

Documentos de debate de la 46a. Conferencia Internacional de Educación

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXII, núm. 2, pp. 123-139

I. LA EDUCACIÓN Y LA CIUDADANÍA: APRENDIZAJE ESCOLAR Y SOCIAL*

Introducción

El concepto de ciudadanía y sus implicaciones dependen de la cultura y del contexto. Si bien el propio término tiene que ver con la historia de un concepto democrático occidental, en el fondo se basa en valores mundiales compartidos sobre las formas de “vivir juntos”, tal como se expresan en la Declaración Universal de Derechos Humanos

Distintas dimensiones y niveles de la ciudadanía

La ciudadanía se ejerce en distintos contextos y posee distintas dimensiones de índole política, social y cultural relacionadas entre sí. La dimensión política de la ciudadanía se define fundamentalmente como un conjunto de derechos y obligaciones constitucionales, y supone también un compromiso activo y un sentido de la responsabilidad para con la sociedad y el bien común. Su dimensión social se funda en la inserción en un contexto sociocultural común y se refiere a las relaciones mutuas entre los miembros de la comunidad y a la forma en que viven juntos. Por su parte, la dimensión cultural remite a la conciencia de poseer un patrimonio cultural común que define a la comunidad con respecto a la sociedad que la rodea.

La ciudadanía también se da en diferentes planos y apunta a ellos: local, nacional, regional y mundial, lo cual alimenta conflictos potenciales para el individuo, debido a la pugna de intereses dentro de las distintas comunida-

* Documento presentado en el Taller 1 por el Centro Danés de Investigación y Desarrollo para la Educación de Adultos.

des. Es lo que podría ocurrir, por ejemplo, si una comunidad cultural se opusiera al conjunto de la comunidad política con motivo de la creación de un Estado Nación o de una región política. El desafío de la coexistencia cultural es más patente que nunca. Los problemas comunes de nuestro planeta —el medio ambiente, la guerra, las desigualdades— exigen un espíritu de ciudadanía mundial, pero los obstáculos son numerosos y sólo se pueden salvar si impulsamos el aprendizaje de la convivencia.

- ¿Cómo se puede aprender a manejar los distintos tipos de ciudadanía?
- ¿Cómo se puede aprender a tratar los posibles conflictos entre los distintos contextos, dimensiones y niveles?
- ¿Hay grupos excluidos de la participación en la comunidad, ya se trate del plano local, nacional, internacional o mundial?
- ¿Cómo se puede contrarrestar la posible marginación?
- ¿Cómo se puede respaldar una conciencia global que destaque, por ejemplo, las cuestiones ambientales que si bien se pueden percibir en el plano local, también deben entenderse a escala del planeta?

Responsabilidad de fomentar el civismo o deber de ciudadanía como preocupación individual y colectiva

La motivación para fomentar la democracia y crear un espíritu cívico se ha relacionado a menudo con una esperanza de que se desarrolle el bienestar económico. En las democracias asentadas se considera que la práctica activa del civismo es un concepto y un ideal fundamental del desarrollo social encaminado a “lograr una vida mejor para todos”, y que los ciudadanos activos son parte integrante del capital social, cultural y económico de sus comunidades. La educación cívica o, dicho en otros términos, el aprender a vivir juntos, es la piedra angular del fomento del civismo y presenta un interés individual y colectivo a la vez. Individual, porque supone la adquisición de competencias que permiten a cada persona relacionarse adecuadamente con el mundo que la rodea, y colectivo, porque uno de los objetivos de la sociedad es fomentar el civismo y porque éste, a su vez, se plasma en acciones colectivas.

Es sumamente importante destacar que la condición de ciudadano supone la existencia de derechos y obligaciones. Si bien el ciudadano tiene derechos civiles, políticos y sociales, la ciudadanía no se debe entender como un estilo de vida individualista, sino más bien como una manera de vivir juntos en la que cada uno comparte la responsabilidad que todos los demás tienen para con la sociedad. Como ciudadano, uno no puede cen-

trarse exclusivamente en lo que le resulte mejor individualmente, sino que debe tener en cuenta los intereses de la comunidad, es decir, el bien común. Mediante la intervención, la participación y la capacidad para resolver las discrepancias, el civismo es el instrumento que permite comprender mejor los dilemas que entraña el ideal del bien común.

- ¿En qué medida el enseñarnos a vivir juntos es una misión del sistema escolar o una tarea de tipo privado?
- ¿Dónde están los límites que no debe rebasar el sistema escolar —en cuanto instrumento del Estado— a la hora de influir en los educandos?
- ¿Debe haber una coherencia en los objetivos de la educación que fijan el individuo, la familia, la comunidad y el sistema escolar?
- ¿Cómo se puede promover, en los planos internacional y mundial, la responsabilidad de aprender a vivir juntos para que sea aceptada por las comunidades a escala local y nacional?

Aprendizaje de la ciudadanía en el marco de la educación formal, no formal e informal o incidental

El espíritu cívico se crea mediante la adquisición de conocimientos, competencias y valores. El aprendizaje tiene lugar en contextos diversos. En función del tipo de sociedad, de la estructura económica y de la cultura, las formas en que los ciudadanos se preparan son muy variadas. Así como en algunas sociedades es el sistema educativo el que se preocupa de enseñar cómo se adquiere una competencia laboral duradera, en otras, ésta se adquiere principalmente en el seno de la familia o de la comunidad local. La adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y aritmética se considera parte de las funciones de la escuela, incluso en las zonas donde las posibilidades de alcanzar los ideales son escasas o nulas.

Ahora bien, los conocimientos que constituyen la base de los valores y las actitudes se adquieren de forma más difusa en el contexto de un esquema complejo que comprende las tres formas de educación —formal, no formal e incidental— que se complementan y reflejan mutuamente.

La educación formal tiene lugar en instituciones educativas, está estructurada, se destina a grupos de edad precisamente definidos y conduce a la obtención de un reconocimiento de las competencias y calificaciones en forma de certificado o diploma.

La educación/aprendizaje no formal tiene lugar fuera de las instituciones antes mencionadas, está estructurada y complementa el sistema educativo formal o institucional. Aunque no conduce a la obtención de un diploma

oficial, puede desembocar en un reconocimiento de hecho de las competencias y calificaciones adquiridas, por ejemplo en los lugares de trabajo o en los sindicatos. También puede tener lugar en el marco de actividades recreativas (deportivas o musicales), guarderías, cursos nocturnos, asociaciones voluntarias, entre otras.

El aprendizaje informal o incidental es episódico, tiene lugar paralelamente al de carácter formal y no formal, y viene a responder a un plan de estudios no deliberado o subrepticio. Es posible que el educando ni siquiera tenga plena conciencia de estar aprendiendo: se trata de conocimientos tácitos que se adquieren continuamente en el entorno familiar y religioso, en la calle y en el mercado, o gracias a los medios de difusión.

Las posibilidades de aprendizaje de cada uno dependen directamente del marco y los programas de estudios que ofrezcan la escuela y la comunidad. La educación cívica no debería verse como algo aparte que pertenece a los sistemas de educación formal. Tratándose de la capacidad para vivir con los demás, el aprendizaje se arraiga profundamente en la práctica social, en la familia, el lugar de trabajo, asociaciones u otros medios, vale decir, allí donde se dan el aprendizaje no formal e incidental, por contener elementos que propician el civismo a causa de su conexión con la vida cotidiana: puede ser un aprendizaje organizado, deliberado, o un aprendizaje inconsciente. La práctica social aúna los aspectos culturales, sociales y políticos del civismo o la ciudadanía.

La noción de “aprendizaje que abarque todos los aspectos de la vida” refleja una concepción amplia de éste, que una las experiencias y los reconocimientos de la vida cotidiana y el aprendizaje realizado de manera más deliberada. Pone de relieve que el aprendizaje puede revestir cualquier forma y tener lugar en cualquier momento de la vida y engloba, en consecuencia, la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida: los tres tipos de aprendizaje —formal, no formal e informal o incidental— se encuentran así en una relación orgánica recíproca que los hace complementarios. En los sistemas educativos institucionales, el civismo se fomenta mediante programas formales e incidentales así como por medio de la participación democrática en el entorno en que el aprendizaje tiene lugar.

- ¿De qué maneras puede el sistema escolar formal propiciar la responsabilidad y la participación activa de los educandos?
- ¿En qué medios educativos no formales e incidentales pueden fomentarse?
- ¿Cuál es la importancia de los distintos modelos de conducta: compañeros, padres y educadores?

- ¿Fomentan el civismo la cooperación y las redes establecidas entre distintos medios educativos formales e informales?

La práctica de la ciudadanía: incrementar la participación crítica

Aprender la ciudadanía y la democracia en la práctica supone una participación activa, un sentido crítico y una posibilidad real de influir en la situación o de recibir su influencia. Ha quedado demostrado que tanto el medio educativo propicio para que los educandos se expresen y manifiesten sus puntos de vista, como las escuelas y las aulas abiertas en las que impere la cordialidad son esenciales en el sistema educativo formal.

Es fundamental que la práctica de la convivencia esté respaldada por conocimientos de las ciencias humanas y sociales para entender las distintas culturas, tradiciones y sociedades y sacar lecciones de la historia. Esto supone que cada uno se conozca a sí mismo a la luz de su propia cultura e historia y teniendo en cuenta las de los demás. Este tipo de conocimiento influye de manera decisiva en nuestras actitudes y actividades.

La adquisición de competencias y capacidades para la práctica de la ciudadanía interesa, en líneas generales, a todas las disciplinas, puesto que el aprender a vivir juntos es una cuestión que debe considerarse desde todas las facetas de la vida. Las matemáticas, la física, los idiomas y las demás asignaturas nos dan a conocer aspectos de las diferencias entre las culturas y distintas representaciones del mundo. La educación cívica trata cuestiones morales que se plantean en todos los ámbitos de la vida, por lo cual se debe considerar una materia transversal del programa de estudios relacionada con todas las disciplinas en general y con ninguna en particular.

Tanto para el aprendizaje como para la participación, es fundamental que el plan de estudios sea pertinente para los educandos y aproveche y acreciente sus conocimientos y experiencias reales. El contenido de disciplinas como la educación cívica, la historia, la geografía o la biología, entre otras, debe abordar problemas de actualidad, e incluso a veces tabúes, para que los educandos estén en condiciones de afrontar los desafíos que plantean las nuevas exigencias de la sociedad. Tenemos derecho a conocer nuestro propio contexto histórico y cultural —aunque comprenda aspectos sombríos— para tener conciencia de que formamos parte de él y ser capaces de actuar de cara al futuro. Un aprendizaje que se funda en el debate y el análisis, el sentido crítico, la familiaridad con los problemas y la aptitud para resolverlos permitirá a los educandos utilizar su propia creatividad para reducir la distancia que media entre la enseñanza y la vida cotidiana. De ahí que deba replantearse la función de los educadores. Para éstos no es nada

fácil mantener intacta su autoridad y, al mismo tiempo, velar por que reine en el aula una atmósfera de apertura y dar acceso a distintas fuentes de conocimiento.

- ¿Cómo se puede incorporar la educación cívica a las asignaturas concretas que se enseñan en la escuela?
- ¿Es necesario prever asignaturas específicas o adoptar un enfoque interdisciplinario particular?
- ¿Qué elementos se deberían incorporar?
- ¿Qué papel debe desempeñar el educador? ¿Qué tipo de autoridad debería ejercer?
- ¿Qué marcos pedagógicos fomentan la comprensión del civismo?
- ¿Qué requisitos deben reunir los materiales pedagógicos?

Cuando se evalúa el aprendizaje de la convivencia deben tomarse en cuenta los aspectos cualitativos

La educación cívica trata de prácticas y actitudes relacionadas con valores humanos comunes como la responsabilidad moral, el evitar la marginación y la exclusión, propiciar la participación y la sostenibilidad. Podría considerarse esencial estar en condiciones de evaluar las prácticas cívicas y las actitudes con respecto a la ciudadanía, la educación cívica y el aprender a vivir juntos. ¿Cómo se pueden medir esos aspectos y cualidades de la educación?

Se necesitan indicadores suplementarios —de índole más cuantitativa— para poder observar la evolución de los métodos pedagógicos, las estrategias de aprendizaje y los contenidos, entre otros. Las preguntas siguientes apuntan a una serie de cuestiones que deberían formar parte de esos indicadores suplementarios para analizar la educación cívica en los distintos sistemas escolares y sociedades.

Es de fundamental importancia insistir en estas y otras cuestiones para evaluar las prácticas y actitudes en materia de civismo y educación cívica, lo cual no es del todo fácil. En efecto, a la hora de comparar distintos sistemas educativos para examinar nuevos medios y marcos pedagógicos, suele predominar un planteamiento cuantitativo, aunque otros, de carácter más cualitativo, también podrían resultar esenciales.

- ¿Cómo, y en qué medida, forma parte integrante de la enseñanza en los distintos niveles una perspectiva global?
- ¿Cómo, y en qué medida, forma parte integrante de la enseñanza en los distintos niveles una dimensión intercultural?

- ¿Cómo, y en qué medida, se practica la participación activa en la educación?
- ¿Cómo, y en qué medida, está presente la responsabilidad moral en las actitudes y prácticas?
- ¿En qué medida el sistema educativo procura deliberadamente impedir la marginación y la exclusión?
- ¿Cómo, y en qué medida, la práctica relacionada con la sostenibilidad forma parte integrante de la educación en los distintos niveles?

II. EXCLUSIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA: LA EDUCACIÓN PARA LA COHESIÓN SOCIAL *

Introducción

Tradicionalmente la educación obligatoria, normalizada y pública ha sido un instrumento fundamental para crear y consolidar un sentimiento común de pertenencia, identidad y cohesión social dentro del modelo del Estado Nación. Ahora bien, a veces la escuela no sólo fracasa en el cumplimiento de esta función esencial, sino que además refleja, o incluso exagera, las tensiones y conflictos políticos y sociales existentes. La eficacia de la educación formal como instrumento de integración y cohesión social se cuestiona cada vez más a medida que los rápidos cambios estructurales correlativos a los múltiples procesos de mundialización van haciendo más endeble los modelos tradicionales de organización social, política y económica. Las más de las veces, las preocupaciones por el deterioro de la cohesión social están relacionadas con el aumento de las desigualdades en la distribución de los ingresos que se observa dentro de los países y entre los distintos países, así como con la creciente exclusión social y el incremento patente de los casos de violencia en todas las sociedades. En efecto, la combinación de las disparidades socioeconómicas con la exclusión social y con factores culturales de fácil politización, como la cuestión étnica, lingüística y religiosa, suele conducir a la violencia y a la ruptura de la cohesión social. Se podría aducir que las manifestaciones de violencia física son un indicio de la ruptura de los vínculos sociales, unida a los múltiples procesos de exclusión social que se dan en los planos cultural, político y económico.

* Documento presentado en el Taller 2 por Sobhi Tawil del Institut Universitaire d'Etudes du Développement (IUED).

- *¿Qué relación guardan los contenidos y procesos de la educación formal con las formas de violencia que trae aparejada la ruptura de la cohesión social?* Tras las aclaraciones epistemológicas necesarias sobre las expresiones “exclusión social” y “violencia”, en el presente documento se esbozan algunas ideas sobre las causas y consecuencias de diversas manifestaciones de violencia desde la perspectiva de sus vínculos dialécticos con el contenido y los procesos de la educación. Más concretamente, el análisis se estructurará en torno a las siguientes series de preguntas que constituyen otras tantas pistas de reflexión:
- *¿Cuáles son las consecuencias de la violencia social en la educación? ¿En qué proporción y de qué maneras la violencia social trasciende a la experiencia de aprendizaje en las escuelas? ¿Qué relación guarda la violencia en la sociedad con la violencia en el medio escolar?*
- *¿En qué medida y de qué manera la educación formal actúa como catalizador o factor de precipitación del proceso de desintegración social y del estallido de la violencia?*
- *¿Cómo puede contribuir eficazmente la educación a reforzar o restablecer la cohesión social y a prevenir la violencia en el medio escolar y en la sociedad en general?*

Cuestiones epistemológicas

Todo intento de definir e investigar esas interrelaciones exige, no obstante, definiciones claras de lo que significan términos como “exclusión social” y “violencia”. Como concepto multidimensional concebido para aprehender los distintos procesos políticos, sociales y económicos de carencia social, se puede considerar que la noción de exclusión social abarca varias formas de exclusión que pueden ser de índole económica (exclusión del empleo, de los medios de producción, de la tenencia de la tierra...), política (privación de seguridad, de representación, de ciudadanía y de derechos...) o social (exclusión de la educación, de los servicios sanitarios, de la vivienda...). Aunque el concepto de exclusión social se traslapa manifiestamente con conceptos más convencionales como los de pobreza, desigualdad y privación, a menudo la exclusión del sistema educativo se considera un elemento fundamental de los demás procesos de exclusión. Pasando a la violencia, una definición amplia abarca una vasta gama de interacciones humanas que van desde el empleo de la fuerza o las amenazas de empleo de la fuerza hasta los conflictos armados, e incluso hasta otras formas de negación de la dignidad humana que van aparejadas a la extrema pobreza. Además de la distinción fundamental entre las formas manifiestas de violencia a

que recurren las bandas y los enfrentamientos armados y las formas encubiertas de violencia estructural y simbólica, también es necesario distinguir entre las formas que reviste la violencia entre personas y las que se dan entre grupos.

Conflictos armados y exclusión de la educación

Ya es sabido que un número considerable de países en los que se observó un descenso de la matrícula en el decenio de 1980 se veían afectados por la inestabilidad política crónica, la inseguridad y conflictos armados (Berstecher y Carr-Hill, 1990). En el curso de los últimos diez años en que se desplegaron esfuerzos en pro de la Educación para Todos, se fue admitiendo paulatinamente que la violencia política representaba un “nuevo reto” (Amman, 1996) y “las necesidades de [...] los niños y los adultos afectados por los conflictos armados” llegaron a figurar expresamente en el Marco de Acción de Dakar adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (abril de 2000).

- ¿Qué proporción de los 113 millones de niños en edad escolar que no están escolarizados viven en regiones afectadas por la violencia política y los conflictos armados?
- ¿Se puede alcanzar los objetivos de la educación para todos, habida cuenta de la extensión manifiesta de los conflictos armados internos que hay en todas partes del mundo?
- ¿En qué medida las intervenciones educativas se han incorporado con éxito en la concepción de las respuestas a situaciones de emergencia?
¿Qué tipos de cooperación han demostrado ser eficaces para satisfacer las necesidades educacionales de las poblaciones de las zonas afectadas por los conflictos?

La educación como catalizador de la violencia

¿Qué función desempeña la educación como catalizadora de los múltiples procesos socioeconómicos, culturales y políticos que van aparejados al debilitamiento y a la ruptura general de la cohesión social y al estallido de la violencia? El creciente reconocimiento de que la educación es a menudo uno de los blancos de la violencia política, ha despertado mayor preocupación por las formas en que los contenidos y procesos educativos pueden contribuir efectivamente a precipitar el estallido y el desarrollo de conflictos violentos. En el estudio temático de evaluación de la educación en casos de

emergencia (Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, 2000) se reconoce que “las carencias de las estructuras y contenidos de la educación pueden haber contribuido a los conflictos civiles” y que “un sistema educativo que agudiza las fisuras sociales puede constituir una peligrosa fuente de conflictos”.

- ¿Qué monografías se han realizado para establecer relaciones de causa a efecto entre el contenido y los procesos de la educación y los conflictos internos?

Educación y exclusión social

¿De qué manera contribuye la educación formal a los múltiples procesos sociales de exclusión en los planos económico, político y cultural? Los sistemas educativos autoritarios, por ejemplo, son instrumentos explícitos de dominación política y exclusión que suelen fundarse en la discriminación y la negación de derechos culturales y políticos. Ahora bien, los sistemas educativos contribuyen asimismo a perpetuar las disparidades económicas y las desigualdades, como lo muestra el que en muchas regiones del mundo una proporción considerable de niños siga teniendo vedado el acceso a la educación básica. El reciente cambio de enfoque de la cuestión del acceso a la educación básica, que ha empezado a abordarse desde el punto de vista de la demanda y ya no de la oferta, como antes, es un indicio de que los problemas relacionados con la pobreza familiar y la calidad de la educación se han convertido en elementos clave para entender por qué se sigue negando el acceso a la escuela a más de 110 millones de niños en edad escolar que viven en los países en desarrollo. La exclusión de la educación debe verse como “parte de una intrincada red de violaciones de los derechos humanos” (Dakar, 2000), y el que cada vez con más frecuencia y en más lugares el sistema escolar no logre garantizar la integración de las personas y los grupos en el mercado laboral, ni asegurarles niveles de consumo suficientes, pone en tela de juicio la eficiencia de la educación formal como instrumento de redistribución y de promoción de la movilidad social.

- ¿De qué manera el fracaso de la escuela en sus funciones integradora y distributiva contribuye a socavar la legitimidad de las estructuras de poder existentes?

La violencia en el medio escolar

Aunque no constituya una novedad, la violencia en el medio escolar apunta a la existencia de un problema social que reviste cada vez más importancia

en los países del Norte y del Sur, como lo pone de manifiesto el hecho de que los medios de comunicación cada vez dediquen más atención a este fenómeno complejo. Las manifestaciones físicas y simbólicas de la violencia escolar son múltiples y van de las novatadas y otras formas de acoso entre adolescentes hasta las intimidaciones y agresiones físicas al personal docente, los actos de vandalismo, las extorsiones y los actos de violencia sexual. Todo intento serio de entender este tipo particular de violencia trasciende con mucho los límites de la propia escuela y lleva a consideraciones sociales más amplias que tienen que ver con las tensiones generadas por la crisis y la transición económicas, la alienación cultural y la exclusión social.

La violencia simbólica y cultural de la escuela reproduce en gran parte y perpetúa las desigualdades estructurales. Los educandos pertenecientes a minorías, poblaciones inmigradas y otros grupos desfavorecidos suelen estar menos pertrechados para adaptarse a las exigencias normativas y sociales de la cultura escolar arraigada en los valores de las clases medias. Desde esta perspectiva, la violencia contra la escuela se puede interpretar como una reacción en contra del propio proceso educativo y de la incapacidad del sistema escolar para adaptarse a los cambios que se producen en el contexto más amplio de la sociedad.

Por último, la violencia en el medio escolar también puede ser un reflejo de la que se da en el conjunto de la sociedad, en la medida en que la participación activa o pasiva de los jóvenes en la violencia doméstica y política tiene repercusiones directas en sus experiencias de aprendizaje en la escuela.

- ¿Son de índole diferente las distintas manifestaciones de violencia en el medio escolar y exigen por consiguiente respuestas específicas?
- ¿Cómo se transforman en actos de violencia en la escuela las frustraciones de las expectativas de los jóvenes que deben hacer frente al desempleo, una integración cultural fallida y la desintegración de los valores culturales populares?
- ¿En qué medida la violencia de los jóvenes contra la escuela es un fenómeno producido por la propia experiencia escolar y la violencia simbólica ejercida contra los alumnos pertenecientes a minorías y grupos desfavorecidos, y de reacción contra ellas?

Educación en pro de la cohesión social

Aunque el contenido y las consecuencias no buscadas de la escolarización pueden actuar como factores de precipitación de la ruptura de la cohesión social y del posible estallido de la violencia, la educación formal también

tiene un papel importante que desempeñar en el fortalecimiento o el restablecimiento de la cohesión social. No obstante, se debe hacer una distinción entre los sistemas educativos como víctimas de la violencia social y política, y la posible función que desempeñaría la educación en la reproducción de la exclusión y de la violencia social y política.

- Cabe preguntarse qué estrategias existen en materia de diseño de planes de estudios y gestión educacional que hayan dado buenos resultados en la superación de las tensiones inherentes a metas contradictorias como: selección y competitividad/igualitarismo; normalización/respeto de los particularismos; centralización/ descentralización; y construcción de la nación/universalismo.
- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que los sistemas educativos reduzcan a su mínima expresión o, mejor aún, prevengan las tensiones sociales y políticas de más envergadura?
- ¿Cómo puede contribuir la educación a restablecer la cohesión social, especialmente tras conflictos y enfrentamientos civiles violentos?

En el caso de los actos de violencia en el medio escolar, las medidas que se adoptan para impedirlos o reducirlos suelen girar en torno a la información, la prevención y la represión. Además de comprender las imprescindibles medidas represivas, la prevención de la violencia apunta a inculcar el respeto de normas y valores arraigados en redes sociales que puedan inhibir la utilización de comportamientos violentos.

- ¿En qué medida se puede esperar que el sistema escolar resulte eficaz de por sí solo para prevenir o reducir los casos de violencia en el medio escolar?
- ¿Se tiene constancia documentada de la existencia de estrategias que hayan cosechado éxitos en casos de violencia en el medio escolar en contextos diferentes?
- ¿Qué tipos de cooperación han dado resultados positivos?

III. VALORES COMUNES, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: ¿QUÉ Y CÓMO APRENDER?*

Introducción

Aprender a convivir en un mundo cada vez más globalizado como el de hoy requiere el desarrollo de competencias y valores que nos habiliten para vivir en un contexto fuertemente marcado por la diversidad cultural y lingüística.

* Documento presentado en el Taller 3 por Luis Enrique López del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB-ANDES).

Tal diversidad ya no es sólo característica de sociedades que antes veíamos como lejanas, sino más bien de nuestra propia cotidianeidad pues, desde el seno de nuestro propio hogar, la alteridad y lo diferente impregnan nuestras vidas, dado, de un lado, el predominio creciente de las nuevas tecnologías de la información que nos permiten entrar en contacto con mundos de culturas y lenguas diferentes y, de otro lado, los desplazamientos poblacionales de individuos provenientes de regiones y países diferentes al propio. Aprender a vivir juntos en el Siglo XXI implica entonces reconocer esta nueva situación y aceptar nuestra diversidad creativa, superando también los rezagos del colonialismo.

Esta situación supone serios desafíos para la educación, que tienen que ver con sus distintas dimensiones, y cobran particular relevancia en el momento de tomar decisiones respecto de qué aprender y cómo hacerlo.

Perspectivas curriculares adecuadas a la diversidad del contexto

En cuanto al aprendizaje y a los contenidos curriculares, es menester reconocer, por una parte, que no existen visiones únicas del mundo y de las cosas. Más bien, tales lecturas están fuertemente marcadas por la tradición cultural en la cual uno se enmarca y por los conocimientos y experiencias que uno adquirió en la niñez en la medida en que aprendimos a ser parte de nuestra familia y de nuestra comunidad inmediata o local. Es desde esta pertenencia que cada uno de nosotros aprehendió el mundo y aprendió a codificarlo y decodificarlo de determinada manera y desde una postura determinada. Así, por ejemplo, un niño o una niña aimará hablante de los Andes, en Sudamérica, aprendió que toda acción pasada se ubicaba delante de él o ella pues se trataba de experiencias ya vividas y que es posible ver; a diferencia de ello, toda acción futura se ubica detrás, en tanto, por no haber aún tenido lugar, no es posible verlas. Si la escuela ignora esta percepción temporal y esta ubicación espacial de los niños y niñas aimarás cuando se trata de abordar aspectos curriculares referidos a tiempo y espacio, y si los docentes se basan únicamente en la concepción espacio-temporal propia de la tradición occidental, se corre el riesgo, primero, de incomunicación, dada las comprensiones distintas de los mismos fenómenos y, en segundo lugar, se niega un conocimiento igualmente válido y también producto de la experiencia humana y, como consecuencia de ello, se afecta el autoconcepto y la autoestima de los educandos, en vez de fortalecerlos.

Al ejemplo de los niños y las niñas aimarás podrían sumarse muchos otros tanto de ámbitos rurales como de contextos urbanos de distintos lugares del mundo.

- ¿Cómo combinar y/o establecer vínculos entre los intereses y expectativas de las comunidades culturales específicas y de aquellas que por razones sociohistóricas han asumido el rol de envolventes o nacionales?

- ¿Cómo se podría compatibilizar o combinar la presentación curricular de contenidos curriculares de la tradición occidental con aquéllos de otras tradiciones culturales?

Apertura a la diversidad

Pero así como la pertinencia del currículo escolar está en cuestión cuando se trata de niños y niñas pertenecientes a grupos subalternos, sean éstos indígenas o no, este mismo currículo, en el momento actual, requiere también ser repensando para todos. Como se sugirió en el inicio de este documento hoy se hace necesario desarrollar competencias necesarias para aprender a relativizar el conocimiento propio, para descubrir que existen otras formas de pensar y de leer el mundo que son distintas a las propias y que no hay más lugar para las verdades únicas y absolutas. Sólo de esta manera y desde una apertura y flexibilidad frente a lo diferente y a lo desconocido, los educandos del Siglo XXI podrán descubrir la riqueza en la diversidad y por tanto convertirse en sujetos capaces de convivir con otros. Para ello será necesario además propiciar relaciones nuevas, más horizontales y respetuosas entre docentes y estudiantes, particularmente cuando los docentes no pertenecen a la misma comunidad cultural y lingüística de sus alumnos y alumnas.

En este nuevo contexto la educación requiere adoptar un enfoque intercultural desde el cual, junto a la reafirmación de lo propio, se promueva la apertura, la curiosidad y la comprensión frente a lo ajeno, de manera tal de crecer con más herramientas de las que podríamos echar mano en distintos momentos de nuestra existencia y para diferentes fines. Entre estas herramientas, además de la afirmación de los conocimientos propios se debería incluir la afirmación asertiva de las relaciones entre personas, sociedades, culturas y lenguas.

- ¿Es factible o no pensar la diversidad en la escuela y el currículo en términos de complementariedad antes que de oposición?
- ¿Qué características podría tener un nuevo currículo escolar que partiera de los conocimientos y saberes propios para, sobre esa base, propiciar el descubrimiento y la apropiación de conocimientos procedentes de otras tradiciones culturales? ¿Regiría una fórmula tal sólo para los educandos de grupos subalternos y marginados o también para quienes son miembros de grupos hegemónicos?
- ¿Contribuiría la complementariedad sugerida a superar las visiones curriculares etnocentristas y, por ende, a preparar a los educandos para vivir en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente?

- ¿Qué dificultades o conflictos podrían surgir como resultado de las posibles diferencias de visión, intereses y expectativas entre mayores y jóvenes?
- ¿Qué rol tocaría cumplir a los miembros de cada comunidad específica en la gestión y el desarrollo del quehacer educativo? ¿Deberían éstos participar en la escuela al lado del maestro para presentar los conocimientos y saberes locales y en este sentido “traer” la comunidad a la escuela o debería ser ésta la que fuera hacia la comunidad en búsqueda de conocimientos que tradicionalmente la escuela no aborda?

La diversidad y el desarrollo de nuevos valores compartidos

Un enfoque intercultural como el propuesto tendría que comenzar por promover el desarrollo de valores directamente relacionados con la problemática actual de la diversidad que deberíamos compartir todos los seres humanos. Tal desarrollo debería llevarnos en última instancia a concebir la diversidad como riqueza y como potencialidad para una convivencia armónica entre hombres y mujeres de culturas y lenguas diferentes. Entre los valores que todos los hombres y mujeres del Siglo XXI deberíamos compartir están la tolerancia frente al otro y a lo desconocido, el respeto por lo diferente y la necesidad de buscar la unidad en la diversidad. En suma lo que entra en juego es un cambio de actitud y de postura frente a lo diferente así como la asunción de la pluralidad como un valor en sí mismo.

- ¿Qué valores podrían ser considerados como comunes o compartidos si lo que buscamos es la comprensión internacional y el respeto entre miembros de sociedades y culturas diferentes?
- ¿Cómo se podría hacer de la pluralidad un valor en sí mismo? ¿Qué es posible hacer desde la escuela y desde la sociedad para lograr este anhelo?
- ¿Podrá la escuela por sí sola lograr estos objetivos o deberán otras agencias de la sociedad complementar su acción?

Interculturalidad y aprendizaje

Este enfoque intercultural también tendría que tomar en cuenta que el aprendizaje debe ser necesariamente significativo y, por ello, partir de las competencias, los conocimientos y las experiencias previas de los educandos, de manera de estar en mejores condiciones para construir puentes sensibles e inteligentes entre visiones y conocimientos propios y ajenos, en busca de complementariedad antes que de oposición. Al lado de ello, también habría que considerar que no hay una sola forma de aprender y que también el apren-

dizaje puede verse influido por las prácticas culturales específicas del grupo histórico-social al que pertenecen los educandos, hecho que exige entonces la identificación y caracterización de distintas formas y estilos de aprendizaje.

Aspectos como los hasta aquí comentados interpelan de forma particular tanto las maneras en las que los profesores y profesoras enseñan y tienen serias implicancias para la formación inicial y continua del profesorado, cuanto las normas que rigen la relación entre la escuela y la comunidad en la que ésta se ubica. Este último aspecto requiere hoy más que nunca de especial atención si lo que se busca es, de un lado, un aprendizaje cultural y socialmente situado y, de otro, una educación y una escuela que respondan a las necesidades a la vez específicas y globales de las comunidades en las que se ubican.

También habría que imaginar nuevos y más creativos vínculos entre escuela y comunidad. Habría, por ejemplo que organizar redes de ayuda que apoyen en trabajo docente y que hagan posible que diversos miembros de la comunidad coadyuven a una formación más integral de sus hijos e hijas. De esta manera, el maestro podría recurrir, en busca de apoyo, a profesionales diversos (artistas, médicos, técnicos, agricultores, etc.), para que se involucren en la formación de los educandos: niños, jóvenes y adultos.

- ¿Cómo podríamos desde esta misma perspectiva de aprovechamiento creativo de la diversidad trascender el plano de los contenidos curriculares para abordar otras dimensiones curriculares como las de la metodología y la evaluación?
- ¿No se podría, por ejemplo, aprovechar también la diversidad de situaciones y oportunidades que nos ofrece cada aula desde las propuestas de aprendizaje cooperativo y de evaluación auténtica?
- ¿Qué competencias requerirían desarrollar los docentes de este presente-futuro para un nuevo tipo de educación que dé cuenta de nuestra “diversidad creativa” y que nos permita “aprender a vivir juntos”?
- ¿Qué nuevas competencias necesitan desarrollar los administradores de la educación, los docentes, la comunidad y los educandos para manejar los conflictos que inevitablemente surgirán en el afán de buscar complementariedad entre visiones a menudo contrapuestas e históricamente separadas?

Enseñanza diversa y apertura a la comunidad

Finalmente, si lo que nos preocupa es hacer de la pluralidad un valor y de la curiosidad y el respeto por lo otro diferente una actitud permanente en todos los miembros de la sociedad futura, es necesario trascender la esfera de la

institución escuela. En tal afán debemos comprometer a otras agencias sociales y emprender nuevas formas de aprender y de enseñar que, desde ámbitos y espacios distintos, promuevan el desarrollo de valores y competencias como los que aquí hemos señalado. Los hombres y mujeres del presente-futuro deberán crecer con esta actitud de apertura hacia lo diferente y con la capacidad para procesar nuevas formas de leer la realidad y transformarla. Sólo en tal medida estarán preparados para vivir en este mundo cada vez más interconectado e interdependiente que nos trajo la globalización.

- ¿Podrá la escuela del Siglo XXI constituirse en el lugar de encuentro y diálogo de estas visiones del mundo diferentes o habrá que imaginar espacios alternativos al escolar para estar en mejores condiciones de procesar nuestra diversidad creativa?
- ¿Cómo superar tanto la arbitrariedad que caracteriza a nuestras sociedades como la ausencia de valores, de manera de construir un mundo basado en valores compartidos, entre los cuales se inscriba la diversidad que siempre ha caracterizado al género humano?

