Education. These aims include their contribution to development and the achievement of levels of excellence. The authors present an analysis of the Republic of Cuba's education policy at the beginning of the 21st century. The main goal of this policy is to attain a higher degree of knowledge of its results in society and therefore strengthen its links with different spheres of society.

This paper deals with the most relevant elements of this policy including its objectives, tendencies, challenges and opportunities which will be a starting point to achieve a certain degree of improvement and transformation in the coming years.

*Key words:* university studies, Latin America, education policy.

## Résumé

---

La société cubaine réclame aujourd'hui, plus que jamais, des stratégies plus sûrs en ce qui concerne l'orientation que doivent viser les Institutions de l'Éducation Supérieure pour contribuer à leur propre développement et au succès de leur excellence. La politique éducative universitaire de la République de Cuba est analysée au seuil du XXI<sup>ème</sup> siècle. Cette politique aurait comme objectif essentiel de réussir une meilleure insertion de ses résultats dans la société et de renforcer son attache avec celle-ci à tout les niveaux. On présente les objectifs, les tendances, les chances de réussites de cette politique et les défis qui vont servir de base au processus de perfectionnement et de transformation prévus pour les prochaines années.

*Mots clés:* études universitaires, Latino-amérique, politique éducative.

**Juan Francisco Vega Mederos**

*Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior*

*Universidad de La Habana*

*Cuba*

# Una nueva función formativa: la tutoría telemática \_\_\_\_\_

César Sáenz de Castro

## Introducción

Un curso de *e-learning*, es decir un curso de formación a distancia utilizando la tecnología telemática, se sustenta en los siguientes elementos básicos e imprescindibles:

- El tutor a distancia del curso o tutor telemático.
- El servidor educativo dotado de una aplicación de teleformación para gestionar todo el proceso formativo.
- El conjunto de materiales didácticos, tanto recursos *on-line* como *off-line* (libros, *CD-ROM*, vídeos).

En este artículo vamos a centrarnos en la función del tutor. El apoyo tutorial es uno de los agentes principales de la individualización y personalización del proceso de autoaprendizaje a distancia, al atender las diferencias personales en los intereses y necesidades de los alumnos.

En un sistema de teleformación, la retroalimentación se convierte en un principio

**En un sistema de teleformación, la retroalimentación se convierte en un principio básico de apoyo al autoaprendizaje, por lo que el tutor llega a ser un elemento estructural fundamental de la metodología a distancia.**

básico de apoyo al autoaprendizaje, por lo que el tutor llega a ser un elemento básico estructural de la metodología a distancia. Así, la tutoría se concibe, por una parte, como intervención didáctica encaminada a resolver problemas y atender consultas relacionadas con los contenidos de formación; y, por otra, encierra también una dimensión de orientación, vinculada al asesoramiento del alumno en el trabajo con los materiales didácticos, la adaptación de la metodología de trabajo a las necesidades individuales, o a la adquisición de técnicas y hábitos de estudio, entre otros aspectos.

## Funciones y tareas del tutor

### Tareas relativas al alumno individual

#### a) *Conocimiento del alumnado*

Cuando un alumno se matricula en un curso de formación, se le envía al tutor, de forma automática, una ficha de identificación con sus datos personales, académicos, profesionales y laborales. En ese momento, con esa información, el tutor iniciará varias acciones para llevar a cabo la evaluación inicial. Su primer saludo es un medio interesante; le servirá para acercarse al nuevo estudiante y asegurar la relación tutor-alumno. En estos primeros contactos deben quedar claros los siguientes puntos:

- Conocimientos previos que posee el alumno.

- Cumplimiento de los requisitos exigidos para seguir el curso.
- Conceptos que deben actualizarse y afianzarse.
- Revisión del itinerario formativo seleccionado.
- Capacidad de comunicación escrita.
- Familiaridad con los medios tecnológicos.

No es necesario insistir en que del buen conocimiento de todos estos aspectos del estudiante depende, en gran medida, el buen hacer del tutor. Anotará lo más significativo en la ficha de seguimiento del alumno y establecerá unas pautas de actuación.

#### b) *Seguimiento individualizado del alumnado*

Para realizar un correcto seguimiento de cada uno de los alumnos se suelen diseñar una serie de documentos que figuran en el servidor de teleformación. Resumimos los principales:

- Ficha del alumno. Contiene datos como los siguientes: aula, código de usuario, nombre, apellidos, edad, sexo, estudios, profesión, conocimientos previos del curso, situación laboral, expectativas, otros cursos de interés y observaciones.
- Ficha de conexiones de cada alumno. Es una tabla con el nombre, código, aula y curso. En ella, existen diversos apartados para indicar datos tales como fecha de cada conexión, tema de la consulta y unidad didáctica.

Al comunicarse con un alumno, es conveniente que el tutor tenga delante su ficha para adaptar los comentarios al nivel de conocimientos de cada uno de ellos.

Es muy útil para la tutoría tener anotadas todas las observaciones y ejercicios que se envían a los alumnos y las soluciones que reciben de cada uno porque, de otro modo, es imposible recordar todos los detalles significativos de la evolución del aprendizaje.

Esta ficha puede sustituirse por el uso adecuado de carpetas y buzones de cualquier programa de correo electrónico. Dichos mensajes pueden consultarse por fecha y por temas:

- Buzones por alumno. En el programa de correo electrónico se puede hacer un seguimiento de las conexiones de los alumnos de un curso archivando los mensajes de entrada y salida correspondientes a cada estudiante.
- Grupos de alumnos. El programa de correo permite crear carpetas de buzones, de forma que se agrupen alumnos en carpetas. Por ejemplo: por aula, nivel, fase del curso, etc. La buena organización de los grupos será el primer paso para las propuestas de actividades grupales.
- Fichas de conexiones del grupo de alumnos. Puede ser una tabla de doble entrada. En la parte superior están indicados todos los días del mes. En la parte izquierda, en columna, se indican los

códigos de los alumnos del curso. En cada casilla, cuando haya conexión, se escribirá una clave con el tema de la conexión. Es útil para el seguimiento del grupo y detectar los indicios de un posible abandono.

Con estas orientaciones sobre el seguimiento de los alumnos cada tutor puede proponer nuevos sistemas que faciliten y afiancen su tarea.

### *c) Orientación y apoyo del proceso de aprendizaje*

La orientación y apoyo del aprendizaje constituyen los aspectos de la actuación básica de la tutoría telemática para que la formación de los alumnos llegue a buen término.

Debemos considerar que los estudiantes adultos tienen unos conocimientos previos diferentes así como también son diferentes su capacidad e intereses. A ello habrá que añadir el tiempo que podrá dedicar al estudio cada uno de ellos, según su ocupación. Todas estas circunstancias repercuten en el ritmo de aprendizaje de cada uno.

Existe una primera orientación encaminada a la planificación del curso, horarios, sistemas de trabajo, etc. Para ello, es importante que el tutor conozca los cursos, los materiales y los conocimientos previos del interesado.

Pero además, todo lo que aportan los materiales didácticos resulta, algunas veces, insuficiente para una persona determinada y es entonces cuando debe actuar su tutor que ya habrá detectado aquellos aspectos de los contenidos del módulo que necesitan refuerzo y aquellos otros interesantes para ampliar. Con la práctica y la relación con sus alumnos, el tutor irá descubriendo nuevas necesidades.

Varias son las formas de orientación y apoyo; unas, de carácter individualizado, otras, grupales. Entre las primeras, podríamos apuntar las siguientes:

- Recomendación de una bibliografía que complete, amplíe y refuerce los contenidos del curso.
- Información sobre recursos informáticos, telemáticos o audiovisuales a su alcance.
- Propuestas de actividades sobre el tema que deben recuperar.
- Actualización de los materiales en los aspectos que hayan quedado obsoletos.
- Reconducción del sistema de trabajo del alumno propuesto en los textos, recomendando más práctica o más teoría según convenga.
- Orientación hacia el estudio de un módulo formativo que sirva al alumno para recuperar ciertos conceptos olvidados.

Las actividades de grupo y públicas, que puede organizar el tutor, son múltiples:

- Creación de foros de debate sobre distintos temas del curso.

Los alumnos irán aportando pequeños trabajos o investigaciones. Para mantenerlo activo, el tutor deberá comentar cada una de las aportaciones, por correo al grupo o individualmente al interesado.

- Creación de un tablón sobre dificultades: uso de las herramientas telemáticas; aplicaciones informáticas del curso; posibles confusiones en los textos.
- Creación de un tablón de experiencias para su exposición. Puede completarse con un diálogo en el foro.
- Organización de trabajos en pequeños grupos integrados por alumnos aventajados que desean ampliar contenidos.
- Organización de trabajos en grupo con ayuda del correo, foro y tablonés.
- Propuesta de intercambio de información entre los alumnos.

#### *d) Evaluación*

Toda persona relacionada con el mundo de la educación es consciente de la importancia de una evaluación continua del proceso de formación para que ésta llegue a buen término. La evaluación puede examinarse desde dos perspectivas:

- Autoevaluación controlada por el propio alumno.

- Heteroevaluación controlada por el profesor y, en nuestro caso, por el tutor.

El tutor debe tener en cuenta tres aspectos de la evaluación:

1º. *Evaluación inicial.* Al empezar el curso, la tutoría debe informarse del nivel de conocimientos del nuevo alumno para orientar sus primeros pasos. No es necesaria la realización de una prueba de evaluación. Se trata de formular una serie de preguntas para que el alumno comente su grado de conocimientos sobre el curso. Por ejemplo, se puede plantear cuestiones como éstas: "coméntame porqué te has matriculado en el curso", ¿qué esperas del curso?, ¿cuáles son los contenidos que más te interesan?, ¿has trabajado sobre esta materia o es nueva para ti?, ¿le ves posibilidades al curso para una promoción dentro de tu trabajo?, ¿qué estudios han sido más fáciles para ti y qué es lo que más te ha costado?...

Una vez confeccionado un pequeño informe, el tutor está en disposición de proporcionar la primera orientación sobre cómo debe el alumno enfocar su trabajo.

2º. *Evaluación continua.* Desde el punto de vista del tutor, la evaluación continua es el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos a través de la valoración de las tareas propuestas por

él y aquellas otras obligatorias que realiza el estudiante y le envía porque están indicadas en los materiales didácticos. Consecuentemente, valoradas sus tareas, el alumno recibirá el apoyo y la orientación pertinentes. Evaluación y autoevaluación deben caminar paralelas.

Los ejercicios prácticos de evaluación correspondientes a la finalización de un bloque temático, así como otras actividades complementarias, están disponibles en el aula virtual (aplicación de teleformación). El tutor del curso tendrá como misión:

- La actualización periódica de las actividades complementarias.
- Creación y actualización de pruebas de evaluación al finalizar cada bloque de contenidos o de un número significativo de unidades didácticas.
- Propuesta de tareas según las necesidades de formación de cada alumno.
- Comentario de los aciertos y errores junto a una orientación de los próximos pasos, tras recibir una práctica o un ejercicio realizado.
- Recogida y valoración de las aportaciones de los alumnos de su grupo en foros y tablones.
- Valoración de las consultas y relación con los resultados obtenidos en cada una de las pruebas realizadas.
- Registro de los resultados obtenidos en cada una de las pruebas.

- Registro de los resultados de las evaluaciones en línea.
- Felicitación a los alumnos por sus aciertos y animarlos a seguir cuando hay errores.
- Orientación sobre el ritmo de trabajo del alumnado.
- Orientación continua, sobre el uso de los materiales, para resolver errores o ampliar contenidos.

En algunos casos, el tutor solicitará de algún alumno las tareas controladas por este último, con el fin de comprobar el nivel de conocimientos alcanzado; pero, en general, bastan las prácticas fin de bloque.

Conviene también considerar que el tratamiento del tutor debe ser respetuoso con el sistema de trabajo elegido por alumno. Las actitudes son diferentes. Unos necesitan respuestas a sus dudas para seguir su formación; otros son más autónomos y se comunican con la tutoría raras veces. Aunque esta última posición del estudiante dificulta el seguimiento por parte del tutor, no debe forzarse el cambio de sistema de autoformación elegido por el adulto.

3º. *Evaluación global y final.* El tutor debe tener elaboradas distintas versiones de actividades de evaluación de carácter global para que, con su realización, el estudiante ponga en juego todos los conocimientos adquiridos en el curso.

Tras su superación, puede considerarse que ha terminado su proceso de formación. En esta evaluación deben aunarse heteroevaluación y autoevaluación.

Es el momento de presentarse a la prueba final para la obtención del certificado del curso. Se trata de una prueba oficial que normalmente se realiza de modo presencial. Deben existir varias versiones para cada una de las sesiones y actualizarse en cada convocatoria. Puede haber varias convocatorias al año.

Junto a las pruebas se transmitirán las instrucciones que deben seguirse en el aula durante el desarrollo de las sesiones de evaluación.

Tanto las convocatorias como las instrucciones de realización estarán disponibles en el Servidor Educativo.

### **Tareas relativas a los materiales didácticos**

El tutor del curso debe conocer y familiarizarse con los materiales didácticos hasta el punto de poder detectar sus puntos débiles o errores y subsanarlos. Su labor, en este sentido, será la de preparar otro material complementario en forma de ampliación, ejercicios prácticos, problemas, cuestiones, etc. que apoyarán el aprendizaje de sus alumnos. Todo ello quedará registrado y disponible en el aula virtual.

Si el estudiante necesita un material específico se lo enviará, una vez elaborado, por

correo directamente o transmitirá un fichero asociado al mensaje.

Los errores detectados en los materiales también serán corregidos y anunciados en el aula virtual.

Si tenemos en cuenta que los materiales formativos son las fuentes de interacción e información, la tutoría deberá conocerlos junto a los complementarios y de consulta, como si se tratase del propio autor. Por eso, debe ser capaz de situarse en el punto en que se encuentra el estudiante antes de intentar resolver sus dudas o ampliar aquel concepto cuya explicación ha sido insuficiente para él. El tutor personaliza y orienta el aprendizaje de tantas formas como alumnos tiene a su cargo, pero aclarando e interpretando la exposición del texto.

Respecto a los materiales, la tutoría debe tener en cuenta lo siguiente:

- No debe manifestar desconocimiento o desacuerdo con las líneas generales de los materiales didácticos del alumno.
- No debe proporcionar información contradictoria con la presentada en los textos.
- Las propuestas de tareas deben estar relacionadas con los contenidos de los manuales.
- Cuando aporte ampliaciones o explicaciones complementarias, debe aludir a la página y al párrafo del texto que complementa.

- Al contestar a una duda sobre una explicación confusa del texto, aludir a lo expresado en el mismo y exponer la explicación acertada para que la anejen en la misma página.

### **Tareas relativas al aula virtual de teleformación del Servidor Educativo**

Como norma general, el tutor debe mantener el aula virtual de su curso. En caso de que el número de alumnos matriculados en un curso aconseje el formar varios grupos, cada uno con un tutor distinto, será conveniente nombrar un coordinador de tutores que tendrá la misión de organizar y distribuir tareas entre los tutores.

El mantenimiento académico se refiere a las siguientes opciones:

- Materiales didácticos (errores, ampliaciones, reseñas de otros recursos, etc.).
- Ejercicios, modificando los existentes o proporcionando nuevas versiones.
- Informaciones útiles.
- Evaluaciones *on-line*.

El mantenimiento de las herramientas de comunicación se refiere a:

- Correo electrónico.
- Foros.
- Tablones.
- *Chat*.

### Tareas en relación con el grupo de alumnos

El tutor tiene la misión de organizar la comunicación con su grupo de alumnos desde el primer momento. La presentación de un tutor a su grupo es muy importante y decisiva. No sólo debe presentarse, sino hacer referencia a las pautas que va a seguir con el grupo en cuanto al modelo de comunicación, las evaluaciones, el seguimiento, las actividades programadas, etc. Si sus alumnos han tenido anteriormente otro tutor, manifestará la relación previa con el mismo para informarse de todos y cada uno de las incidencias que puedan afectar al seguimiento de los alumnos (actividades y evaluaciones realizadas). Además, debe estar en disposición de atender todas las dudas o sugerencias que deseen formularle.

La figura del tutor a distancia adquiere gran relevancia. Se trata de un especialista que domina la materia, conoce profundamente el material del alumno y está adiestrado en las técnicas de comunicación a distancia. El alumno trabaja y decide solo sobre su aprendizaje, pero sabe que en cualquier momento puede acudir a ese tutor que, al otro lado del ordenador, va siguiendo paso a paso su trayectoria formativa. La tutoría a distancia fomentará la interacción entre los alumnos organizando actividades en grupo y personalizará cada aprendizaje a través de orientaciones, propuestas de tareas, evaluaciones y resolución de dudas.

En la tutoría a distancia, el sistema de comunicación debe ser eficaz. El soporte telemático que se utiliza, además de conseguir la intercomunicación, ofrece la posibilidad de acceder a la información. Si el tutor apoya este tipo de actividades, dará al alumnado la posibilidad de decidir y seleccionar el nivel de dificultad de formación, las tareas que más le interesan y el ritmo de trabajo adecuado a sus necesidades.

El tutor no debe tanto impartir conocimientos como solucionar dudas, evaluar, organizar actividades, motivar y guiar el aprendizaje de sus alumnos. El tratar esos temas implica una relación fluida tutor-alumno y tutor-grupo de alumnos.

Cada curso de teleformación utiliza la comunicación telemática de distinta forma. Unos se basan, sobre todo, en el correo electrónico y la transmisión de ficheros, los foros de debate tendrán la función alternativa de una clase presencial para consultas de carácter público y conexión con expertos. Otros, hacen uso fundamentalmente de foros de debate, tableros y charlas para intercambio de opiniones y para desarrollar actividades.

Si el tutor sigue de cerca la participación de los estudiantes y, cuando decae, introduce otra actividad o un tema que los motive, conseguirá que la comunicación se haga más fluida entre los mismos alumnos. Esta estrategia es muy útil en los teledebates y en las charlas directas donde la participación de los propios tutores es indispensable.

El correo electrónico es un medio insustituible para coordinar todo tipo de actividades tratadas en los foros. Se pueden establecer grupos homogéneos, dar a conocer técnicas de trabajo en grupo y distribuir tareas. Incluso, se puede fomentar y guiar la relación entre alumnos cuando llevan a cabo cualquier trabajo.

Aunque con las charlas (*chat*) el grupo de alumnos tendrá la posibilidad de actuar con el resto de compañeros como si estuviera en una clase presencial, es importante que tanto tutores como alumnos se habitúen a las comunicaciones diferidas (asíncronas), pues, así como la falta de inmediatez en las respuestas puede desmotivar a los interlocutores al principio, más adelante descubrirá una gran ventaja: todas las intervenciones, al quedar escritas, pueden ser consultadas y contrastadas antes de participar.

Una de las dificultades de la tutoría para organizar este tipo de actividades, que tanto favorecen el aprendizaje, es el diferente ritmo de sus alumnos y la matriculación flexible en los cursos. Esto quiere decir que el tutor tiene, al mismo tiempo, alumnos que están comenzando el curso y otros que van por la mitad o que están acabando. Además, debido al tipo de población al que se dirigen, debe atender simultáneamente a unos alumnos con escaso conocimiento de la materia y a otros, con preparación universitaria.

## Estrategias tutoriales

### Forma de dirigirse a los alumnos:

El correo electrónico es la herramienta telemática más utilizada para la óptima comunicación entre tutores y alumnos y a lo largo de las prácticas y comunicaciones se podrán comprobar sus ventajas.

Pues bien, podríamos establecer uno de los principios que debe tener en cuenta el tutor en el uso del correo: conseguir una relación individualizada, es decir, que cada alumno sepa, en todo momento, que su tutor se dirige, personalmente, a él (o ella). Para conseguir esa individualización debemos hacer lo siguiente:

- Presentarnos en el primer mensaje ofreciendo nuestra ayuda.
- Dirigirnos a la persona por su nombre y no dudar en volver a nombrarla a lo largo del mensaje alguna vez más.
- Cuando se trate de la respuesta a una consulta, aludir a fragmentos de su mensaje. Es deseable, en caso de consultas, utilizar la opción "responder", para que aparezca en nuestro mensaje el contenido de sus dudas y, finalmente, la respuesta dada en cada caso.
- Para distinguir los alumnos y no confundir unos con otros, es básico abrir a cada uno su ficha individualizada en la que constarán las fechas de conexión, mensaje concreto, resumen del contenido del mismo e incidencias.

Esta ficha se usará como material de trabajo para el seguimiento del alumno.

- Cuando se envíen ficheros, cuyo contenido es igual para todos, asociarlo a un mensaje personalizado.

### El lenguaje del mensaje

Hemos de partir del supuesto que el medio de comunicación entre tutores y alumnos es casi siempre escrito. Al faltar ese lenguaje coloquial que nace del trato presencial, es misión del tutor procurar que su lenguaje escrito sea directo y cercano, pero dejando transmitir un fondo personalizado que haga ver al alumno que no es una línea de teléfono o una pantalla de ordenador la que se pone en contacto con él, sino una persona que, en definitiva, trata de ayudarlo, está pendiente de su progreso y al mismo tiempo de su situación personal, e incluso, anímica.

Es muy importante ser especialmente cuidadoso en la redacción del mensaje para evitar malentendidos. Es preferible confeccionarlo con un procesador de textos (generalmente, los programas de correo electrónico, tienen correctores ortográficos), revisarlo, corregirlo y posteriormente conectarse al Servidor para enviarlo. De la misma forma, al recibir una consulta, debemos tomarnos tiempo para estudiarla y reflexionar sobre ella antes de contestarla.

Siempre deberemos:

- Emplear un lenguaje correcto ortográfica y sintácticamente (cualquier procesador de textos cuenta con un corrector).
- Usar un lenguaje sencillo, claro e idóneo para el que lo recibe.
- Evitar mensajes muy largos o ajenos al tema que nos ocupa.
- Confeccionar las explicaciones de forma estructurada para su posible consulta posterior.
- Usar términos precisos para evitar confusiones en quien lo recibe.

### Cómo conseguir la respuesta del alumno

Una de las preocupaciones de la tutoría telemática debe ser la de conseguir que el alumno se comunique regularmente con ella. El objetivo de esa comunicación será doble:

- El tutor obtendrá la información necesaria para hacer un seguimiento de sus alumnos.
- Los estudiantes recibirán la orientación y apoyo suficiente para su aprendizaje a distancia.

Para facilitar las conexiones de los alumnos a la tutoría se proponen varias estrategias:

- Plantear, desde el primer mensaje de presentación, la conveniencia de informar al tutor, una vez a la semana, como mínimo, de la marcha del curso.

- Recordar en todos los mensajes que les envíe que estará encantado de ayudarles a resolver cualquier duda.
- Tener programadas actividades que necesiten la información a la tutoría para su comentario y valoración.
- Dar respuesta inmediata (no se debe demorar más allá de 24 horas) a cualquier pregunta, sugerencia o queja. Es muy importante que cuando el interesado vuelva a conectar con su buzón, después de haber hecho una consulta, se encuentre ya la respuesta o un adelanto de ella (es posible que encontrar la respuesta a ciertas preguntas lleve su tiempo). Si no es así, su reacción será negativa respecto a la tutoría, a la comunicación telemática y a la formación a distancia, tal y como se le ha ofrecido.
- Organizar actividades obligatorias en la que sea imprescindible el uso de foros y tabloneros. Su participación podrá ser revisada por el tutor.
- Proponer tareas voluntarias de ampliación al grupo.

### **La motivación en el aprendizaje a distancia**

Toda persona que se ha relacionado con la formación a distancia sabe que una de las dificultades que acompañan a esta modalidad de formación es la del abandono del curso del alumno matriculado, antes de concluirlo. Los organizadores de los cursos de formación siempre evalúan su aceptación

mediando los índices de abandono. En diversos estudios sobre la educación a distancia se han encontrado las siguientes causas de abandono:

- Los alumnos encuentran trabajo y no tienen tiempo para seguir.
- No pueden continuar por la dificultad del curso.
- No les interesa lo suficiente.
- Se trasladan a otra localidad.
- Problemas personales y de salud.

El estudio de las causas de abandono ha llevado a combatir la falta de interés y la dificultad con la motivación del aprendizaje. No podemos olvidar que los destinatarios de la formación a distancia son adultos y tienen que compartir sus ocupaciones con la formación a la que, si no están muy motivados, le dedicarán cada vez menos atención.

La motivación a distancia encierra serias dificultades y se debe encarar desde varias perspectivas:

1º. Organización de actividades en distintos soportes telemáticos como pueden ser los siguientes:

- Organización periódica de conferencias (tabloneros) sobre distintos temas relacionados con el curso que sirvan para actualizarlo.
- Organización de trabajos en pequeños grupos con alumnos de distintas localidades, del mismo curso y nivel.

- Organización de foros de intercambio de información entre los alumnos y alumnas de un curso.
  - Organización de teledebates en los que se introduzcan temas de actualidad relacionados con los contenidos del curso.
- 2º. Tener activo un buzón de sugerencias por parte de los alumnos y alumnas.
- 3º. Mantenimiento y fomento de la mensajería electrónica. Los mensajes abordan una temática compleja:
- Mensaje de información al grupo o a la persona.
  - Respuesta a consultas individuales.
  - Propuestas de actividades, proyectos, problemas.
  - Explicaciones aclaratorias de conceptos confusos.
  - Mensajes de ánimo y aliento.
  - Mensajes de orientación del aprendizaje.
  - Orientación a otros materiales.
- 4º. Contenido del curso:
- Destacar el interés por el curso en sí. Resaltar su lado práctico desde todos los puntos de vista: inicio de una nueva tarea, perfeccionamiento personal, carrera profesional, salidas laborales, etc.

En definitiva, para motivar al alumno es preciso que exista un intercambio de información entre tutor y alumnos.

### Respuesta a una consulta

Tras recibir una consulta, una práctica o un proyecto, el tutor debe actuar de la siguiente forma:

- 1º. Estudiar la consulta o ejercicio enviado y redactar un mensaje en el que se exponga claramente la explicación o los resultados de la práctica o proyecto.
- 2º. Contestar rápidamente tanto si es para responder a las preguntas como para adelantar que tardará en completar su análisis. Es importante que su mensaje sea convincente; de lo contrario, si es ambiguo o confuso, creará desconfianza o desagrado en el receptor.

### Control de las conexiones del alumno

El control de las conexiones del grupo de alumnos, por una parte, y el de cada alumno por otra, da a la tutoría una visión general de la marcha del curso. La revisión de los documentos donde se tienen registradas estas incidencias puede llevar al tutor a reflexionar sobre su sistema de trabajo con algunos alumnos.

El control de las conexiones debe llevar al tutor a detectar períodos de tiempo sin conectar con la tutoría y de los temas que se trataron antes de abandonar.

Ante cualquier problema detectado en este sentido, es interesante consultar las fichas y actividades realizadas y enviadas, los

resultados..., en fin, todos aquellos datos que den una visión general de la actuación de algunos alumnos y permita a la tutoría preparar nuevas estrategias de actuación.

### **Organización de actividades de aprendizaje**

La creación de distintas situaciones de aprendizaje puede fomentar el interés y la participación en los alumnos a distancia. En eso tiene mucha importancia la creatividad de la persona encargada de la tutoría. Ante una coincidencia de varios alumnos en el mismo nivel del curso, aunque sean de distintas localidades, podría proponerse un trabajo en grupo en el que se establecieran unas pautas de actuación muy claras:

- Qué datos debe recopilar cada uno.
- Cuándo y cómo intercambiarlos por ficheros y cuándo hacer uso del foro del curso.
- Una puesta en común a cargo de una persona.
- Diálogo con otros alumnos en el foro del curso...

La creación de debates, en ciertos momentos, puede hacer salir a ciertos alumnos de su apatía.

### **Tratamiento del bloqueo por dificultad o desinterés**

La dificultad que experimenta un alumno a distancia en un momento dado del proceso de aprendizaje es un problema que

debe prever todo tutor que lleva un buen seguimiento de su grupo.

Son muchas las causas por las que cualquier obstáculo en el proceso de aprendizaje a distancia pueden llevarlo a un bloqueo:

- El rechazo a las comunicaciones telemáticas con el tutor.
- La falta de dominio de la expresión escrita.
- La falta de conocimientos previos, no detectada en la evaluación inicial.
- No haber llevado el ritmo adecuado para el curso.
- Insuficiente dedicación.

La actuación de la tutoría debe ser la siguiente:

- 1º. Revisión de todos los datos del alumno: actividades, conexiones, contenido de las consultas...
- 2º. Puesta en contacto con el administrador del aula para informarse mejor.
- 3º. Comunicación con el alumno.
- 4º. Tratamiento de los temas de forma clara.
- 5º. La orientación del tutor es el elemento decisivo. Puede encaminar al alumno hacia otro módulo formativo que contenga los conocimientos en los que falla, consultar otros materiales del aula; proporcionarle una amplia explicación si se trata de una

confusión; revisar algún tema que ha pasado por alto... son algunas de las tareas más relevantes de la tutoría. Una vez estudiado el tema en cuestión,

con el apoyo del tutor, decidirán entre los dos si puede volver al mismo punto del curso donde quedó bloqueado.

## Bibliografía

---

- ADELL, J. Y SALES, A. (1999). El profesor *on-line*: elementos para la definición de un nuevo rol docente. *Actas de EDUTEC 99*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ALI, I. Y GANUZA, J.L. (1997). *Internet en la educación*. Madrid: Anaya.
- CABERO, J; DUARTE, A. Y BARROSO, J. (1999). La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En Ferrés, J. y Marqués, P. (coords.): *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*, pp. 36/21-36/32. Barcelona: Praxis.
- FUNDESCO (1998). *Teleformación: un paso más en el camino de la formación continua*. Madrid: Fundesco.
- TEJADA, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26.

## Resumen

---

En este trabajo presentamos los elementos definatorios de un nuevo papel docente: el tutor telemático. La teleformación, formación a distancia utilizando de manera fundamental los recursos telemáticos, emerge con fuerza como una formación alternativa y/o complementaria a la formación presencial. La tutoría telemática, junto con los materiales didácticos y el entorno virtual de aprendizaje, es elemento básico a considerar en la metodología de la teleformación. Por eso conviene definir con precisión las funciones y estrategias didácticas de este nuevo rol docente.

*Palabras clave:* teleformación, tutoría telemática, didáctica, formación.

## Abstract

---

This paper introduces the main elements of the new role of teachers: the telematic instructor.

The long-distance instruction using a computer, strongly emerges as an alternative and subsidiary kind of teaching. E-learning, together with other didactic materials and a virtual learning space are basic elements to be taken into account. Therefore it is a must to define the role and strategies of this new teaching role.

*Key words:* e-learning, didactics, training.

## Résumé

---

L'article présente les éléments qui définissent un nouveau rôle d'enseignant: celui du professeur tuteur télématique. L'émergence de la téléformation, entendue comme formation à distance qui fait essentiellement usage de ressources télématiques, fait apparaître une formation alternative et/ou complémentaire à la formation face à face. L'élément essentiel à tenir en compte dans la méthodologie de la téléformation est la tutelle télématique, accompagné du matériel didactique et de l'environnement virtuel de l'enseignement. Il convient donc, de préciser les fonctions et les stratégies didactiques de ce nouveau rôle d'enseignant.

*Mots clés:* téléformation, tutelle télématique, didactique, formation.

**César Sáenz de Castro**

*Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*

*Universidad Autónoma de Madrid*

# Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:  
  
BRINCONES, I. (Comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.  
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5°.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

**TARBIYA**  
**Revista de Investigación e Innovación Educativa**

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
1-2	Investigación, Estudios y Experiencias	julio-noviembre, 1992	Agotado	—
3	Investigación, Estudios y Experiencias	marzo, 1993	Agotado	—
4	Investigación, Estudios y Experiencias	julio, 1993	Agotado	—
5	Monográfico: Dedicado al Profesor Juan Pascual-Leone	noviembre, 1993	Agotado	—
6	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1994	700	1.500
7	Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad	mayo-agosto, 1994	700	
8	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1994	700	
9	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1995	700	1.500
10	Monográfico: Contenidos y métodos en la Enseñanza	mayo-agosto, 1995	700	
11	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1995	700	
12	Monográfico: Educación médica y para la salud	enero-abril, 1996	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
13	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo agosto, 1996	800	
14	Monográfico: Educación para la igualdad	septiembre-diciembre, 1996	800	
15	Monográfico: Educación Matemática	enero-abril, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
16	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1997	800	
Extra	Acceso a la Universidad y Marco Educativo	junio, 1997	1.650	
17	Monográfico: Educación ambiental	septiembre-diciembre, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
18	Monográfico: El legado clásico: Lengua, léxico y pensamiento político	enero-abril, 1998	800	
19	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1998	800	
20	Monográfico: Educación para la salud	septiembre-diciembre, 1998	800	

**TARBIYA**  
**Revista de Investigación e Innovación Educativa**

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
21	Monográfico: La Educación Científica y humanística	enero-abril, 1999	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
22	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1999	1.000	
23	Monográfico: Formación permanente del profesorado Una experiencia innovadora de la Universidad Nacional Autónoma de México	septiembre-diciembre, 1999	1.000	
24	Estudios y Experiencias	enero-abril, 2000	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
25	Monográfico: La Escuela en conflicto	mayo-agosto, 2000	1.000	
26	Monográfico: Cambio conceptual	septiembre-diciembre, 2000	1.000	
27	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 2001	1.000	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
28	Monográfico: Didáctica de la Escritura Creativa	mayo-agosto, 2001	1.000	
29	Educación y Cambio Social	septiembre-diciembre, 2001	1.000	

# Colección: Cuadernos del ICE

1. BRINCONES, I  
(Comp.) *Lecciones para formación inicial del profesorado* (1990)  
239 páginas  
ISBN: 84-7477-312-1  
PVP.: 1.500 ptas.
2. BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J.M. y SUERO, J. *DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población* (1990)  
129 páginas y disquete 3 2  
ISBN: 84-7477-368-7  
PVP.: 2.500 ptas.
3. ARROYO ILERA, F. (Comp.) *Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas* (1992)  
196 páginas  
ISBN: 84-7477-377-6  
PVP.: 1.500 ptas.
4. GRUPO LOGO MADRID  
*Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria* (1992)  
132 páginas y disquete 3 2  
ISBN: 84-7477-409-8  
PVP.: 2.000 ptas.
5. ALONSO TAPIA, J. (Dir.)  
*¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto* (1992)  
134 páginas  
ISBN: 84-7477-408-X  
PVP.: 1.000 ptas.
6. GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.)  
*Temas actuales de la física* (1992)  
203 páginas  
ISBN: 84-7477-407-1  
PVP.: 1.200 ptas.
7. MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P.  
*Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo* (1992)  
127 páginas  
ISBN: 84-7477-419-5  
PVP.: 1.000 ptas.
8. GARCÍA RUANO, S.L. (Comp.)  
*Curso de actualización en la química: aspectos relevantes de la química actual* (1993)  
357 páginas  
ISBN: 84-7477-461-6  
PVP.: 1.700 ptas.
9. TAIBO, C.  
*Los cambios en el Este. Una guía introductoria* (1994)  
180 páginas  
ISBN: 84-7477-473-1  
P.V.P.: 1.515 ptas.
10. CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J.  
*¿Cómo enseñar a comprender un texto?* (1994)  
292 páginas  
ISBN: 84-7477-474-8  
PVP.: 2.322 ptas.
11. ÁLVAREZ, J.B. y POLO, A. (Comps.)  
*Una contribución a la educación ambiental: El tratamiento de residuos urbanos* (1994)  
324 páginas  
ISBN: 84-7477-472-1  
PVP.: 2.525 ptas.
12. RODRÍGUEZ MONEO, M<sup>a</sup> (Comp.)  
*La psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado* (1995)  
198 páginas  
ISBN: 84-7477-501-9  
PVP.: 1.500 ptas.

13. BRINCONES, I.  
*La construcción del conocimiento. Aplicaciones para la enseñanza de la física* (1995)  
132 páginas  
ISBN: 84-7477-506-X  
PVP.: 1.000 ptas.
14. MELCÓN, J.  
*La enseñanza de la geografía en los orígenes de la España Contemporánea* (1995)  
216 páginas  
ISBN: 84-7477-577-5  
PVP.: 2.400 ptas.
15. RUBIO, N.  
*Los bosques españoles. Introducción al estudio de la vegetación. Guía didáctica y 36 diapositivas* (1996)  
106 páginas y 36 diapositivas  
ISBN: 84-7477-569-8  
PVP. 2.400 ptas.
16. LEÓN, S.A.; MARTÍN, A. y PÉREZ O. (Comp.)  
*La comprensión de la prensa en contextos educativos* (1996)  
245 páginas  
ISBN: 84-7477-602-3  
PVP.: 2.200 ptas.
17. PERALTA, F.J.  
*Una incursión en los números irracionales y algunas ideas para obtener aproximaciones a los mismos* (1996)  
117 páginas  
ISBN: 84-7477-569-8  
PVP.: 1.000 ptas.
18. ASENSIO, M; POL, E. y SÁNCHEZ, E.  
*El aprendizaje del conocimiento artístico* (1998)  
274 páginas  
ISBN: 84-7477-705-4  
PVP.: 2.400 ptas.
19. TELLO RIPA, B. (Comp.)  
*El malestar ambiental de la ciudad* (1998)  
223 páginas  
ISBN: 84-7477-716-X  
PVP.: 2.500 ptas.
20. GARCÍA AZCÁRATE, A.  
*Pasatiempos y juegos en clase de matemáticas. Números y álgebra* (1999)  
232 páginas  
ISBN: 84-7477-737-2  
PVP.: 2.500 ptas.
21. SÁENZ CASTRO, C.  
*Materiales para la enseñanza de la teoría de probabilidades* (1999)  
162 páginas  
ISBN: 84-7477-739-9  
PVP.: 2.500 ptas.
22. VARELA NIETO, Mª P.; MANRIQUE DEL CAMPO, Mª J.; PÉREZ DE LANDAZÁBAL E., Mª DEL C. Y FAVIERES MARTÍNEZ, A.  
*Un desarrollo curricular de la física centrado en la energía* (1999)  
167 páginas  
ISBN: 84-7477-742-9  
PVP.: 2.000 ptas.
21. SÁENZ CASTRO, C.  
*Materiales para la enseñanza de la teoría de probabilidades* (1999)  
162 páginas  
ISBN: 84-7477-739-9  
PVP.: 2.500 ptas.
22. VARELA NIETO, Mª P.; MANRIQUE DEL CAMPO, Mª J.; PÉREZ DE LANDAZÁBAL E., Mª DEL C. Y FAVIERES MARTÍNEZ, A.  
*Un desarrollo curricular de la física centrado en la energía* (1999)  
167 páginas  
ISBN: 84-7477-742-9  
PVP.: 2.000 ptas.

## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número \_\_\_\_\_.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

### Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros	18 euros	21 euros
Institucional	15 euros	21 euros	24 euros

### Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros	36 euros	42 euros
Institucional	30 euros	42 euros	48 euros

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:  
**Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias**
- Transferencia a la cuenta corriente:  
**2085/9285/62/0300043990**

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** a partir del número \_\_\_\_\_.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

### Suscripción anual (dos números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	10 euros	18 euros	21 euros
Institucional	15 euros	21 euros	24 euros

### Suscripción bianual (cuatro números):

1 año	España	Europa	Otros países
Individual	20 euros	36 euros	42 euros
Institucional	30 euros	42 euros	48 euros

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de:  
**Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias**
- Transferencia a la cuenta corriente:  
**2085/9285/62/0300043990**

Dirección Postal: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid

# tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN  
PARA EL AÑO 2002 (2 NÚMEROS)

Apellidos ..... Nombre .....  
Calle ..... N.º ..... Código Postal .....  
Ciudad ..... Provincia ..... Tfno. ....

En caso de solicitar factura:

A nombre de .....

NIF/CIF: .....

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

— Nacional  13,5 euros — Extranjero  18 euros

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la UAM - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones  
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario de Cantoblanco  
28049 MADRID  
Tel.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22