

Javier Augusto Nicoletti
(Compilador)

cuestiones en educación superior

Aranda Bustamante, Gilberto
Gauché Marchetti, Ximena
Igarza, Aldo Santiago
Lavallén Ranea, Fabián
Reig Salinas, Cristóbal
Suárez, Eduardo
Vieira Machado, Fernando
Villegas Delgado, César
Viskivichán, Isabel



Universidad Nacional de La Matanza

AUTORIDADES DE LA U.N.LA.M.

RECTOR

Prof. Lic. Daniel Eduardo Martínez

VICERRECTOR

Dr. Victor René Nicoletti

DECANO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Dr. Alberto Longo

DECANO DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Fernando Luján Acosta

DECANO DEL DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA E INVESTIGACIONES TECNOLÓGICAS

Ing. Alfredo Vázquez

DECANO DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Dr. Alejandro Finocchiaro

VICEDECANO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Lic. Alejandro Martínez

VICEDECANA DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Dra. Irma de Felippis

VICEDECANO DEL DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA E INVESTIGACIONES TECNOLÓGICAS

Ing. Osvaldo Espósito

VICEDECANO DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Dr. Eduardo Rubén Rolleri

SECRETARIO GENERAL

Dr. José Paquez

SECRETARIO GENERAL ADJUNTO

Dr. Luis Enrique Busnelli

SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Gustavo Duek

SECRETARIO ADJUNTO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Jorge Elbaum

SECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Roberto Luis Ayub

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Cdor. Adrián Sergio Sancci

SECRETARIO DE PLANEAMIENTO Y CONTROL DE GESTIÓN

Dr. Jorge Narváez

SECRETARIO DE INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES

Lic. Marcelo Pérez Guntín

PROSECRETARIO DE INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES

Ing. Alexis Pablo Villamayor

PROSECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Juan Pablo Piñeiro

PROSECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Ing. Gabriel Esteban Blanco

PROSECRETARIO ADMINISTRATIVO

Lic. Sebastián Rodrigo Garber

PROSECRETARIO LEGAL Y TÉCNICO

Dr. Javier Ignacio Lorenzutti

PROSECRETARIA TÉCNICA

Dra. María Mercedes González

PROSECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Lic. Mónica Noemí Maccari

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Mario Enrique Burkun

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN CONTINUA

Lic. Rubén Alejandro Marx

SECRETARIO DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN CONTINUA

Lic. Armando Seisdedos

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE MEDIO AMBIENTE

Dr. Mariano Jäger

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE TRANSFERENCIA Y SERVICIOS

Dr. Alejandro Sanchez

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Dr. Andrés Fontana

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE MEDIOS AUDIOVISUALES

Lic. Sergio Barberis

CUESTIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Javier Augusto Nicoletti
(Compilador)

CUESTIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Aranda Bustamante, Gilberto
Gauché Marchetti, Ximena
Igarza, Aldo Santiago
Lavallén Ranea, Fabián
Reig Salinas, Cristóbal
Suárez, Eduardo
Vieira Machado, Fernando
Villegas Delgado, César
Viskivichán, Isabel



Universidad Nacional de La Matanza

Aranda Bustamante, Gilberto

Cuestiones en educación superior / Gilberto Aranda
Bustamante ; Ximena Gauche Marchetti ; Aldo Santiago Igarza.
- 1a ed. - San Justo : Universidad Nacional de La Matanza,
2009.

184 p. ; 21x20 cm.

ISBN 978-987-9495-98-8

1. Enseñanza Superior. I. Gauche Marchetti, Ximena II.
Igarza, Aldo Santiago III. Título
CDD 378

© Universidad Nacional de La Matanza, 2009
Florencio Varela 1903 (B1754JEC)
San Justo / Buenos Aires / Argentina
Telefax: (54-11) 4480-8900
editorial@unlam.edu.ar
www.unlam.edu.ar

Diseño: Editorial UNLaM
Director Editorial UNLaM: Rolando Echave

ISBN: 978-987-9495-98-8
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Índice

Presentación	9
por Javier Augusto Nicoletti	
El desafío de la formación de formadores en la Educación Superior	15
Javier Augusto Nicoletti – Argentina–	
Elementos en los escenarios de la formación de formadores....	45
Isabel Viskivichán –Argentina–	
Replanteos epistemológicos en la Educación Superior de las Ciencias Sociales: dominación discursiva y pensamiento crítico ante el nuevo sistema histórico	71
Fabián Lavallén Ranea –Argentina–	
Desarrollo Humano y Educación Superior: relaciones especialmente necesarias en América Latina. Una breve mirada desde los desarrollos normativos internacionales.....	93
Ximena Gauché Marchetti –Chile–	
Reflexiones sobre las formas de comprender la sociabilidad y su impacto en las Ciencias Sociales. Apuntes para los educadores actuales	111
Eduardo Suárez –Argentina–	
Educação Superior e Questões Energéticas.....	121
Fernando Vieira Machado –Brasil–	

Educación a Distancia en Instituciones de Nivel Superior	131
Aldo Santiago Igarza –Argentina–	
La integración regional en la educación superior chilena.	
Aporte Curricular y Movilidad Estudiantil	141
Gilberto Aranda Bustamante y Cristóbal Reig Salinas –Chile–	
La enseñanza de las ciencias jurídicas en el Espacio	
Europeo de Educación Superior (EEES)	173
César Villegas Delgado –España–	

Presentación

por Javier Augusto Nicoletti

La invitación de este libro consiste en pensar conjuntamente cuestiones en Educación Superior. *Cuestiones*, implica la acción de cuestionar y cuestionarse. Por lo cual, la Educación Superior será abordada no sólo en tanto consideración de conceptos sino, también, en tanto acción y praxis compleja. Para, de este modo, servir humildemente a la cuestión práctica del Derecho Humano a la Educación, favoreciendo a su promoción y efectivización en escenarios que pretendan afianzar y asegurar su pleno ejercicio.

El fin esencial de *la Educación Superior* es la formación integral de la persona; en definitiva mejorar la calidad de vida y actuar como constructora de la Ciudadanía; ésta supone una participación activa que exige la actuación crítica de sujetos responsables, siempre actualizados del conocimiento disponible, capaces de acompañar el proceso innovador. Esto es, ciudadanos que puedan vivir, desarrollar plenamente sus capacidades y su personalidad, con sentido de dignidad, dado que el crecimiento personal y el desarrollo comunitario se retroalimentan conformando la única dirección posible del bienestar, favoreciendo la comprensión y tolerancia entre los individuos, grupos y pueblos en pro del mantenimiento de la paz y la libertad, como miembros de la sociedad a nivel nacional, regional y mundial.

El lector del libro *Cuestiones en Educación Superior* podrá advertir a lo largo de sus páginas el reflejo de discusiones académicas brindadas por profesionales convocados de diferentes países, como ser España, Chile, Brasil y Argentina. Los capítulos, ahondando diversas áreas de pensa-

miento, no pretenden cerrar la puerta a los interrogantes sino más bien, promoviendo la reflexión, forjar un camino para el esclarecimiento y entendimiento de las cuestiones en Educación Superior.

Una cuestión en Educación Superior es el desafío permanente de la formación de formadores. Ésta es necesaria, porque institucionalmente la Educación Superior está transitando una era de evaluación, asociada a una diversidad de prácticas impulsadas por distintos sectores, suscitando un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos. La evaluación institucional incluye la evaluación de los cuerpos docentes, tanto a nivel formal (formación de grado, maestría, doctorado), como formativo: formación y actualización en docencia.

El texto de mi autoría, *“El desafío de la formación de formadores en la Educación Superior”* propone un recorrido por la cuestión de la formación de formadores. Para ello, se comienzan trabajando fundamentos generales y conceptuales, diversas dimensiones, para abordar la cuestión de la Educación. Concebida no sólo como concepto sino como cuestión, es decir, como objeto de prácticas y reflexión, cuya principal satisfacción estará en ser un agente de cambio en la calidad de vida de los alumnos y cuyo principal desafío, con la humildad que porta todo aquel comprometido con la profesión, estará en saberse que hay cosas que no se saben, y que se pueden aprender, transformando a un docente en Maestro: *un artista anónimo que sólo se lo conoce por sus obras*.

Se plantea, entonces, el desafío: la Formación de Formadores debe estar fundada en una formación interdisciplinaria de la ciencia y en un sólido enfoque investigativo. Por tanto, la estructura curricular de los Programas de Formación, Actualización y Capacitación, no puede limitarse a la mera reproducción de conocimientos y saberes para la instrucción en las áreas de docencia, o futura docencia, ni a la sola instrumentación técnica de esquemas psicopedagógicos. Debe inculcar la flexibilidad de los dispositivos de enseñanza, para lograr así la verdadera promoción de una educación permanente a lo largo de toda la vida, por lo cual resulta necesario que los Programas, a través de la profundización y diversificación en la capacitación, logren una actualización de diseño, desarrollo y evaluación de estrategias que propicien el mejoramiento cualitativo de la Educación.

El aporte de Isabel Viskivichán a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo *“Elementos en los escenarios de la formación de formadores”*, da cuenta del significado de la práctica docente como un proceso

dinámico, flexible, abierto en el que la adaptación al medio, el papel de las nuevas tecnologías en el proceso de socialización y de aprendizaje, y las exigencias innovadoras pueden contribuir. Según la autora, el desafío de la educación es incorporar a la tecnología con un comportamiento inteligente que jerarquice el desarrollo cognitivo, un modelo integrador que contemple la cultura y los valores como instrumento de promoción del uso humanizado del conocimiento científico-tecnológico, a través de un Proyecto Educativo basado en propuestas pedagógico-institucionales insertas en la sociedad y con una filosofía del trabajo en equipo y de aprendizaje solidario.

Una cuestión que surge es la necesidad de poner luz sobre una confusión que se percibe en las aulas de enseñanza, inclusive en el nivel de Educación Superior. Ésta es aquella por la cual, aquel que cumple la función de enseñar, transmite sólo información –la mayoría de las veces detallada, precisa y actualizada– en lugar de transferir un conocimiento.

Cuando ambos conceptos se confunden, el docente puede caer en la suposición de, por ejemplo, que la simple exposición de información logrará que ésta sea incorporada como conocimiento en las mentes de los alumnos; o que, cuanto más información se presente a los alumnos, tanto más aumentarán sus conocimientos; o que todos los alumnos otorgarán idénticos significados a cada una de las palabras presentes en la información que reciben y que ese significado coincidirá con el que el docente tiene en su mente.

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo requiere que la mera transmisión logre ser transferencia y que la información se asimile como conocimiento.

El capítulo de Fabián Lavallén Ranea aporta a la cuestión en Educación Superior otro rayo de luz en su artículo *“Replanteos epistemológicos en la Educación Superior de las Ciencias Sociales: dominación discursiva y pensamiento crítico ante el nuevo sistema histórico”*. El autor afirma que la Modernidad ha construido un discurso científico, que arraigado en el imaginario epistémico, impide aún hoy en día plantear alguna alternativa inmediata a su proyecto de ciencia. Plantea que “Repensar” o Impensar lo social, es un serio desafío epistémico y educativo, pero que en las actuales coyunturas del Sistema Mundo Capitalista –como lo analiza Immanuel Wallerstein– encuentra una oportunidad histórica. Oportunidad para cuestionar disciplinas y también para cuestionar los modos de difundir el conocimiento.

Otra cuestión en Educación Superior, es que los vínculos relacionales entre el educador y el educando se van transformando y renovando constantemente. La mayoría de las veces el docente queda estancado en un imaginario rígido e instituido sobre el tipo de relación definida que hay respecto al alumno y establece su posición de liderazgo desde un soporte estereotipado y desactualizado.

Hoy en día, el alumno es sabedor de derechos, es un alumno que en general es más interrogador y cuenta con herramientas para la discusión. Por lo tanto, el docente se ve exigido a reformular la relación clásica y a cuestionarse acerca de dichos estándares para evitar caer en la estereotipación, siendo que sobre el tipo de vínculo que se establezca será la menor o mayor efectividad en la transferencia de conocimientos.

El aporte de Ximena Gauché Marchetti a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo *“Desarrollo Humano y Educación Superior: relaciones especialmente necesarias en América Latina. Una breve mirada desde los desarrollos normativos internacionales”*, presenta antecedentes recogidos desde la institucionalidad internacional que pueden ayudar, según la autora, a responder la pregunta de cómo mejorar la Educación Superior en América Latina. Tiene por objeto mostrar la estrecha relación que existe entre ambos procesos y cómo en particular la educación superior o terciaria es un enorme coadyuvante en el proceso de empoderamiento ciudadano.

El aporte de Eduardo Suárez a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo *“Reflexiones sobre las formas de comprender la sociabilidad, y su impacto en las Ciencias Sociales. Apuntes para los educadores actuales”*, da cuenta de que en Argentina y América Latina se ha profundizado la discusión acerca de las nuevas confrontaciones y segmentaciones sociales y las posibilidades resolutivas de los estados o de las personas u organizaciones vinculadas a la administración de lo social. El debate se concentra, según el autor, sobre las características y habilidades que deben poseer los involucrados en este segmento, sobre todo, aquellos que por intermedio de la enseñanza superior deben absorber los nuevos escenarios sociales, así como la tecnología de gestión, que le puedan asegurar competencias, actitudes y valores capaces de promover cambios en la resolución de los conflictos.

Otra cuestión en Educación Superior, es aquella que intenta rescatar el desafío de las instituciones educativas universitarias frente al nuevo siglo y es el objetivo de alcanzar eficiencia, eficacia y excelencia respecto del conocimiento, para que la intervención en el campo educativo sea

actualizada, efectiva y real. El educador de hoy está educando a los formadores del futuro, no sólo transmite conocimiento, le está transmitiendo un oficio: el oficio de enseñar para que otro aprenda. Esta cuestión se vincula con nuevos desafíos y nuevos escenarios, como ser la preservación de la energía y el medioambiente, la adaptación a la vertiginosa y cambiante realidad tecnológica, y el contexto mundial globalizado.

El aporte de Fernando Vieira Machado a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo *“Educación Superior y cuestiones energéticas”*, es resaltar un gran desafío ético en la misión que la Educación Superior tiene para hacer del conocimiento una herramienta para la integración en lugar de la exclusión y en promover la justicia social. Según el autor, entre los problemas más comunes que afectan las sociedades del mundo todo, hay cuestiones energéticas. Tiene, por tanto, la Educación Superior el papel de servir como un instrumento para reducir, mitigar y resolver cuestiones energéticas como la promoción del desarrollo económico, la reducción de las desigualdades sociales y la promoción y el mantenimiento del bienestar y la calidad de vida de las personas en todas partes del planeta, sea por su componente ambiental de servir al mismo tiempo como problema y solución para los grandes desafíos de hoy relacionados con el calentamiento global y la preservación de la vida en la Tierra.

El aporte de Aldo Santiago Igarza a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo *“Educación a Distancia en Instituciones de Nivel Superior”*, da cuenta de que la relación entre Educación a Distancia y herramientas tecnológicas no es nueva, sí lo es el auge de estas últimas y su crecimiento exponencial en la última década, lo cual amplía el panorama de opciones para el desarrollo de propuestas de educación a distancia. El autor plantea que el desarrollo de este tipo de proyectos conlleva algunos interrogantes no siempre resueltos al interior de las instituciones y propone un esquema de siete fases o pasos, presentando una guía esquemática para facilitar el desarrollo de este tipo de proyectos.

El aporte de Gilberto Aranda Bustamente y Cristóbal Reig Salinas a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo *“La integración regional en la educación superior chilena. Aporte Curricular y Movilidad Estudiantil”* da cuenta de la investigación sobre programas en educación básica, secundaria, de pregrado y postgrado de universidades chilenas en materia de asignaturas que abordan la temática de la integración regional. Se abordan los desplazamientos estudiantiles hacia Chile, de grupos proce-

dentes de Perú, Bolivia, Colombia y Argentina, con especial énfasis en este último.

Finalmente, el aporte de César Villegas Delgado a la cuestión en Educación Superior a través de su artículo “*La enseñanza de las ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*» da cuenta de la adopción en el ámbito regional europeo de una serie de medidas –tanto administrativas como legislativas– orientadas a reformar la estructura y la organización de la educación superior mediante la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior y analiza los cambios sustanciales que se han introducido a partir de su construcción.

EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Javier Augusto Nicoletti*
– ARGENTINA –

Para poder empezar a tematizar la formación es importante, en primer lugar, lograr aprehender su objeto. Usualmente, para determinar un objeto cualquiera (aún el de la formación), se utiliza como punto de partida una definición simplemente recibida, ya dada y consensuada. Sin embargo, según el pensamiento de Aranguren (1997), hay algo más trascendente que la definición en sí misma en tanto conjunto de palabras y es poder conquistar dicha definición, lo cual implica una delimitación.

Será indispensable, entonces, acotar el campo posible de investigación, frente a las innumerables investigaciones que se ofrecen, para delimitar o definir el objeto: la formación. Cabe aclarar que, en este caso particular de “formación de formadores”, será indispensable definir, además, el sujeto en tanto formador.

Las antiguas investigaciones en cualquier tipo de ciencia, generalmente, comenzaban siempre con una explicación etimológica. Estas explicaciones no eran realizadas para ocupar lugares de importancia, su objetivo era esclarecer el *quid nominis*, pero jamás acercarse al *quid rei* (la realidad). En la actualidad, se rescata el método etimológico, el cual brinda la autenticidad de la palabra originaria, como una verdadera vía de inserción real, justificada y fecunda a la hora de acercarse al estudio del objeto.

Para ello, se cuenta con una vía de acceso al origen del término formación, la latina: “formatio”, que quiere decir acción y efecto de formar y formarse. Del mismo, una vía de acceso al origen del concepto formar, “formare”, que significa dar forma a algo.

* Diploma de Estudios Avanzados en Educación por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos por la UNIA (España). Candidato a Doctor en Educación por la UNED (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la U.B.A. (Argentina). Docente e Investigador Universitario. Jefe del Laboratorio de Investigación Educativa de la UNLaM (Argentina).

La Real Academia de la Lengua define a la formación en tanto criar, adiestrar, educar. Se puede apreciar entonces como, tradicionalmente, la formación se ha entendido como sinónimo de educación.

El concepto educación, tiene su origen latino en “educatio”, que quiere decir acto de criar, y por extensión, formación del espíritu, instrucción; deriva a su vez del verbo “educare” que significa conducir o guiar.

Tradicionalmente, la educación se ha entendido, en un contexto superficial, como un repertorio de cualidades externas adaptables a usos sociales, como sinónimo de urbanidad y cortesía.

La Real Academia de la Lengua define a la educación, por un lado, como crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, y, por otro, como instrucción a través de la acción docente.

La instrucción se refiere a las adquisiciones por parte del alumno y al modo de actuar del profesor. Según Bruner (1972), la instrucción implica organizar sistemáticamente el conocimiento didáctico desde dos componentes: el primero, el componente normativo, aquel que formula criterios y condiciones para la práctica de la enseñanza; el segundo, el componente prescriptivo, aquel que expone reglas para el logro eficaz de los conocimientos y destrezas. Dichas reglas deben ser el resultado de la estructura organizada sistemáticamente y deben tener la posibilidad de generalización a situaciones didácticas concretas.

Sin embargo, según Snelbecker (1985), dicha sistematización para ser científica debería ser tanto empíricamente válida como lógicamente consistente y, actualmente, los planteamientos en torno a una teoría de la instrucción realizados por diversos autores (Bruner, Ausubel, Reigeluth, Gimeno Sacristán y Piaget) son esbozos o marcos de referencia que van posibilitando los cauces de sistematización, pero todavía no han alcanzado el deseado nivel de científicidad para servir de modelo, predecir y explicar los fenómenos de la enseñanza.

Entonces, la instrucción constituye un medio de la educación misma, limitándose a transmitir criterios normativos y prescriptivos, destrezas técnicas o teorías científicas, mientras que la educación es un proceso más complejo. Es posible considerar la realidad educativa manifestándose en una doble dimensión: como estructura y como procesos. Ésta tiene de capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a situaciones nuevas, aprovechando la experiencia anterior.

La Educación tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyec-

tar las habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias.

Es un proceso que debe ser abordado como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte de sus agentes, constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Contribuye de manera específica a la continuidad o cambio del proceso socio-histórico y cultural, es decir, la educación concebida como aparato genético de la sociedad, o según otras versiones, como transmisora de la herencia cultural de la humanidad; al mismo tiempo que tiene en cuenta la inclusión del individuo en la sociedad, la transmisión de la cultura y el progreso social.

Dada la múltiple y compleja dimensionalidad de los procesos educativos se deben tener en cuenta los niveles ideológico-político, el administrativo, el científico y el técnico (Zarzar Charur, 1996).

- a) Nivel ideológico-político: Toda acción educativa supone elementos axiológicos (principios fundadores) y una orientación teleológica o de búsqueda de fines; por lo tanto, en los procesos pedagógicos están presentes las doctrinas y principios que animan y definen la acción educativa, como ser: de la naturaleza humana, una visión del hombre y de las formas de organización social que pretende recrear la acción educativa. En la base de toda concepción educativa estarán el prototipo de hombre que corresponda a una cultura y sociedad determinada y el sentido de cambio social e histórico. De allí, precisamente, que la pedagogía no puede ser ajena, ni puede sustraerse a los principios y debates de la política educativa. Ésta será la que defina sus objetivos, sus metas y el sentido de sus acciones, es decir sus conceptos, sus métodos y sus normas.
- b) Nivel Administrativo: La administración académica se presenta compartimentalizada en distintas unidades, por lo tanto son necesarios los mecanismos de coordinación entre las distintas disciplinas y una inserción coherente con el desarrollo de las prácticas docentes.

En la actualidad, la administración de la educación superior no se limita a lo material ni a los aspectos estáticos de la burocracia administrativa, sino que se concibe como un instrumento dinámico dentro del pro-

ceso jerárquico que analiza y desarrolla políticas definidas a partir de los resultados obtenidos de una investigación operativa.

Estos resultados suponen las reformas, los planes, los programas y los proyectos institucionales, e implican una acción interdisciplinaria que abarca los aspectos económicos y presupuestarios, junto con factores tecnológicos, pedagógicos, sociológicos, políticos, etcétera.

El nivel de gestión administrativa en educación superior se ocupa de que la educación alcance altos grados de eficacia externa e interna. Eficacia externa en términos de responder a las necesidades de la economía social, en colaborar para la formulación de políticas educativas, de estudio y planeamiento de las necesidades de los centros educativos, en organizar niveles de responsabilidad. Eficacia interna, a nivel de la excelencia educativa, de los conocimientos y de la formación alcanzada, enmarcada en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico, con el apoyo de las tareas y responsabilidades colegiadas dentro de las áreas administrativas.

En el plano de la organización académica institucional se debe evitar la disociación entre lo académico y lo administrativo. Las dependencias académicas deben procurar la mayor coherencia posible en la dinámica de su organización. Por consiguiente, es también necesaria la formación y actualización del personal que tiene bajo su responsabilidad tareas académico-administrativas, siendo necesario un análisis exhaustivo de los resultados y procesos de formación de personal académico y de los medios y mecanismos para realizarlos. Para llevar a cabo este objetivo, es conveniente y viable establecer una red de comunicación y cooperación entre las unidades o equipos de las distintas instituciones o dependencias universitarias abocadas a estas tareas, a fin de articular y coordinar esfuerzos para brindar un mayor nivel de calidad.

Si bien los programas y actividades de formación docente constituyen un punto estratégico para el desarrollo institucional, no debe soslayarse la atención primordial hacia los estudiantes y los procesos de aprendizaje, desde la identidad propia de las universidades. Han de ampliarse y reforzarse los servicios de apoyo directo a los estudiantes, en las unidades académicas de formación de profesionales, tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes y a aumentar la eficiencia, así como a disminuir la deserción.

Una administración educativa moderna, eficaz, necesita incluir órganos consultivos que aporten la voz de la familia, de la sociedad e incluir

en la composición de su personal educadores de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, economistas, sociólogos, psicólogos, especialistas en planeamiento y administración, supervisión, orientación, elaboración de planes de estudio y de programas, investigación y evaluación, entre otros, ofreciendo visiones diversificadas.

- c) Nivel científico: Los aportes científicos se hacen presentes en la conformación y en el desarrollo de los procesos educativos. Son una herramienta para la determinación de sus principios, la elaboración de sus teorías, la estandarización de sus concepciones, la definición de los métodos y la aplicación de sus instrumentos y técnicas en las prácticas educativas. El quehacer científico elabora indicadores y observa los efectos en condiciones rigurosamente controladas perfeccionando el proceso de toma de decisiones educacionales.
- d) Nivel técnico: como el desarrollo de principios y el trabajo de conformación e interpretación teórica no agotan la tarea educativa, a ésta corresponde además el cometido de construcción e integración crítica de los elementos de la didáctica moderna y de la producción de la tecnología educativa.

Parafraseando a Rousseau, “la educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres”, sin pretender que una frase abarque toda la profundidad y riqueza de un hecho, en cuanto al concepto de formación, la definición tradicional es que por medio de una influencia exterior conciente o inconciente –heteroeducación–, o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley –autoeducación– (Nassif, 1973; en Verona Mratel, 2004).

Hay tipos diferentes de formación, entre otros, pueden señalarse la formación del hombre, la intelectual, la profesional y la polivalente.

La formación del hombre lleva a la persona al desarrollo de sus potencialidades y cualidades. Pero este desarrollo debe, además, hacerse a través de la propia ejercitación del educando.

La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, es decir, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

La formación profesional, se entiende como la preparación para llevar a cabo actividades laborales productivas y ha de preparar para una posible reconversión profesional u ocupacional.

La formación polivalente, además de atender a las competencias técnico-operativas, privilegia el desarrollo de las competencias cognitivas y socio-comunicativas. No se restringe a un área del saber o a la preparación para un campo concreto de trabajo, sino que permite el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones a través de una enseñanza lo más amplia posible. Es la que pretende proporcionar una sólida preparación humana y múltiples opciones de actividad.

La complejidad del proceso de formación de formadores engloba diferentes agentes y componentes en su seno:

- el formador en formación,
- el docente o formador,
- la interacción entre ambos,
- la interacción con el ámbito institucional,
- el contexto espacial,
- el contexto temporal,
- el contexto socio-político-económico,
- los objetivos,
- los contenidos,
- los medios de transferencia del conocimiento,
- los mecanismos de asimilación del conocimiento,
- los mecanismos de evaluación, y
- los mecanismos de control de calidad de la evaluación.

Sería, entonces, imposible teorizar sin una disposición comprensiva ante un proceso capaz de relacionar en su interior los elementos que la componen. Y, aún más, teniendo en cuenta las dimensiones de tal proceso:

1. La dimensión de la praxis: la cual propone a la formación por su carácter práctico, al pretender producir ciertos efectos y modificaciones sobre la realidad.

2. La dimensión teórica: la cual propone a la formación en función de los conocimientos transferidos en la transmisión misma de conocimientos y saberes.
3. La dimensión normativa: la cual propone a la formación en tanto espacio que favorece la reflexión acerca de lo que el hombre debe ser.

1. En la dimensión de la praxis, la didáctica es un área fundamental que enriquece el campo de la formación de formadores. En reglas generales, ésta se ocupa de los problemas relativos a la enseñanza y al estudio de sus métodos; y de los elementos normativos y operativos que implementan las prácticas en las instancias educativas formales, esto es, técnicas de control y organización de los procesos formativos desarrollados en el ámbito de la tecnología educativa. Como ser, modelos de programación curricular, técnicas sistematizadas de evaluación, orientación y consejería, complejos modelos de planeación y administración educativa, utilización masiva de medios electrónicos para la comunicación educativa, métodos alternos de educación informal, etc.

Formalmente, se divide en didáctica general y didáctica especial (Rosselló Ramón, 2005). La primera, trata de la enseñanza en todos sus aspectos; la segunda, trata del estudio de los problemas referentes a la enseñanza de cada disciplina en particular. En la actualidad, adquiere mayor pregnancia la didáctica diferencial, basada en una psicología multiculturalista, la cual recupera en su ejercicio las diferencias individuales.

En el marco de la didáctica diferencial se ha desarrollado ampliamente un cuadro de técnicas estratégicas para alcanzar la actualización y modernización de la tarea del formador. A partir del análisis de la bibliografía especializada cabe señalar los siguientes aspectos o bases a tener en cuenta para la ejecución de un acto de formación:

- a) Obtener la atención. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. Algunas estrategias que se pueden incluir en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso, ya sea oral o escrito, y el uso de ilustraciones.

- b) Informar del objetivo de la lección, esclareciendo las intenciones educativas que el formador pretende lograr al término del ciclo o situación formativa. Esclarecer las intenciones u objetivos, ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional.
- c) Estimular el recuerdo del aprendizaje previo. El formador debe reconocer las competencias y los conocimientos previos que ya posee el formador en formación, y trazar sus objetivos y alcances construyendo sobre lo que ya conoce. Esto puede servir al formador en un doble sentido: para conocer lo ya sabido y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Enseñar estrategias para crear o potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.
- d) Respetar la independencia. Valorar los procesos cognoscitivos complejos e inteligentes como comprender, sintetizar, comparar y asimilar.
- e) Presentar el material con características distintivas permite dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Esto mejora su significado lógico, y en consecuencia, una formación significativa. Estas estrategias pueden emplearse en distintos momentos, se puede incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.
- f) Facilitar orientación en la formación. Ésta se facilita cuando los contenidos se presentan organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada, como esquemas de conocimiento organizados, interrelacionados y jerarquizados, no como datos aislados sin orden.
- g) Proporcionar una interacción informativa con los denominados puentes cognitivos. Esto es el establecimiento de conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender.
- h) Motivar la participación activa del sujeto. Para ello el formador necesita comprender los procesos motivacionales y afectivos sub-

yacentes a la formación, así como conocer los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo.

2. En la dimensión teórica del proceso de formación de formadores, prevalece el concepto “formación docente”, el cual propone a la formación en función de los conocimientos transferidos en la transmisión misma de conocimientos y saberes. Tiene sus fundamentos en la concepción de que el conocimiento puede ser transmitido (Chehaybar y Kuri, 1996). Esto responde al concepto tradicional de docente, en el cual el sujeto que enseña domina un área del saber y sus conocimientos son deseables para los otros (Chehaybar y Kuri, 2003).

En la actualidad, se concibe como condición de la calidad de la educación el factor docente; esto explica la atención que se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento (Informe UNESCO “Educación para Todos: el imperativo de la calidad”, 2005; en Sánchez Lissen, 2009).

“Conseguir docentes con una formación adecuada” para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea es una cuestión central para los sistemas educativos tanto desde un punto de vista pedagógico, como institucional y administrativo-económico. (Instituto de Estadística de UNESCO, 2006; en Sánchez Lissen, 2009. Y en OCDE, 2005; en Duthileul, en Tenti Fanfani, 2006).

Según la bibliografía especializada, la formación docente suele abarcar cuatro grandes áreas en la mayor parte de los sistemas educativos actuales:

- a) Formación científica, a través de la cual los docentes adquieran conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir.
- b) Formación pedagógica, que incluye estudios de pedagogía, didáctica y tecnología, organización institucional, psicología, filosofía y sociología de la educación, educación comparada, etc. Este conjunto de disciplinas proporcionan la base necesaria para conseguir ese saber enseñar que tanto influye en la eficacia docente.

- c) Formación en procedimientos o práctica, dirigida a proporcionar las destrezas, técnicas, etc., que se requieren para dominar el arte de enseñar.
- d) Formación actitudinal, la cual busca generar la conciencia profesional que necesitará para hacer eficaz su actuación.

3. Desde la dimensión normativa del proceso de formación de formadores, se propone a la formación en tanto espacio que favorece la reflexión acerca de lo que el hombre debe ser, fortaleciendo el pensamiento social. Desde esta vía, se requiere poder responder a las realidades socioeducativas del momento histórico.

Aquel que ejerce la docencia debe concebirse como un especialista que comprende la lógica de la estructura de su ciencia y que entiende, de forma histórica y evolutiva, los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad científica. De este modo, transmitirá un saber acompañado del conjunto de principios que fundamentan la producción de su conocimiento y de las condiciones sociohistóricas de apropiación del mismo.

Llegado a este punto del texto se plantea, entonces, **el desafío: la Formación de Formadores**. La cual debe estar fundada en una formación interdisciplinaria de la ciencia y en un sólido enfoque investigativo. Por tanto, la estructura curricular de los Programas de Formación, Actualización y Capacitación, no puede limitarse a la mera reproducción de conocimientos y saberes para la instrucción en las áreas de docencia, o futura docencia, ni a la sola instrumentación técnica de los esquemas psicopedagógicos.

Dado que la Formación de Formadores debe inculcar la flexibilidad de los dispositivos de enseñanza, para lograr así la verdadera promoción de una educación permanente a lo largo de toda la vida, resulta necesario que los Programas, a través de la profundización y diversificación en la capacitación, logren una actualización de diseño, desarrollo y evaluación de estrategias que propicien el mejoramiento cualitativo de la Educación.

Como resultado de la ardua tarea de investigación de los especialistas del área de Educación y Planificación Pedagógica, se puede señalar que parte del desafío será lograr que los Programas de Formación de Formadores se orienten a capacitar y actualizar en los siguientes módulos:

- a) Adquisición de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo, relativo al dominio en el cual el formador tiene intención de ejercer.
- b) Adquisición de nociones en Sociología de la Educación y comprensión de la dimensión social del Proceso de Formación.
- c) Adquisición de entendimiento en Historia de la Pedagogía y de los elementos específicos de la Pedagogía Experimental.
- d) Adquisición de conocimiento y comprensión de la Educación Comparada.
- e) Adquisición de conocimientos básicos de Psicología.
- f) Adquisición de instrumentos de Evaluación Formativa, Programática e Institucional.

A continuación, se realiza una breve reseña de las nociones teórico-prácticas que fundamentan los módulos mencionados.

- a) Adquisición de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo, relativo al dominio en el cual el formador tiene intención de ejercer.

La etimología enseña que la palabra método significa “camino que se recorre”, no de manera casual o desordenada sino de forma eficazmente ordenada con la intención de alcanzar un objetivo en el contexto donde se aplica. El método aplicado a la formación es un instrumento que guía el desarrollo del proceso en base a unos propósitos determinados, aplicando procesos cognitivos y opciones estratégicas.

El método es el que legitima y estructura el conjunto de decisiones y actividades planificadas, constituyéndose como el medio para la construcción del conocimiento, dado que son las estrategias de planificación integral y conducción de las actividades las que determinan la capacidad de transferencia de los contenidos (Verona Mratel, 2004).

El método es el recurso pedagógico que señala los criterios a seguir a lo largo del proceso. Entre otros, dichos criterios son:

- La estructura: El método introduce el proceso en un marco de organización integrada de objetivos, contenidos y técnicas de enseñanza.
- El núcleo directriz: El método confiere a la formación una sistematización teórico-práctica, es decir, su dimensión programática.

- La temática: El método define si los contenidos son adecuados.
- Las coordenadas: El método hace corresponder el proceso con las instancias de apertura o introducción, desarrollo y cierre o culminación.
- Los objetivos: El método indica el referente a alcanzar según la formación esperada.
- Las técnicas: El método verifica que sean aplicadas bajo condiciones concretas.
- Los procedimientos: El método brinda la articulación de procedimientos necesaria según los diversos momentos del proceso.
- Las funciones cognitivas: El método propicia su desarrollo.
- La motivación para la formación: El método introduce, según sea su modalidad, variados factores emocionales.

Lo primordial de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo, es que promueva métodos y recursos que motiven la formación a través de una participación activa, comunicativa y creativa, tanto por parte de los formadores como de los estudiantes; facilitando aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta, integrando el saber y el saber hacer. Para ello es necesario partir de la adquisición de nuevas tecnologías y comunicación (TICs), de métodos de información y de trabajo adaptados a las características particulares y relativas al dominio en el cual el formador tiene intención de ejercer su formación.

El encuadre metodológico y tecnológico, implica decisiones que se fundamentarán en factores de orden psicológico, sociológico, pedagógico y el sentido de la formación que tenga el formador, junto con aspectos propios de contenido. Debe orientarse a desarrollar una sólida formación en el conocimiento y en los métodos de investigación, variable de acuerdo con los distintos niveles y modalidades del proceso, permitiendo al formador desarrollarse armoniosamente en un medio que se desarrolla progresivamente.

La clave no es la acumulación de amplios contenidos informativos, sino aprehender una disciplina creativa que se adquiera a través del desenlace del proceso formativo. Una formación, en aspectos generales, no debe ser entendida desde la concepción tradicional que la liga como un complemento cultural de carácter enciclopedista y formalista. Las inves-

tigaciones más recientes señalan que es necesaria la adquisición de un encuadre metodológico y tecnológico efectivo que guíe hacia un ejercicio y una tarea creadora, la cual busque contribuir al desarrollo integral de un sujeto activo y transformador de su medio social.

b) Adquisición de nociones en Sociología de la Educación y comprensión de la dimensión social del Proceso de Formación

La Sociología de la Educación es una disciplina que aporta un conocimiento construido sobre la base de corrientes investigativas aplicadas al campo educacional, ocupándose de la interdependencia dinámica establecida entre la sociedad y la educación. Entre otras, se pueden mencionar:

- Una de las principales, la corriente investigativa que tiene por objeto de investigación la propia institución educativa. Analiza su comunidad, su cultura, los roles y los conflictos entre quienes ocupan distintas posiciones en ella. Se pueden distinguir tres niveles de intervención (Jerez Mir, 1990): el nivel macrosociológico que aborda a la educación desde su perspectiva cultural; el nivel intermedio que investiga los sistemas de enseñanza; y el nivel micro-sociológico que se especializa en la sociología del aula y las relaciones entre el docente y sus alumnos.
- Otra corriente de investigación, se ocupa de la educación en sus relaciones con el sistema de estratificación social, poniendo énfasis en la igualdad de oportunidades, la movilidad social, los factores de influencia que condicionan el acceso a los estudios y el éxito de los mismos. Se distinguen tres niveles de intervención: el nivel de los elementos socioeconómicos; el nivel de los elementos culturales; y el nivel de los elementos ambientales.
- Una tercera corriente de investigación la constituye el abordaje socioeducativo sobre los propios educadores. Estas investigaciones se centran en aspectos relacionados con la elección de esta ocupación como elección estratégica que conforma un status social y profesional, estudiado por medio de comparaciones con otras categorías profesionales. Y se centran en aspectos relacionados con las relaciones establecidas entre alumnos y entre colegas, para definir modelos de interacción de convivencia.

Es necesario comprender las complejas y contradictorias relaciones que entrelazan estos dos niveles de la realidad –la educación y la sociedad– en sus dos direcciones. Es decir: la dimensión social del proceso educativo y la dimensión educativa del proceso social.

Dada la temática en cuestión, aquí sólo se dará cuenta del primer vector. Este estudio debería acompañarse del conjunto de principios que fundamentan la producción del conocimiento y de las condiciones socio-históricas de apropiación del mismo. En esta línea, además, se puede identificar a la educación en términos de un fenómeno típico de las sociedades cerradas –conservadoras– o de las sociedades abiertas –innovadoras–, como así también en términos de un fenómeno retrospectivo o prospectivo.

Identificar a la educación como un fenómeno retrospectivo, es identificarla como mirando al pasado intentando recoger, por lo menos en algo, lo mejor de una experiencia convalidada por el tiempo. En este caso, la educación es concebida como un fenómeno de estructura que contribuye a la transmisión de la herencia cultural y a la continuidad histórica de la sociedad.

Identificar a la educación como un fenómeno prospectivo, es identificarla como orientada hacia el futuro, en correspondencia con la lógica de una educación con capacidad de innovación, de transformación y de creatividad. En este caso, la educación es concebida como un fenómeno resultante de un proceso concebido como aparato genético de la sociedad, el cual puede contribuir a la realización de mejoramientos a nivel social.

La naturaleza social del proceso educativo proviene de sus funciones en el plano global y macro social. A este nivel, su función más evidente es la de servir como agencia de reproducción, mantenimiento y legitimación del orden social y cultural; del mismo modo, sirve como agente de cambio y ámbito propicio para cuestionar y proponer estrategias para perfeccionar dicho orden.

En un plano particular y micro social, el carácter y la función social de los sistemas educativos, se encuentran en el interior de las instituciones educativas. Éstas disponen de sus propias formas de organización social, de una autonomía relativa y de los mecanismos y dispositivos que garantizan el ejercicio de sus funciones sociales. Así, interjuegan relaciones sociales de enseñanza-aprendizaje con sus propias formas de autori-

dad, además de los diversos procesos de control, evaluación, orientación y programación.

c) Adquisición de entendimiento en Historia de la Pedagogía y de los elementos específicos de la Pedagogía Experimental

El planteamiento de una alternativa pedagógica conduce, inicialmente, a la comprensión crítica de las difusas relaciones entre la pedagogía y el orden social e histórico. En la base de toda concepción pedagógica estarán el sentido de cambio social e histórico y el prototipo de hombre que corresponda a una cultura y sociedad determinada. Por ello, resulta necesario entender el recorrido histórico que ha atravesado la Pedagogía.

Desde sus orígenes remotos, la sociedad humana conoce los aprendizajes sociales que transmiten espontáneamente saberes, técnicas, hábitos, usos, etc., mediando la comunicación simbólica.

No obstante, esas primeras manifestaciones del proceso socializador y educativo no permitían el desarrollo de lo que, avanzado el curso de la humanidad, constituirían el espacio de lo pedagógico, como ser los principios, teorías, métodos y técnicas alrededor de la acción educativa. Para alcanzar esta fase, se requeriría la aparición de agencias educativas más o menos especializadas con una función social autónoma, es decir, la institución escolar.

A partir de la Edad Media, período en el cual la acción educativa aparece como mediadora de fines trascendentales, tanto para la Pedagogía como para otras disciplinas humanísticas, los principios eran esencialmente filosóficos, de índole religioso y naturalista.

En 1806, Herbart publicó "Pedagogía general", en la cual aparece la pedagogía como ciencia de la educación, perteneciente a la filosofía práctica y situada entre la ética, que señala los fines de la educación, y la psicología, que estudia los mecanismos humanos que la hacen posible.

Fue recién avanzado el siglo XIX, cuando la Pedagogía se instituye como disciplina académica. Al unísono con la institucionalización de los sistemas educativos de masas (es decir, con la aparición del modelo de la escuela laica, gratuita y universal en Europa), con el advenimiento de la psicología experimental y con el surgimiento de las grandes escuelas sociológicas, la formación pedagógica de los docentes inicia su desarrollo y progresión ascendente.

La Pedagogía, viéndose enriquecida, toma para sí la aparición de las teorías socio-pedagógicas que, en contraposición al individualismo empirista, reivindican el carácter y la función social de la educación. De este modo, la Sociología adquiere el carácter de ciencia fundante de la Pedagogía e inspira sus principios y acciones contribuyendo a la interpretación del fenómeno educativo.

En las primeras décadas del siglo XX, al amparo de nociones sociobiologicistas y de tendencias evolucionistas que confluyeron en las distintas variantes del conductismo, la Pedagogía incorpora, como antesala de lo que más tarde sería la Pedagogía Educativa, los rudimentos de su arsenal operativo (psicometría, sociometría, etc.). Los manuales de pedagogía, en boga hasta años recientes, traducen claramente esa tendencia, la cual privilegia el desarrollo de los medios y técnicas para el manejo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de mediados del siglo XX, la Pedagogía conseguirá la redefinición de sus estatutos como consecuencia de los fenómenos de universalización de la escolarización, de la crisis cultural y política de ese período de posguerra y, fundamentalmente, del rápido avance de las disciplinas educativas.

Con el devenir del siglo, la nueva dimensión de los procesos educativos, la masificación y diversificación, el crecimiento acelerado y los cambios en la composición social de la matrícula escolar, van configurando las nuevas funciones económicas, sociales, políticas e ideológicas que asumen las instituciones educativas. En los años '60 y '70, comienza el desarrollo vertiginoso de los modelos tecnológicos de la educación (Télez Iregui, 2001).

En las últimas décadas, se consolida la constitución de una serie de disciplinas educativas, casi todas ellas derivadas de las ciencias sociales, las cuales han venido siendo denominadas con el nombre genérico de Ciencias de la Educación. Bajo tal denominación se reconocerán disciplinas como: la Sociología de la educación, Economía de la educación, Psicología de la educación, Historia de la educación, Antropología educativa, Elementos de la socio-lingüística, y hasta las nociones y técnicas de la Administración y Planeación educativas. A su vez, son variadas las ramas científicas que han aportado a esta ciencia avances y profundizaciones.

A partir del afianzamiento de las disciplinas educativas, se comprende que es fundamental la formación y capacitación de los sujetos de la

educación para la actividad investigativa de producción científica (su planeamiento, ejecución y evaluación), obteniendo una misma frecuencia entre el contenido analítico de los programas y el desarrollo científico-tecnológico logrado en las ciencias que fundamentan el proceso educativo, accediendo a un saber creador con proyección.

d) Adquisición de conocimiento y comprensión de la Educación Comparada

La Educación Comparada es un espacio de estudio que contribuye a la comprensión de las principales tendencias educativas a nivel mundial. De este modo, pone en escena modelos espacio-temporales de la diversidad existente y de las redes heterogéneas de pluralidad discursiva y cultural, mediante Programas Educativos.

Según los especialistas, a comienzos del siglo XIX, la Educación Comparada cobra autonomía cuando Julián de Paris expresa las ideas acerca de cómo organizar una comisión que se ocupe de la educación en los diferentes estados europeos, confrontados y comparados entre sí, proporcionando datos sobre las observaciones realizadas en sus visitas a diferentes países europeos a través del método comparativo y proponiendo publicar la información para promover las mejores experiencias educativas y establecer nexos entre los que educan. En la República Argentina se puede mencionar la labor realizada por Domingo Faustino Sarmiento.

Durante el siglo XX, el interés por el conocimiento del acontecer internacional se expande apoyado en los avances tecnológicos-comunicacionales. La sistematización empieza a ser mayor, construyéndose la conceptualización teórica y metodológica del trabajo comparativo y comprensivo de las experiencias educativas entre países.

Siendo una muestra del proceso de colaboración entre profesionales de todo el mundo y del lugar que ocupan estas prácticas para las agendas nacionales de educación, entre las pruebas internacionales de evaluación más importantes se encuentran: la Prueba O.C.D.E. P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment) llevada a cabo por 57 países durante el año 2006; y la Prueba "PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications», que pretende sentar las bases para el estudio sobre la competencia lectora por parte de la Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo (I.E.A.), llevada a cabo por 40 naciones. Además, la Educación Comparada puede desempeñar un pa-

pel importante en el marco de los cambios que se incorporan a partir del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

Las distintas fases del método de Educación Comparada son:

1. Fase de Interpretación Descriptiva: donde se explica el fenómeno que se está estudiando, a partir de una descripción detallada de las dimensiones sociales, políticas y económicas.
2. Fase de Aplicación: donde se ordenan paralelamente los elementos del sistema educativo; se yuxtaponen los elementos y dimensiones de un sistema que guarda correspondencia con sus pares de otro sistema; y se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas.
3. Fase de Comparación: donde se emiten las conclusiones del estudio y emerge un nuevo conocimiento comparativo, a partir del establecimiento de las relaciones entre los sistemas y la deducción de las afinidades o discrepancias entre sí.

La Educación Comparada en sus investigaciones se ocupa de diversidad de temas, como por ejemplo:

- El desempeño docente en el ejercicio de sus prácticas.
- Las condiciones institucionales en las que se llevan a cabo las prácticas.
- Los procesos formativos y de capacitación.
- La relación entre la educación y el impacto de las nuevas tecnologías en la actividad docente.
- La inserción laboral de los estudiantes en función de la formación recibida.
- Las características de formación de los alumnos en función de parámetros comparativos.

El dominio de estrategias de comprensión y aplicación del método comparado en el ámbito de la educación, y el conocimiento de las divergencias y convergencias existentes en distintos sistemas educativos mundiales, ayuda a:

- Conocer y comprender la actuación educativa en diversos países, pueblos, regiones, etc.

- Llegar a una visión y comprensión del propio sistema, por medio del conocimiento de otros sistemas educativos.
- Encontrar instrumentos para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas.
- Facilitar el acceso a fuentes de consulta y material de trabajo para la asignatura a enseñar.
- En síntesis, favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y perfilar la diversidad de realidades de la educación, en función de articular lo local y lo global analizando lo que se hace en y para la enseñanza.

La calidad en la enseñanza es uno de los desafíos de los Procesos Educativos; es por ello que la Educación Comparada se propone colaborar en la toma de decisiones educativas, con análisis e informaciones que permitan comprender mejor el avance de las reformas, sus logros y dificultades (Fernández García, 2006). Para eso es necesario contar con un adecuado diagnóstico de las potencialidades y de las limitaciones con las que se encuentra dicho proceso. Es un reto mejorar los diagnósticos sobre las capacidades de enseñanza y sobre los contenidos curriculares para su desempeño en contextos reales.

e) Adquisición de conocimientos básicos de Psicología

La Psicología es una ciencia de la conducta humana. Su campo de estudio abarca desde los aspectos cognoscitivo hasta los afectivos y de personalidad humana; desde las sensaciones y percepciones hasta las conductas inteligentes, la memoria y la formación de conceptos; desde los instintos y reflejos involuntarios hasta las conductas voluntarias y las motivaciones en el campo de la acción, tendiendo hacia una concepción integral de la persona. Aún así, no es posible hablar de una psicología como unidad, por tratarse su estudio de un objeto diverso y complejo: el hombre.

Desde los comienzos de la tradición escrita, la humanidad ha tratado temas como el imaginar, el desear, el pensar, el accionar, según los criterios de “salud” y “enfermedad” propios de cada época.

Según los especialistas, como Wainstein (1999), los orígenes antiguos de la Psicología se remontan a Platón y a Aristóteles, encontrando sus raíces en la Filosofía, y en especial en la Metafísica. Cabe señalar que la

palabra griega para alma era psyche, por lo tanto, psicología, en su más antigua acepción, es el “estudio del alma”.

Recién hacia finales del siglo XIX, se reconoce a la Psicología en tanto ciencia, es decir que es relativamente moderna. Con el aporte de Johann Herbart, para quien su mayor ambición fue aplicar la Psicología a la práctica educacional, se marca el final de una etapa dado que estaba convenido de que era posible formular leyes matemáticas sobre la mente, aplicando los métodos estadísticos y los modelos matemáticos. Otro aporte que pone al sujeto en el lugar que antes ocuparan Dios, lo diabólico, la magia, el magnetismo, los planetas, etcétera, es el de Hippolyte Bernheim, quien sostenía que la influencia interpersonal se desarrollaba por sugerencias de una persona a otra.

En 1879, Wilhelm Wundt, de formación fisiológica y filosófica, fundó el primer laboratorio psicológico, en Leipzig, casi paralelamente al de William James en Harvard. De este modo, la Psicología se constituye en disciplina autónoma y será denominada Psicología científica.

En la misma época en que Wundt trabajaba en Alemania, sir Francis Galton se dedicaba en Inglaterra al problema de las diferencias individuales. Ambos deseaban dar a la Psicología una base cuantitativa que se prestara al análisis matemático, para volverla práctica y funcional. Surgen la Psicología General y la Educacional. Para ello, se inventan instrumentos y cuestionarios apropiados, entre estos últimos la prueba de la asociación de palabras. A efectos de determinar quién era superior y quién era inferior, Galton utilizó tests que, según creía, podían medir la capacidad mental. Su enfoque se daba, principalmente, en términos de capacidades sensorio-motoras. El concepto de estudio de la inteligencia de Galton, intentaba emplear elementos próximos a las cualidades biológicas del organismo. Éste era distinto al empleado por Alfred Binet, Director del laboratorio psicológico de la Sorbona de París, quien ideó los primeros tests de inteligencia práctica.

En la acepción propia de la Filosofía occidental, el sujeto es el sujeto del conocimiento, del Derecho o de la conciencia, sea esta conciencia empírica, trascendental, fenoménica, o esté dividida en una conciencia reflexiva y una subconciencia de naturaleza automática. Así como René Descartes (padre del Racionalismo) señala un “sujeto del conocimiento”, Sigmund Freud (padre del Psicoanálisis) pone en descubierto un “sujeto del desconocimiento”. En efecto, éste formula que el hombre no es el amo de su casa, en tanto su libertad está sometida a determinaciones que

no conoce, y en tanto no decide racionalmente lo que hace sino que racionaliza lo que se sorprende haciendo. Con esta concepción, a principios del siglo XX, inventa el Psicoanálisis.

Éste recurre al uso de la palabra como vehículo terapéutico fundamental, en oposición a los procedimientos mecánicos o incluso hipnóticos de la medicina tradicional. Sus herramientas son la “asociación libre” por parte del paciente y la “interpretación” por parte del psicoanalista. Ha agregado al tratamiento técnicas en encuadres terapéuticos diversos, como la terapia de parejas, de grupos, de niños y adolescentes, de tercera edad, de familias, multifamiliares, etcétera. Además, ha llevado a la creación de diversos modos de pensar la teoría psicoanalítica, modos que han alcanzado en algunos casos la categoría de «escuelas», o esquemas referenciales. Como ser los kleinianos, winnicottianos, escuela americana, lacanianos, etcétera.

Cada una de las nuevas teorías que fueron surgiendo crearon supuestos suficientemente sólidos y también grupos de científicos y profesionales que los adoptaron, por lo que podría decirse que tomaron la forma de verdaderos paradigmas. Cada una de estas perspectivas contestó de un modo particular ciertas cuestiones esenciales acerca de la mente y la conducta. Propusieron construcciones mediatizadoras entre el individuo, su conocimiento y el mundo, como ser los conceptos de inconsciente, de conducta, de conocimiento como proceso psicológico y la comunicación como interacción, entre otras. Cada una de ellas ofreció también un modelo acerca de las relaciones entre las personas y su mundo; ya sea con la denominación de relación entre la vida cotidiana y los fenómenos inconscientes, o de relación entre el organismo y el ambiente, o de relación entre la percepción y la realidad, o la conducta como comunicación, por ejemplo.

Es así que, ya desde sus comienzos, han aparecido numerosas corrientes psicológicas, diferenciadas principalmente por su enfoque epistemológico y metodológico, las cuales generan una multiplicidad y diversidad en sus campos de especificación. Esto trajo consigo la creación de distintas ramas y corrientes, tanto de investigación como de aplicación. Entre ellas cabe destacar: la Social, la Psicopedagogía, la Laboral, el Psicodrama, la Psicomúsica, la Psicosomática, la Programación NeuroLingüística, la Cognitiva, la Psicofarmacológica, la Sistémica, entre muchas otras.

f) Adquisición de instrumentos de Evaluación Formativa, Programática e Institucional

Dentro del Proceso de Formación de Formadores, se desprende la Evaluación como aquella actividad sistemática y continua cuya prioridad es la de proporcionar la mayor información posible para mejorar dicho proceso facilitando la máxima orientación y enseñanza a los formadores en formación, a partir del reajuste de objetivos, revisando críticamente los Programas, sus métodos y sus recursos.

La evaluación es el espacio por excelencia donde se valoran y califican los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza, verificando y estableciendo aquello que está bien y aquello que está mal (Murillo y Román, 2008). La evaluación del aprendizaje sirve para tomar conciencia del grado de cumplimiento de los objetivos esperados; para el diagnóstico de habilidades educativas de los alumnos y para realizar las modificaciones oportunas en la metodología de enseñanza.

Las Fases del proceso de evaluación son:

- 1.- La Preparación. Es el momento de describir la información necesaria, de construir los instrumentos de recogida de información, así como de especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar. Se trata de elaborar el examen y de decidir, previamente a la realización del mismo, las características que va a tener y los criterios a aplicar para su corrección.
- 2.- La Obtención de la información. Es el momento de realización de los ejercicios, los cuestionarios de evaluación, las observaciones, que permitan recoger la información y registrarla.
- 3.- La Toma de decisiones. Es la última fase y consiste en formular juicios, tomar las decisiones pertinentes y dar a conocer la evaluación.

La evaluación es un instrumento cuya aplicación está determinada por tres macro-lineamientos necesarios de diferenciar:

- Lineamiento Normativo: Es la evaluación respecto de la norma, donde el evaluador realiza la interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida. Como ejemplo, se puede mencionar la utilización de cuestionarios de evaluación (test), con preguntas cerradas y que sólo admiten ciertas soluciones como correctas.

- **Lineamiento Objetivo:** Es la evaluación en relación al cumplimiento de los objetivos propuestos, determinando el grado de identificación o discrepancia entre éstos y los resultados conseguidos y el grado de calidad de lo estudiado. Para ello, es necesario el esclarecimiento de aquellos indicadores que deben evaluarse y de cuál será la metodología respectiva.
- **Lineamiento Subjetivo:** Es la evaluación sustentada en un juicio de valor sobre una descripción cualitativa, donde el criterio de distinción no es fáctico sino relativo e incluso subjetivamente condicionado por la información que se disponga. Implica adquirir la capacidad de reflexión, de observación, de análisis y de espíritu crítico.

Los especialistas del área (Olmedo García, Zarzar Charur, Stake, entre otros) coinciden en afirmar la dificultad del docente en mantenerse distante y objetivo de aquello que pretende evaluar, por lo que para mantener un criterio de validez se requiere estar en posesión de información pertinente, válida y confiable y hacer plenamente explícito el proceso seguido de la interpretación para alcanzar a la formulación del juicio que constituye de hecho la evaluación en sí misma. Por lo tanto, para emprender una evaluación adecuada, debe contarse con los conocimientos metodológicos apropiados acorde a lo que se quiere evaluar y a las circunstancias de desarrollo de la evaluación, es decir, contar con una definición de los parámetros de procesamiento de la información requerida en dicho proceso.

Cuando se habla de evaluación en el marco educativo, hay que diferenciar cuál es el objeto que se pretende evaluar. De ello dependerá si se trata de Evaluación Formativa, Programática o Institucional. Es decir:

- **Evaluación Formativa:** se puede evaluar al alumno para estimar su nivel de conocimiento y su grado de asimilación de la enseñanza recibida. Por ejemplo, un eje a evaluar será el conocimiento del alumno respecto de las teorías, el manejo de metodología, el dominio de técnicas, el conocimiento de terminología especializada y la comprensión de la información recibida durante su formación.
- **Evaluación Programática:** se puede evaluar al docente en su planificación de clases. Por ejemplo, un eje a evaluar es la congruencia

a lo largo del curso que está brindando el docente. Esta congruencia tiene que ver con los enfoques teóricos, con metodologías y técnicas, con niveles de complejidad y profundidad inclusive con terminología. La congruencia no significa que el docente deba estar adherido a una sola corriente teórica, sino que la presentación de diferentes enfoques debe resultar de una decisión consciente y de intenciones precisas. De este juicio deberán desprenderse las modificaciones para la mejora de la actividad evaluada, la conveniencia de reforzar o rehacer ciertos elementos, o bien tomar la decisión de abandonarla definitivamente y buscar nuevos caminos.

- Evaluación Institucional: se puede evaluar un sistema organizacional, por ejemplo un centro educativo universitario. Por ejemplo, un eje a evaluar es la propia pertinencia institucional, es decir, si las acciones de un organismo se correlacionan con sus estatutos, principios y características propuestas. Evidentemente, los parámetros para evaluar la pertinencia de las acciones están constituidos por el conocimiento detallado del perfil real de la Institución. De esta manera, es la Institución misma la que termina brindando los parámetros de evaluación: sus características específicas, las normas y políticas académicas, las condiciones laborales y administrativas en que se desenvuelven los docentes, las características del plan de estudios y los programas. Dado que el contexto educativo donde se aplica la evaluación actúa como factor interactuante, por ejemplo, un sistema de enseñanza determinado por su rigidez y carácter selectivo, probablemente pretenda una evaluación sancionatoria y restrictiva; mientras que un sistema con características abiertas y democráticas pretenderá un estilo de evaluación orientador y crítico. Según Escudero Escorza (1997), la evaluación para el cambio es una de las razones de ser de la evaluación institucional de centros educativos.

Dicho todo esto, finalmente, resulta importante rescatar la progresiva toma de conciencia acerca de la importancia del proceso de formación de formadores, el cual cuenta hoy en día con un interés globalizado. Organismos internacionales dependientes de UNESCO –como ser el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (I.I.P.E.), la Aso-

ciación Internacional de Universidades, la Oficina Internacional de Educación (IBE)–, la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.), el SEAMEO (organismo que promueve la cooperación en educación en el Sudeste Asiático), el Centro Europeo para el Desarrollo Profesional (C.E.DE.FOP.), la red EURYDICE (red informativa sobre la educación en Europa), la A.D.E.A. (organismo que desarrolla políticas en educación en países africanos), e incluso el MERCOSUR Educativo –en tanto espacio en común que regula la aplicación de estrategias de educación integradas para sus Países Miembros– han tomado partido señalando componentes mínimos que debían encontrarse en la formación de todos los educadores y de los programas.

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se señalaron las pertinencias propias de la Enseñanza en el Ciclo Superior, detallando que deben respetarse la existencia de los siguientes niveles (UNESCO, 1998):

- A nivel de las políticas, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe desempeñar un papel analítico de los problemas importantes de la sociedad.
- A nivel laboral, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe adaptarse a las mutaciones del mundo laboral, sin que pierda su identidad propia y abandone sus prioridades relativas a las necesidades a largo plazo de la sociedad.
- A nivel cultural, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe construir un ámbito donde prospere la cultura, contribuyendo a construirla en su dimensión universal y para ello debe tener en cuenta la diversidad del multiculturalismo.
- A nivel de los estudiantes y docentes, la Enseñanza en el Ciclo Superior debe administrarse como centros educativos en los que prevalezca la gestión de las carreras profesionales docentes y se obtenga una participación activa de los estudiantes, tanto en las actividades docentes como en la gestión y la vida de las instituciones.

En síntesis, **el desafío de la Formación de Formadores** es la adquisición y el desarrollo de competencias significativas para promocionar y efectivizar un bienestar educativo. Tiene por condición que el interesado consiga, y pueda construirse, caminos formativos más adaptados a las

propias prospectivas de desarrollo intelectual y material, facilitando el alcance a todas las oportunidades posibles.

Para hacer frente a este desafío, será necesario llevar a cabo las siguientes tareas:

- La tarea de definir principios y criterios de una política educativa consecuente con la alternativa democrática, en la óptica de un formador integral, crítico y conciente de su misión histórica; siendo actor principal y no agente pasivo de la formalización democrática.

Ejercer la docencia, estar del lado del escritorio al frente de una cátedra, implica la suposición de un saber que de derecho, y seguramente de hecho, es atribuida por parte del alumno y es asumida por parte del docente. Esta suposición posiblemente brinda al docente un lugar de poder y liderazgo. Sin embargo, aceptar formarse o actualizarse en la docencia universitaria puede llevar consigo, por un lado, la aceptación de una cesión –temporaria– de aquel poder concebido (porque pasa a ser alumno nuevamente); pero, por otro lado, significa una oportunidad que le brinda la institución educativa para poder sentirse más capacitado y actualizado ante la vorágine social que le toca vivir y la permanente renovación de conocimientos e información que caracterizan al mundo contemporáneo.

- La tarea de concientizar el papel que le corresponde a la Universidad (a nivel de las autoridades, de los docentes y de sus alumnos, tanto aquellos aún en curso como de sus egresados) en el debate y en la promoción de una alternativa progresiva y coherente para promover el desarrollo del área de Formación de Formadores.

Al unirse con sus pares en un espacio en común, brindado por un curso de formación puede, intra e interdisciplinariamente, conversar, debatir, reflexionar acerca de sus prácticas y sus inquietudes. Así como aprehender novedosas estrategias, incorporando elementos que le permitan transmitir aquello que sabe con mayor comodidad y placer, que faciliten a sus alumnos la apropiación de su saber y la consecuente satisfacción en el oficio de aprender.

- La tarea de encontrar un discurso integrador, el cual difícilmente pueda generarse a partir de la disociación de disciplinas inde-

pendientes (como la pedagogía, la filosofía, la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, etc.) sino a través de la búsqueda de un consenso superador que integre de manera coherente los aportes de ciencias auxiliares y reconozca los importantes aportes que desde otros ámbitos o ciencias se hacen al conocimiento y a la transformación de la realidad educativa, enriqueciéndola en el interior de sus concepciones globales y de sus prácticas específicas.

“Formación de Formadores”, entonces, se entiende en términos de una docencia formadora y transformadora en un escenario atravesado por la sociedad del conocimiento. Cuando un docente, un “formador”, acude por propia voluntad a un curso de Formación de Formadores, lo hace en condición de un sujeto que aspira conseguir una nueva herramienta para, efectivamente, hacerse poseedor del Derecho Humano a la Educación. Es por ello que el modelo que se le ofrezca debe desempeñar la función de facilitar la expresión activa de las capacidades y aptitudes de éste, es decir, debe funcionar como un agente directo para que este Derecho se convierta en una realidad, haciendo posible la defensa del derecho a la autonomía, a la libertad, a la dignidad, a la autodeterminación, a la igualdad y, a la vez, el derecho a ser diferente.

Bibliografía citada y consultada:

- Alheit, P. (2008): *“En el curso de la vida: Educación, Formación”*. Ed. CREC. España. 2008.
- Aranguren, J. (1997): *“Ética”*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid. 1997.
- Aubert, A. (2004): *“Dialogar y transformar: pedagogía del siglo XXI”*. Ed. Graó. Barcelona. 2004.
- Azeredo Ríos, T. (2003): *“Comprender y enseñar: por una docencia de la mejor calidad”*. Ed. Graó. Barcelona.
- Biencinto López, C.; Domínguez Fernández, G. y García Fraile, J. (2005): *“La necesaria imbricación entre aprendizaje y formación. El simulador situativo como tecnología adecuada para la formación de formadores”*. En Revista Complutense de Educación. Vol. 16 Núm. 2, pp: 645 – 671.
- Bruner, J. (1972): *“Hacia una teoría de la instrucción”*. Ed. Uteha. Barcelona.
- Camilloni, A. y otros. (1998): *“La evaluación de los aprendizajes en el debate ético contemporáneo”*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Chehaybar y Kuri, E. (2003): *“La Formación Docente: perspectivas teóricas y metodológicas”*. UNAM. México.

- Chehaybar y Kuri, E. (1996): *"Hacia el futuro de la Formación Docente"*. Plaza y Valdés. México.
- Coraggio, J. (1994): *"Pedagogía Crítica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior"*. Documento de la Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina.
- De la Herrán, A. (2005): *"Formación y transversalidad universitarias"*. En *Tendencias Pedagógicas*. N°10, pp:222-256.
- Díaz Osorio, J. (2005): *"Formación y educación en el contexto de la Fundación Universitaria Luis Amigó"*. Ed. Fundación Universitaria. Medellín. Colombia.
- Duthilleul, Y. (2006): *"Nuevas Tendencias en materia de políticas docentes: que nos sugieren las reformas en Suecia, Inglaterra y Holanda"*. En Tenti Fanfani. E. "El oficio docente", pp:257-274. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Escudero Escorza, T. (1997): *"Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos"*. En RELIEVE. Vol. 3. N° 1.
- Escudero Ríos, I. (2005): *"Didácticas específicas de las áreas del currículo"*. Ed. UNED. Madrid.
- Eusse Zuluaga, O. (1999): *"Seminario Metodologías y Estrategias de Enseñanza para el Trabajo con Jóvenes"*. Secretaría de Educación Municipal de Medellín. Colombia.
- Fernández García, C. (2006): *"Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias"*. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 2, pp: 169-186.
- Ferreres, V. (1992): *"La cultura profesional de los docentes. Desarrollo profesional y cultura colaborativa"*; en GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo. II C.I.O.E. Sevilla.
- Figari, T. (2005): *"Apuntes de neuropsicopedagogía"*. Ed. Colmena. Buenos Aires.
- Gagné, R.M. (1987): *"Instructional technology: foundations"*. Ed. L.E.A. New York.
- García Aretio, L. (Coord); Ruiz Corbella, M. y Domínguez Figaredo, D. (2007): *"De la educación a distancia a la educación virtual"*. Ariel. Barcelona.
- García Garrido, J. (1991): *"Fundamentos de Educación Comparada"*. Dykinson. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): *"Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo"*. Editorial Iberoamericana. Buenos Aires.
- Guerrero Serón, A. (2003): *"Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación"*. Ed Siglo XXI. Madrid.
- Jerez Mir, R. (1990): *"La sociología de la educación en la formación del profesorado. Criterios didácticos y epistemológicos y apunte de diseño"*. En *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid.
- Landsheere, G de. (1986): *"Diccionario de la Evaluación y de la Investigación educativa"*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- López Pastor, V.; Martínez, L y Clemente, J. (2007): *"La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados"*. En *Revista de Docencia Universitaria*, Año I, N°2, pp: 1-19.
- Luhmann, N. (1996): *"Teoría de la sociedad y pedagogía"*. Paidós. Barcelona.

- Murillo, F. y Román, M. (2008): “La evaluación educativa como derecho humano”. En Revista iberoamericana de Evaluación educativa. Vol. 1 N°1.
- Ortega, J.A. y Chacón, A. -Coords.- (2007): “Nuevas Tecnologías Para La Educación En La Era Digital”. Editorial Pirámide. Madrid.
- Patterson, C.H. (1977): “Foundations for a theory of instruction and educational psychology”. Ed. Harper-Row. New York.
- Pozo, J. y Otros. (2006): “Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”. Ed. Graó. Barcelona.
- Reigeluth, C.M. (1987): “Instructional theories in action”. Ed. L.E.A. New York.
- Roselló Ramón, M. (2005): “Didáctica General versus Didácticas específicas: el peligro de quedarse atrapados en disputas meramente académicas”. En Revista Investigación en la escuela. N°55, pp:41-48.
- Sagastizabal, M.A. (2006): “Aprender y enseñar en contextos complejos”. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- Snelbecker, G. (1985): “Learning theory, instructional theory, and psychoeducational”. Ed. L.E.A. New York.
- Stake, R. (2006): “Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares”. Ed. Graó. Barcelona.
- Tedesco, J. (2005): *Entrevista*. En Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Vol. 13, N° 6, pp.: 34-36.
- Téllez Iregui, G. (2001): “Proyecto Político Pedagógico de Colombia”. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Tortosa Gil, F. (2006): “Historia de la psicología”. McGraw-Hill. España.
- Sánchez Lissen, E. (2009): “Mitos y realidades de la carrera docentes”. En Revista de Educación-Ministerio de Educación de España. N°348. Enero-abril de 2009, pp.: 465-488.
- Urigüen, M. (2005): “Evaluación de la calidad de la educación”. Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador.
- Verona Mratel, M. (2004): “La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios”. En Revista de la Educación Superior – ANUIES–. Vol. XXXIII (1). N° 129. Enero-Marzo de 2004.
- Villardón Gallego, L. (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”. En Educatio siglo XXI, 24, pp: 57 – 76.
- Wainstein, M. (1999): “Comunicación: Un paradigma de la mente”. Ed. Eudeba. Buenos Aires.
- Zarzar Charur, C. –comp.– (1996): “Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias”. Ed. SEP Nueva Imagen. México.
- Zarzar Charur, C. (2001): “Habilidades básicas para la docencia”. Ed. Patria. México.

ELEMENTOS EN LOS ESCENARIOS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Isabel Viskivichán*
—ARGENTINA—

Introducción

Estamos viviendo un proceso de transformación social que modifica tanto los modos de producción, como las relaciones sociales y la organización de políticas y pautas culturales. Asimismo, debemos reconocer el papel central que tendrán el conocimiento y la información: como principales factores de producción, su acceso y distribución será centro de pugnas y conflictos sociales del futuro.

Para esto, debemos ver qué papel juegan las nuevas tecnologías en el proceso de socialización “proceso por el cual una persona se convierte en miembro de una sociedad”, y en el proceso de aprendizaje “proceso por el cual la persona incorpora conocimientos e informaciones”.

El desafío de la educación, como luego veremos, es incorporar a la tecnología con un comportamiento inteligente que jerarquice el desarrollo cognitivo —un modelo integrador que contemple la cultura y los valores como instrumento de promoción del uso humanizado del conocimiento científico-tecnológico.

En este modelo, las organizaciones intermedias deben cobrar importancia y colaborar con este proceso, con una gestión descentralizada, que respete la cultura zonal y local, a través de un Proyecto Educativo basado en propuestas pedagógico-institucionales insertas en la sociedad y con una filosofía del trabajo en equipo y de aprendizaje solidario.

Este trabajo intentará presentar un escenario de la formación dirigida a formadores de formadores, constituyéndose en una oportunidad que se seleccione y desarrolle esta temática interesante. La trama vincular de los contenidos estarán afianzados en los cambios de las sociedades y sus

* Licenciada en Trabajo Social por la U.B.A. (Argentina). Especialista en Intervención Socio-Educativa por la UNIA (España). Docente e investigadora universitaria.

anomías. Cambios que pueden ser leídos desde las perspectivas de Juan Carlos Tedesco como las sociedades del Conocimiento que trae adjunto los cambios que los sujetos configuran en su devenir.

Relación de la Pedagogía con la Educación en el contexto de formador de formadores

La pedagogía contemporánea cuenta entre sus aportes fundamentales la ampliación del concepto de educación. En su línea histórica, ambos conceptos, educación y pedagogía se han implicado mutuamente, cuanto más amplio es el concepto de educación más amplio es el de pedagogía, guiándose mutuamente por la realidad social de un momento determinado.

Se considera a la pedagogía como la reflexión que se realiza sobre la educación, en tanto que esta última es la acción ejercida sobre los sujetos. En síntesis pedagogía y educación se relacionan mutuamente en tanto que una, pedagogía reflexiona y la otra, la educación acciona.

La pedagogía contiene los elementos teóricos con los cuales guiarán la praxis de los que accionan en la educación. Es por ello que la praxis se encuentra imbuida de la teoría, entendiéndose como ese conjunto de ideas que han sido contrastadas empíricamente y validadas por la comunidad científica.

Su validación teórica, en cuanto a la pedagogía se encuentra anclada en antecedentes históricos y principalmente en la teoría Crítica, que plantea un nuevo enfoque de la modernidad fundamentando en la razón comunicativa, la relación sujeto-sujeto, es una praxis política y ética que no se halla solamente en la relación educativa, sino que va mas allá en las relaciones que dichas practicas contienen de ideología.

Formar al formador es por ello dar ocasión, a los conductores de procesos de aprendizaje, de conocer, descubrir, aplicar y valorar métodos y técnicas para su crecimiento personal y profesional. El formador aprende con la práctica docente, de sus aciertos y errores, en la relación con el grupo de formación, cuando piensa cómo planificar y presentar las sesiones de aprendizaje. Supone un proceso dinámico y permanente, una reflexión sobre los modos de actuar en el aula y una adaptación a las situaciones y oportunidades del entorno.

Formar al formador, es abrir la mente a la imaginación, atender a la disciplina y, así, ser capaces de crear fórmulas para provocar el desarrollo en los alumnos.

El aprendizaje consiste justamente en adquirir y desarrollar competencias, crear modos de construir y avanzar. Ello es posible mediante la acción de formación e intercambio de conocimientos, ideas y habilidades.

La finalidad de los cursos de formación para formadores es la de construir secuencias de aprendizaje vinculadas con la realidad, dirigidas a los docentes de formación profesional para que sean capaces de facilitar y favorecer –mediante la acción de formación– la adquisición, desarrollo y/o actualización de competencias laborales, profesionales y productivas. Es decir, capacitar a los formadores para programar, conducir y evaluar cursos de formación profesional.

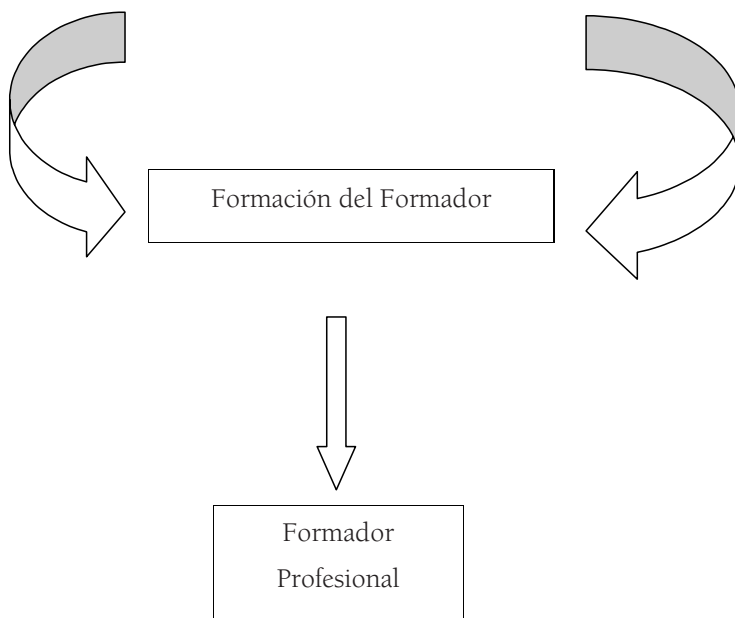
Por tal el proceso contendrá diversos ítems necesarios e invariantes como ser:

- Analizar y valorar, con visión de futuro, requerimientos de formación, actualización y/o reconversión que exige el sistema productivo.
- Planificar y programar acciones formativas.
- Diseñar y elaborar medios didácticos impresos, audiovisuales, tecnológicos.
- Poner en práctica métodos y habilidades didácticas.
- Realizar control y evaluación de resultados.

Quedando configurados de este modo los ámbitos donde se desarrollará la formación de formadores, desde una visión teórica, metodológica y técnica que conlleva dimensiones de una misma práctica.

Es en este sentido que la metodología didáctica nos sitúa en el perfeccionamiento técnico, específico para incrementar la formación del formador que apunta al desempeño de una profesión como formador profesional. Veamos el siguiente esquema.

Metodología Didáctica Perfeccionamiento Técnico



De este modo la finalidad y el proceso configura una retroalimentación necesaria, continua y similares de contenidos y unidades de aprendizajes continuos, que pudieran asemejarse y colisionar entre si, pero evidentemente se implican mutuamente, mejorándose y innovándose en formas continuadas.

Los Niveles de Formación

Los niveles de formación varían en función de las necesidades del colectivo al que se dirigen, pudiendo clasificarse, de forma no exhaustiva, en:

- Cursos básicos de metodología didáctica, que pueden tener mayor o menor duración en función de la demanda y del estudio previo de necesidades formativas y contextuales del grupo.

- Cursos de perfeccionamiento y/o actualización didáctica.
- Cursos monográficos de especialización didáctica, por ejemplo, habilidades docentes, diseño de medios, multimedios, evaluación de la formación.
- Cursos de perfeccionamiento técnico-pedagógico para dar respuesta a las necesidades crecientes de actualización técnica de los docentes de formación profesional según su especialidad, o área tecnológica.
- Seminarios informativos y sesiones de orientación didáctica, técnica, tecnológica.
- Cursos innovadores y/o nuevas tecnologías de la formación y de la información, como por ejemplo formación abierta y a distancia, videodisco, formación y gestión de PME, aplicaciones informáticas industriales, micro emprendimientos, etc.

Aportes de la formación profesional

La formación profesional es el sistema de capacitación que ha permitido y permite aplicar estrategias para ajustar los aprendizajes a las necesidades de formación inherentes al desarrollo de la actividad laboral.

Pero el sistema productivo, y el movimiento tecnológico que lleva implícito, están exigiendo mayores calificaciones y otras competencias que trascienden no sólo el puesto (movilidad funcional) sino también el sector productivo y el lugar de trabajo (movilidad geográfica).

La formación profesional ocupacional, está inserta en un espacio complementario entre la educación formal, escolar, académica y el mundo del trabajo. El mundo del trabajo se está organizando de otros modos – apenas conocidos– y está originando procesos de complejidad creciente que exigen, de los hombres y mujeres que quieran integrarse en el trabajo, otras competencias. La formación profesional también ha de adoptar y aportar metodologías, tecnologías de enseñanza y recursos humanos preparados para poder ajustar los perfiles de la persona trabajadora, o que busca trabajo, a los perfiles de la demanda de empleo.

¿Cómo podemos dar respuestas para contribuir al desarrollo?

Si la persona que busca trabajo, o necesita actualizarse está bien informada, conoce el contexto en el que se inserta su actividad y el papel que ésta juega en el conjunto social y productivo:

- Logrará mayor seguridad sobre qué hacer y por dónde moverse.
- Se comunicará mejor con el entorno y con los requerimientos del trabajo.
- Participará más activamente en su propio proceso de desarrollo.

Si la persona es tenida en cuenta como ser individual –con necesidades de seguridad o económicas, pertenencia o sociales y personales o de perfeccionamiento– estamos facilitando su desarrollo integral.

La formación profesional ha de implementar metodologías que ayuden al trabajador potencial o en activo a:

- Conocer sus recursos y sus carencias.
- Descubrir sus fortalezas y debilidades.
- Sistematizar sus conocimientos y desarrollar el razonamiento lógico.
- Crear iniciativas. Escuchar propuestas e ideas.
- Dominar miedos, inseguridades, rigideces que son producto del desconocimiento y la no calificación o la calificación en compartimientos estancos.

Respecto de las organizaciones productivas, la formación profesional (sus interlocutores) deben dar y recibir información para:

- Trabajar juntos en diseños, procesos y estrategias para satisfacer necesidades de oferta y demanda de calificación. Aplicar métodos y técnicas de aprendizaje que hagan posible la adecuación persona-medio organizacional.
- Comunicarse con la realidad del trabajo, la tecnología, los problemas y las soluciones.

Para favorecer el conocimiento de colectivos discriminados de la formación y el empleo y así: diseñar, planificar, aplicar acciones de formación-trabajo con instituciones y organismos públicos que dignifiquen al individuo exigiéndole trabajo y formación en lugar de servir como «refugio» de marginados y desheredados del mundo del trabajo.

Las nuevas tecnologías hacen viable 1) la transferencia de tecnologías de la producción y de la formación, y equipos humanos preparados para rentabilizar las metodologías útiles y no quedar obsoletos técnica y peda-

gógicamente; 2) la aplicación de orientaciones, recomendaciones y normativa conducente a desarrollar los recursos humanos que requieran la participación de grupos de apoyo multidisciplinarios.

La formación profesional adquiere virtualidad si avanzan los recursos humanos que la desarrollan, a nivel personal, técnico y pedagógico en las distintas áreas de:

- Definición de metas y diseño de estrategias.
- Metodologías para conocer necesidades de calificación y reconversión laboral.
- Diseño y elaboración de materiales y medios para la formación.

Aplicación de sistemas de comunicación y tecnología de enseñanza.

- Medios y metodologías de evaluación.
- Actualización técnico-pedagógica de docentes. Formación de formadores.

El paisaje de la formación profesional se ha modificado; hemos de considerar los numerosos aspectos que afectan a la situación y buscar –o, mejor, crear en consonancia con el tiempo– los medios que respondan a las necesidades nuevas y futuras.

Nuestra actitud pedagógica es desarrollar la capacidad de aprender. Más que estudiar la respuesta correcta hemos de estudiar los caminos para llegar a ella, porque el proceso del aprender es dinámico y se da en contacto con la realidad viva y cambiante.

Desde esta perspectiva la formación profesional, considerada como instrumento para el desarrollo integral en el medio productivo, debe pensarse, planificarse y organizarse en función de:

- El medio social-laboral-cultural al que responde.
- La empresa y el desarrollo económico.
- La tecnología e instrumentos existentes, posibles y viables.
- Los profesionales que la integran.
- La población a la que va dirigida: sus necesidades, características, situación, dominio y niveles profesionales o calificación que posee.

La formación profesional tiene sentido si se hace en contacto con la realidad y aporta a la sociedad:

- Recursos humanos preparados para desempeñar un trabajo y promocionar con el trabajo.
- Respuestas válidas a las exigencias del mercado de trabajo, las necesidades laborales, económicas y sociales de la región.
- Mejoras y desarrollo en un proceso continuo, flexible y adaptado a las situaciones y circunstancias novedosas que se le presentan.

Actor principal –sujeto del proceso de aprendizaje

Teniendo en cuenta que el individuo es producto de la interacción humana y que construye la realidad y a sí mismo en un permanente proceso de cambio, tomamos como eje fundamental la formación integral del sujeto a fin de poder generar la búsqueda continua de la verdad, el desarrollo del juicio crítico y la adquisición de valores éticos.

Nuestra propuesta de formación de formadores se inscribe en la transmisión de los valores que aseguran la continuidad y recreación de la sociedad. Atendiendo y buscando respuestas a las problemáticas de la formación de la identidad del individuo y de los valores y conocimientos que lo constituyen como tal.

En este sentido su configuración se inscribe en el contexto social y cultural actual, donde los medios de información y comunicación son un espacio de aprendizaje clave en la conformación del hombre. Asimismo las tecnologías de la información y la comunicación han introducido una revolución en el mundo económico y productivo que caracteriza nuestras sociedades post-industriales. Esto implica para la educación sistemática un doble desafío: por un lado, potenciar estos medios y tecnologías en sus posibilidades culturales y educativas, y por otro, formar técnicos y profesionales que asumiendo la importancia social de su tarea, promuevan el crecimiento adecuado de estas herramientas culturales y el desarrollo económico.

Es por ello que el mercado laboral a nivel mundial es cada vez más exigente, y tendiendo en cuenta las condiciones económicas y sociales actuales, a los futuros profesionales se les demanda un alto grado de capacitación y una formación académica cada vez más específica.

Asimismo, consideramos la necesidad e importancia de adecuarnos a la realidad argentina y apoyar su desarrollo a través de la formación de formadores que promuevan la creación y expansión de nuevos canales

de comunicación entre los distintos sectores sociales a fin de poder generar nuevas posibilidades de crecimiento social y económico.

Es así como los interrogantes afloran en perfilar al actor principal, este sujeto del aprendizaje, sujeto cognoscitivo y cognoscente, ¿qué características podrían definirlo?, cómo se realiza la preparación integral ¿de modo tal que se adapte a esos nuevos campos de trabajo, desconocidos, diversos, versátiles?

Este acápite tiene como finalidad identificar los aspectos, características, antecedentes del sujeto de aprendizaje que puedan influir en la eficacia del aprendizaje con la finalidad de que se apliquen las metodologías adecuadas que nos permita dar una respuesta pedagógica a todos los miembros del grupo de formación en la temática.

Como objetivo principal tendería a conocer el perfil psicológico que delimita al sujeto del aprendizaje en situación de aprendizaje que facilite el proceso de adaptación en esos nuevos campos de trabajo, versátiles, desconocidos, a delimitar.

El planteamiento de la finalidad y de los objetivos nos permite plantearnos las preguntas acerca de que competencias demanda en actual contexto socioeconómico?, que características y competencias reúnen los sujetos? Y si están preparados los sujetos del aprendizaje para recibir la formación y a la vez si los formadores están preparados para la formación de esos sujetos del aprendizaje.

En especial, las nuevas profesiones están fundadas en configuraciones que aceptan la versatilidad y/o la valencia laboral múltiple, en la cual por un lado exige que el sujeto sea polivalente, con la capacidad del desempeño de puestos de trabajo con un mismo nivel de dificultad en variados ambientes de presión.

Por otro lado requiere en este contexto de una formación polivalente que asegure el desarrollo de actividades profesionales en diversas áreas pero que guarden una relación de contenidos, habilidades y destrezas. Es así que muchos sujetos bien entrenados saben que hacer pero fracasan al incorporarse en áreas nuevas y multidisciplinarias.

Atentos a lo expuesto es dable considerar que antes de iniciar la formación, el sujeto formador debe comprender y valorar el contexto socio-laboral, el sujeto en formación y el grupo en formación, trabajándose en situación de laboratorio en distintos niveles y en contexto determinado.

Es por ello la necesidad de conocer el clima laboral y social en que se desarrollan estos sujetos del aprendizaje que se están preparando para el

trabajo, además de las competencias específicas que requiere la profesión.

Trabajar en contextos similares reales y de laboratorio prepara a la mejor orientación con la propuesta de debates en un escenario de comando donde el lenguaje de la técnica, saberes, del mundo del trabajo real es imprescindible. Es por ello, importante, acercar el espacio a lo más real posible que incentiva la aplicación de conocimientos y técnicas adaptadas a la realidad, que podrán brindar los requerimientos de comenzar a trabajar en cooperación.

El sujeto del aprendizaje participa de la situación de formación con un bagaje personal, con conocimientos determinados y antecedentes que puede condicionar su particular modo de adaptación a la experiencia formativa que va a desarrollar en grupo.

El conocimiento se construye en forma social, interaccionando con otros sujetos y con el medio construido. Dando posibilidad a que el sujeto de la formación construya en forma interdependiente formas de actuar que respondan a su particularidad subjetiva, individual y grupal.

Todos estos elementos que coadyuvan al perfil integral son de suma eficacia en la producción de la ficha integral personalizada que reflejaran los datos objetivos. Asimismo con la finalidad de sistematizar los indicadores personales del sujeto del aprendizaje ó formación en cuanto a sus aficiones, guapos de pertenencia, referencias, intereses, expectativas, como así también en dar cuenta de los avances logrados por la facultad de realizarse una observación sistemática durante todo el proceso.

Al remarcar las cualidades, condiciones, rasgos que el sujeto ha incorporado, también nos puede dar cuenta la utilización de distintas técnicas con respuestas pedagógicas a la formulaciones de resistencias y obstáculos epistemológicos y también epistemofílicos. Los ejercicios son de suma utilidad para delinear el método ó técnica instrumental o de respuesta pedagógica en base a la reflexión es necesaria.

La problemática planteada facilita la posibilidad de que el sujeto del aprendizaje-formación pueda potenciar su trabajo colectivo, en grupo, logrando la cooperación y participación, como respuesta pedagógicas que las actividades sean en grupo para lograr el apoyo de unos y otros en la tarea a realizar.

Ficha tentativa del sujeto de la formación

Datos Personales:

Edad : Lugar de Residencia:

Estudios realizados:

Formación:

Experiencia laboral:

Dominio objetivo del curso

Interés de la formación

Expectativas de la formación

El Formador en la tarea de Formación

En este acápite nos detendremos minuciosamente en las características que debe poseer el profesional cuya actividad se desarrolla principalmente en la formación de formadores. Este profesional debe contar con la capacitación, cualificación en su acción formativa de recurrir a un análisis de necesidades del grupo, programar y diseñar sus actividades en base a dicho análisis, ejecutar y monitorear constante por el proceso de aprendizaje.

El profesional formador debe ineludiblemente contar con capacidad pedagógica para reflejar el dominio tecnológico que es el objeto de enseñanza aprendizaje, experiencia en la cultura del trabajo que se propone y principalmente apertura social, sensibilidad respecto del contexto socio-laboral que une el trabajo a realizar y la comunidad que decepciona la tarea.

Es por ello que el perfil del profesional formador incumbe a la vinculación de la realidad del contexto en que actuó, explicitándole la cultura socio-laboral. Así que su actuación, representación en el escenario de la formación compromete su actitud crítica en la configuración de la información que debe programar, como enfoca la práctica docente, con que programas cuenta en base a contenidos y actividades, sus estrategias y métodos. En síntesis compromete a la cultura, los saberes, que hay que conocer y como se realizaran las distintas adaptaciones.

Una propuesta a tener en consideración es que el profesional formador docente debe portar conocimientos para saber hacer del contexto

cultural, sociolaboral, tecnológico, experiencia en la temática, técnicos que incluya teoría y práctica de la profesión con elementos psicopedagógicos y metodología didáctica.

Asimismo estar imbuido de competencias que resalten su saber ser y estar en la cual se escenifiquen su capacidad de adaptación, autogestión, autocontrol y disciplina, tenacidad, capacidad en la iniciativa y toma de decisiones y responsabilidad. Virtudes del formador.

Bien podríamos también enunciar que las características actitudinales para un querer hacer, están perfiladas en un continuo querer actualizarse, curiosidad mental, equidad, entusiasmo, un poder ser escuchado y saber escuchar. Y por último sus aptitudes para poder hacer que configuren flexibilidad mental, visión global, razonamiento lógico, capacidad de organización, creatividad en el análisis y solución de problemas.

En este contexto es importante comprometer una definición de enseñar, educar, educare que significa nutrirse, alimentarse y exducere que implica conducir desde adentro hacia fuera. Entonces la actividad del formador profesional-docente es principalmente la de contribuir al desarrollo de los recursos humanos, en el cual se significan las competencias que exige el actual mundo del trabajo, de las sociedades de conocimiento, parafraseando al Dr. Tedesco, en el cual el sujeto debe contener cualidades de tenacidad, flexibilidad, actitud crítica que promulgaran el pasaje de enseñar ó sea mostrar al de el proceso de aprendizaje en el cual el sujeto que aprende demuestra a través de la acción las competencias requeridas. Como síntesis se puede mencionar la necesidad de que la educación, el educare es continuo y permanente para mejorar y cualificar constantemente su accionar.

En general las funciones que realiza el profesional formador se relacionan intrínsecamente con las del conocimiento, no cualquier conocimiento sino en base al conocimiento científico, su organización, planificación, gestión y supervisión de los recursos que hacen posible la práctica de la profesión.

Estas funciones apuntan a que hace que delimita el contenido de la formación y su tarea como lo hace que implica las competencias, como síntesis de la acción formativa general.

De la práctica docente en particular direccionada a la interacción con el grupo de formación, que hace informa, orienta, asesora y como lo hace individualmente, en grupo, para estimular el logro de objetivos.

Además estos interrogantes de cómo hace y que hace implican la acción propiamente dicha del formador, que es capaz de aplicar con el sujeto en formación una metodología de formación con características concretas, activa, variada, individualizada, estimulante, participativa..

Es calidad en la formación cuando el formador puede llegar a crear las condiciones del aprendizaje de la formación vinculando práctica y teoría, estimular la participación y consecuentemente la reflexión. Favorecer el intercambio, la solidaridad, cooperación, compromiso. Sistematizar procesos y seleccionar estrategias con la finalidad que el sujeto en formación logre su formación integral, con experiencias prospectiva que objetivan el contexto de descubrimiento.

La evaluación de lo evaluable. Los propósitos de la evaluación

La evaluación se convierte, en muchas ocasiones, en el puente o vínculo principal entre la enseñanza y el aprendizaje. Al hablar sobre evaluación, se está hablando al mismo tiempo de una serie de aspectos que van más allá de unos resultados cuantitativos mediante los cuales se pretende determinar “que tanto han aprendido” los estudiantes, como han logrado acceder a ciertas concepciones.

La evaluación, entendida como una serie de acciones continuas que los docentes realizan de manera cotidiana en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado sus estudiantes, no puede reducirse solamente a los resultados arrojados por los exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación. Estos resultados, si bien son importantes para conocer el grado de adquisición de ciertos conocimientos y habilidades, constituyen sólo uno de los elementos que forman parte de la evaluación en sentido más amplio. De esta forma, los resultados de los exámenes deben convertirse en un punto de partida para que docentes, coordinadores y directores reflexionen en torno a las prácticas evaluativas y a las prácticas de enseñanza, de tal forma que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes, que conllevarán a un aprendizaje significativo y de largo plazo.

La palabra “evaluación”, como muchas otras, posee múltiples significados, significados que van a depender de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborde el término. A estos referentes, y en el

ámbito educativo, se deben añadir también las necesidades y objetivos institucionales, los marcos teóricos que orientan la filosofía educativa de la institución y la propia concepción que del término posea quien evalúa, en este caso, el docente. La concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses, de sus motivaciones y, en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa.

Retomando la cuestión inicial sobre la polisemia del término evaluación, se puede recurrir a los significados más comunes que suelen asociarse a ella, entre estos están: verificar, interpretar, medir, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, juzgar, aprehender, cifrar, apreciar, etc.

Al hablar entonces sobre evaluación, se cae en el campo de lo cuantitativo y lo cualitativo como concepciones complementarias que hacen parte de la definición más general del término. La evaluación implica apreciaciones cuantitativas, que den cuenta de la conformidad con ciertos parámetros preestablecidos sobre el desarrollo de algún fenómeno o situación (qué tan lejos o cerca se está de la norma o modelo) lo cual está más asociado al concepto de control. En el ámbito escolar, los exámenes, el registro de asistencias, las amonestaciones, etc., son procedimientos explícitos de control (Bertoni, 1997). Las apreciaciones de tipo cualitativo se refieren al valor y al sentido que tiene aquello que es observado, a lo que está implícito y no está ligado de manera rígida a una norma o a un patrón de referencia establecido con anterioridad. La evaluación por tanto, debe privilegiar aquellos aspectos que den cuenta, de manera significativa, de los fenómenos o situaciones observados para comprenderlos en su totalidad lo que exige, más que ubicarse únicamente en el polo cuantitativo, evaluar desde el polo cualitativo, tomando en cuenta aquellos elementos cuantificables que puedan ayudar a un proceso de comprensión global y con sentido, de un fenómeno o situación particular.

Para Bertoni (1997), la evaluación, “[...] de acuerdo a su propia etimología, implica la problematización sobre los valores y el sentido de lo que ocurre en la situación observada. Evaluar es aprehender las significaciones propias, particulares de los actos humanos. Importa más en esta acepción, la aprehensión de los significados que la coherencia o conformidad con un modelo dado. La evaluación es multirreferencial en tanto que debe aprehender significaciones heterogéneas. Está siempre abierta al sentido y, por lo mismo, es inacabada”.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000), plantean un significado de tipo constructivista sobre la evaluación, más centrado en su importancia y su función: “La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al significado descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas”.

Una definición de evaluación más amplia señala que la evaluación significa emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación. En principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación o valoración. La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, buscando determinar que avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, que conocimientos han adquirido o construido y hasta que punto se han apropiado de ellos, que habilidades y destrezas han desarrollado, que actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. La evaluación es un proyecto en construcción permanente con la mirada puesta en el futuro, para que contribuya a mejorar los procesos de formación de los alumnos. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico.

Para León Pereira (1997), “[...] la evaluación puede asumirse como una actividad fundamental dentro de los procesos de formación humana y como tal puede planearse expresa e intencionalmente. Se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del que hacer pedagógico”.

Las cuestiones a revisar

En la actualidad es necesario preparar y capacitar a aquel que va a realizar la tarea de evaluación, para que la misma sea interpretada, descrita de forma real. El conocimiento del contexto social históricamente determinado de las instituciones universitarias, facilitará en términos teóricos, la planificación y el uso de métodos y técnicas necesarias para la ejecución de planes, programas y proyectos que guíen el trabajo directivo, así como el uso de sistemas de información que permitan conocer la expresión de esa realidad social-institucional.

La calidad de la educación es de hecho el orientador de cualquier intención de transformación en dicho sistema, dado que las continuas exigencias del nuevo orden mundial con respecto a la producción y al trabajo, hacen que los sistemas educativos se vean altamente necesitados de nuevos paradigmas educativos que asuman tal reto social.

La filosofía sociopolítica que asumen estos paradigmas, determinará la formación del hombre en su concepción pedagógica y epistemológica en torno al conocimiento socialmente válido. Esta idea guiará un estilo de educación y organización escolar que responda al desarrollo productivo a través de la formación científica técnica del hombre como centro de transformación social. Dada esta realidad, la rendición de cuentas a la sociedad se hace indispensable debido a las exigencias de los sistemas sociales y la escasez de los recursos para el sector.

Mucho se ha hablado y se ha escrito sobre la calidad como categoría fundamental para llevar a cabo la evaluación de las instituciones de educación superior en el mundo, sin embargo, el concepto en sí encierra una concepción casi indefinible en torno a la uniformidad epistemológica metodológica y práctica.

En un esfuerzo por conceptualizar los modelos de interpretación de la calidad, autores como González y Ayarza (1997) describen la clasificación realizada por Harvey y Green (1993) en cinco enfoques fundamentales: calidad como excepción, calidad como perfección, calidad como aptitud para un propósito fijado, la calidad como valor agregado y la calidad como transformación.

La calidad como excepción implica que el concepto surge como una cualidad especial de clase superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar.

La calidad como perfección indica la no-existencia de defectos u errores en el producto evaluado en concordancia con las propias especificaciones institucionales sin patrones de comparación bajo una cultura de cero defectos.

La calidad como actitud para el logro de un propósito, supone que cualquier producto que es elaborado en concordancia con el objetivo deseado, representa un patrón de calidad al usuario o cliente que lo exige. La calidad como valor agregado supone que las instituciones de educación superior deben ante el ente financiero, generalmente es el Estado, rendir cuentas mediante evidencias que representen logros socialmente válidos.

La calidad como transformación está centrada en el principio del cambio cualitativo en el rendimiento universitario, dicho cambio se manifiesta en la responsabilidad de la institución de provocar cambios y mejoras de las actividades cognitivas de los estudiantes dentro de patrones de calidad educacional, tanto de los programas académicos, como de la institución en general.

Dado estas características conceptuales, muchos autores e instituciones han dado a dicho concepto un carácter multidimensional, complejo e inexistente; por lo que se hace necesario destacar los acuerdos en torno a la descripción de las categorías que guían al concepto.

Dichos acuerdos descansan, a nuestro juicio, en cinco instancias de análisis. Una primera instancia en que el concepto de calidad se enmarca en un esquema complejo y multidimensional. Su amplitud abarca todos los procesos de lo educativo, de lo social y de lo humano, por lo que lo convierte en un sistema conectado con otros sistemas interdependientes.

En segundo lugar, la calidad es una categoría social e históricamente determinada (Aguerrondo, 1993) y su concepción obedece a manifestaciones concretas de los distintos modos de formación económica social en el cual se incluye. La calidad responde a las exigencias de los sistemas sociales y el orden que ocupa en el modo de producción de dichas sociedades.

En tercer lugar, la calidad es sinónima de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes de los sistemas educativos. La revisión constante de dichos sistemas conlleva a que los patrones de calidad determinados sean óptimamente alcanzados y sustituidos por otros más adaptados a los fines que se esperan conseguir. Esta idea quizás oriente una apreciación utópica de la calidad, dada que la satisfacción

plena de los resultados obtenidos en educación, serán inalcanzables en un mundo de desigualdades, la calidad no tiene límites ideológicos, mas bien comprende la adaptación de un mundo material a la preparación educativa de un individuo que mantenga los principios de eficiencia y eficacia. La calidad educativa dejará de ser de calidad cuando ésta última pierda su significatividad social, y cuando se convierta en significativa, pasará a ser un horizonte institucional en el logro de los objetivos y políticas de la educación.

En cuarto lugar, la calidad se integra con el proceso de evaluación y eficiencia social de las instituciones de educación superior. Dicha eficiencia es mediatizada por el Estado como ente regulador de los sistemas escolares en todos sus niveles y modalidades, por lo que la misma se convierte en un elemento político de intervención justa o no, en el desarrollo institucional. La evaluación se convierte necesariamente en el proceso de retroalimentación de los criterios de calidad.

En quinto lugar, el concepto de calidad debe concebirse en el mundo de lo medible, tanto en lo cualitativo (atributos sociales) y en lo cuantitativo (atributos de eficiencia y cantidad). Kells (1992) describe tres tipos o modelos de evaluación de acuerdo al foco de atención principal y sobre la base de cuatro variables básicas: el propósito de la evaluación, el marco de referencia o base para la evaluación, el foco de amplitud de la evaluación y el o los modelos de procedimientos principales en el sistema.

Kells (1992), luego de su análisis mundial, describe tres modelos básicos de evaluación de la calidad: el modelo americano, el modelo europeo continental, el modelo británico y el modelo escandinavo.

Características del Modelo Americano:

- Intenta mejorar los programas institucionales y proporciona garantías al público.
- Se orienta al logro de metas institucionales.
- La evaluación está programada en la educación, investigación y administración.
- Hay evaluación de pares en estándares de grado y calificación.

Características del Modelo Europeo continental:

- Función de mejora y calidad centralizado en el gobierno
- Foco de evaluación en programa académico.

- Evaluación por pares.

Características del Modelo Británico:

- Mantenimiento en los estándares de títulos académicos y criterios de calidad.
- Evaluación de pares y uso de indicadores de desempeño.
- Evaluación de calidad mediante la revisión de pares.

Características del Modelo Escandinavo:

- Variante modelo europeo continental. Propósito garantía de lo público y mejora en el sistema.
- Marco de evaluación estándares gremiales.
- Auto evaluación institucional, rendición de cuentas y evaluación externa.

Los métodos y los procedimientos que se van a utilizar para la recogida de información

Cuál es la metodología que se va a utilizar para la evaluación de programas educativos, es conveniente explicitar los elementos subyacentes que se hallan en la propuesta de evaluación, como así también aclarar de dicha propuesta su marco general epistemológico y metodología que se implican mutuamente. Esta implicancia mutua desde lo epistemológico y metodológico redundo en el sustento de la evaluación con el proceso de investigación, algo que se debe conocer siempre en nuestra cultura el conocer esta emparentado con el conocer científico. Por tal, siempre que nos encaramos en el momento de la evaluación se debe plantear la necesidad de adoptar un paradigma que sustente nuestras explicaciones, adentrándonos en la tarea de tomar la decisión de elegir entre un modelo de investigación clásico que se encuentra impregnado de una concepción de sociedad objetiva y racional, estática y armónica y un modelo de investigación que aparece con la concepción de una sociedad en continuos cambios, pasando por los estamentos de una dialéctica de la sociedad en la cual sitúa al problema para investigar, el objeto de la investigación, el papel del investigador y el del investigado.

Fundamentalmente la ciencia ha propuesto una forma de abordar la realidad, que con el correr de los tiempos ha dado una posibilidad cre-

cienta en la construcción de nuevos conocimientos, no apareciendo en la última mitad del siglo pasado la antinomia de estas dos propuestas, cuantitativa y cualitativa. En este sentido el proceso de construcción lógica del objeto de estudio tiene importancia en la toma de decisión del investigador, evaluador, como se sitúa en el paradigma que le posibilitara un análisis de la realidad con el acompañamiento de la construcción de las explicaciones correspondientes. Estas explicaciones sucesivas, en uno u otro paradigma, léase cuantitativo y cualitativo, tienen como ejes importantes la necesidad de tomar posturas de tono ideológico acerca del objeto y como dicho objeto impacta en la subjetividad de quien investiga-evalúa. Donde situara la mayor expectativa en los logros ó en la formación actitudinal de los que participan.

Salvando apreciaciones, la ciencia también logra la mediación de las triangulaciones inter paradigmáticas, que al decir de Denzin plantean la posibilidad de abordar el objeto de forma conjunta con la aplicación de posibilidades de inter métodos, entre métodos, de disciplinas, de teorías, con la finalidad de abordar en su mejor amplitud el objeto de estudio a investigar y evaluar, su efectividad se basa en las premisas de que cada uno de los procedimientos cuentan con ciertas debilidades y cada una de las fuentes de información compensara con sus fortalezas dichas debilidades. En tal sentido, la triangulación aporta una posibilidad de estudiar el fenómeno desde múltiples perspectivas que facilita la comprensión del mismo con la utilización del cuanti y cuali sistemáticamente.

Los métodos y técnicas que se van a seguir para el análisis de datos, tanto numéricos como de propiedades cualitativas

La construcción de una metodología para evaluar, no se puede situar en un solo paradigma, el supuesto valor asignado a la multiplicidad de enfoques y abordajes que exige el análisis de la realidad llega a la educación y responde a preguntas que se pueden situar en: ¿qué es evaluar?, ¿para qué se evalúa?, ¿quién va a evaluar?. Para este fin se han construido diversos procedimientos que incluyen un temario de técnicas, que pueden concentrarse en empíricas, experimentales, etnográficas, respondiendo de alguna manera al posicionamiento del paradigma en el análisis del objeto. Estos procedimientos y técnicas las podemos clasificar en cuantitativas y cualitativas, dado que ambos procedimientos dan informaciones

diferentes pero al mismo tiempo complementario del objeto a investigar o evaluar.

Las primeras en ser mencionadas, cuantitativas, se diseñan para obtener información que puede ser clasificada en componentes estadísticos y numéricos. Las encuestas para conocer la opinión de los actores, entrevistas individuales y colectivas, semiestructuradas que posibilitan la medición de las predisposiciones, cotejo de variables y dimensiones objetivas de los indicadores y su construcción, aplicación del proceso de operacionalización, censos, estadísticas, registros de observación.

En tanto las técnicas cualitativas se centran en el sujeto y su acción, se diseñan para conocer, comprender a los sujetos inmersos en la evaluación de los expertos, la observación participativa, las mesas redondas, el focus group, son algunos de los múltiples procedimientos que se utilizan en esta fase paradigmática.

Estos dos modelos presentan como perspectivas comunes en la recolección de la información la posibilidad de reconocer la necesidad de utilizar información para su cometido y organizar sus diseños para ello.

Cada uno de estos paradigmas, puede valerse, según Aguerrondo (1999), de diversas técnicas e instrumentos de recolección, análisis de la información y ninguno de las cuales son propias de uno u otro paradigma, aunque en innumerables ocasiones han sido acreedores de identificación de uno de ellos, por esto cualquiera de los dos paradigmas pueden trabajar con enfoques cuanti-cuali y tender a enfoques complementarios como cuanti-cuali y cuali-cuanti, no como opuestos sino complementarios de su contrario.

Por ejemplo en un proceso de evaluación de la calidad de la educación se deben plantear los objetivos con que van a contar en el estudio, evaluar la calidad de la enseñanza, la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y los estándares de desempeño en áreas específicas del conocimiento, producir récord escritos que hagan la visualización de fortalezas y debilidades de los programas. Asimismo en base a los objetivos planteados se debe diseñar una muestra representativa de todas las formas de enseñanza, se procederá a la entrevista directa con estudiantes y profesores y otros miembros del personal académico, se abordará la consulta documental del orden de los programas, reportes de examinadores externos, observación documental de los exámenes y calificaciones de los estudiantes.

Tratar de dar las indicaciones de cómo realizar un informe de lo actuado, debemos pensar en primer lugar cuáles van a ser nuestros interlocutores, en virtud de quienes tengan acceso sean colegas, profesionales de otras áreas, gente del común que desean interiorizarse de algún tipo de fenómeno por circunstancias especiales. En tal sentido son pertinentes algunas recomendaciones al llegar a las conclusiones propiamente dichas, conclusiones con recomendaciones, consejos, etc...

En primer lugar es bueno plantear que no es conveniente tratar de redactar el trabajo en la primera intención. El dominio de la escritura y el vocabulario son indispensables, pero básicamente están las correcciones, usos y modos verbales, tecnicismos varios y pretender eludir esta tarea es innecesario.

Como acompañante de este acápite es loable no seguir una redacción rígida, pueden ser aspectos del estudio encontrarse en un estadio más acabado y otras partes ser vulnerables de mayor cuidado para su explicación.

El cuidado de la lógica interna es de suma importancia, la redacción no es solamente un problema de gramática, sino tener en cuenta la lógica interna, que permita que su autor no arroje dudas en la capacidad de razonamiento del fenómeno. Y por último emplear un lenguaje adecuado al tema, en forma clara, sencilla, directa, omitiendo pasajes que puedan resultar confusos, grandilocuentes, rebuscados que también pongan en duda la fiabilidad y objetividad de los resultados a los cuales se han arribado.

Una estructura simplificada del informe debe contener el proceso constructivo del objeto como ser:

La delimitación del objeto a evaluar.

La construcción del objeto evaluado.

La comunicación de la evaluación.

Es a modo de ejemplo que la siguiente *grilla* trata de configurar los elementos necesarios para la evaluación, en este caso de la acción formativa.

Grilla de evaluación de la acción formativa

Nombre de la acción formativa:

Año.....

Valore los siguientes ítems de acuerdo a la siguiente escala de uno a cinco, en el cual uno corresponde a nada de acuerdo, dos en desacuerdo, tres ni lo uno ni lo otro, cuatro de acuerdo y cinco muy de acuerdo.

Ítems a valorar	Indicadores	1	2	3	4	5	Obs.
Objetivos/ Contenidos	1.-A su juicio se han alcanzado los objetivos previstos						
	2.-Se han tratado los temas propuestos con la profundidad necesaria para el curso de formadores						
	3.-La duración del curso de formadores fue el necesario y adecuado a los objetivos y contenidos						
Metodología del clima de formación	1.-La metodología se ha adecuado a los objetivos y contenidos del curso de formación						
	2.-La metodología ha permitido la participación activa de todos los asistentes.						
	3.-Este curso de formación me ha permitido compartir experiencias profesionales con otros asistentes						
	4.-La acción formativa ha cumplimentado ser realista y práctica						
	5.-La documentación bibliografía ha sido adecuada						
	6.-Las condiciones ambientales han sido adecuadas para facilitar el proceso de aprendizaje en la formación						
Valoración global del Curso de formación	1.-La acción formativa es útil para mi puesto de trabajo						
	2.-La acción formativa es útil para mi formación personal						
	3.- La acción formativa es de merecer una valoración global.						
Comentarios y sugerencias: Destaque tres aspectos a ser modificados y/o valorados							
1.-							
2.-							
3.-							

Grilla de evaluación del formador

Nombre del curso de formación:

Año:

Nombre del formador:

Completar la siguiente grilla de evaluación teniendo en cuenta la escala a que da lugar en la cual uno es muy de acuerdo, dos de acuerdo, tres ni lo uno ni lo otro, cuatro en desacuerdo y cinco muy en desacuerdo.

Items- Indicador	1	2	3	4	5	Obs.
1.-El Profesor domina la materia						
2.-Tiene capacidad para transmitir con claridad sus ideas						
3.-Es ameno en sus intervenciones						
4.-Motiva y despiértale interés en los asistentes						
5.-La selección de la bibliografía es la adecuada						
6.-Respeto los tiempo de elaboración conceptual						
7.-Su asistencia es regular						

Otro Comentario acerca del Formador:

.....

Bibliografía

- Bixio, C. (1998) “Enseñar a aprender, construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje” Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- OIT/Cinteford (2003) “Manual de Formación de Formadores” Editorial OIT, Uruguay.
- OIT “Recomendación 150” Centro Internacional de Formación, Turín.
- Sanjurjo, Liliana y Vera, Maria T., (2006), “Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”, Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Schön, Donald, (2002) “La formación de profesionales reflexivos”. Ítems de Educación. Paidós. España.
- Tedesco, Juan Carlos, (2000), “Educar en la Sociedad del Conocimiento”, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

REPLANTEOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DOMINACIÓN DISCURSIVA Y PENSAMIENTO CRÍTICO ANTE EL NUEVO SISTEMA HISTÓRICO

Fabián Lavallén Ranea*
—ARGENTINA—

Introducción: repensando el legado mundial científico social

En la génesis de nuestras disciplinas sociales, la visión universal de la historia estaba asociada a la idea del progreso. El aparato conceptual con el que nacen las Ciencias Sociales en los siglos XVII y XVIII, se halla apuntalado por ese imaginario, siendo el *eurocentrismo* una de sus características más definitorias. Los renombrados estudios de Immanuel Wallerstein acerca del nacimiento del “mundo globalizado capitalista”, permiten observar cómo la constitución del sistema mundo europeo, conlleva la conformación de un sistema histórico no sólo desde el punto de vista económico y material, sino también desde *las mentalidades y las representaciones*. Las investigaciones de Wallerstein tienen un importante impacto en la visión epistemológica de muchos intelectuales, ya que ha planteado toda una revisión discursiva de las Ciencias Sociales en varios trabajos, de los cuales destacamos el difundido *Impensar las Ciencias Sociales* (1998), y *Conocer el Mundo, Saber el Mundo: el fin de lo aprendido* (2001), donde objeta entre otras cosas, el *eurocentrismo* propio de la ciencia moderna, como hemos apuntado. Ya lo ha analizado López Segrera (2000) — en el prólogo a la antología de *Pensamiento Social Latinoamericano* elaborada por la UNESCO en el año 1999— el hecho que estas reflexiones epistémicas de Immanuel Wallerstein, van a incentivar un revisionismo cien-

* Licenciado en Historia y en Relaciones Internacionales por la Universidad del Salvador (Argentina). Candidato al Master en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por IDAES-UNSAM (Argentina). Doctorando en Historia Argentina por la Universidad del Salvador. Docente e investigador Universitario.

tífico muy fructífero en América Latina, lo que convertirá al autor en referente de foros y escenarios críticos del Primer Mundo.

Wallerstein es considerado uno de los principales intelectuales impulsores del estudio de la “colonialidad discursiva” y epistemológica, campo que desde el influyente trabajo de Frantz Fanon en la década del '60 ha crecido en el mundo académico con gran prestigio. Sus trabajos han sido debatidos y profundizados por numerosos autores, y han iniciado una búsqueda de “alternativas” metodológicas al interior de las Ciencias Sociales. Incluso, como puede verse a partir del trabajo de Ilya Prigogine, ha sido impulsor de estos replanteos, hasta en las propias ciencias duras.

Nos proponemos en el presente artículo, esbozar algunos de los lineamientos propuestos por Immanuel Wallerstein para la consolidación de un pensamiento crítico al interior de las Ciencias Sociales, y la repercusión que tales lineamientos generan en la Educación Superior de dichas disciplinas.

Del análisis del *Moderno Sistema Mundo* a los “desafíos” disciplinares

Los trabajos de Immanuel Wallerstein son parte de un ambicioso proyecto investigativo que comenzó hace ya más de tres décadas (y aún no ha finalizado), donde se combinan teorías económicas, historiográficas y sociológicas que van desde perspectivas globales de la *Escuela de Anales* francesa, pasando por visiones marxistas, aportes de la *Escuela de Frankfurt*, hasta los estudios de Kondratieff sobre los ciclos capitalistas. En el campo de desarrollo de sus hipótesis –que abarcan más de cuatrocientos años de historia global– es esencial estudiar aquello que Wallerstein denomina la “aparición de la economía mundo en Europa”, para comprender el derrotero que tal sistema atravesará a lo largo de su existencia, la cual, según el autor analizado, está llegando a su fin tal como lo conocemos.

Wallerstein (Nueva York, 1930) quien había realizado sus estudios en la Universidad de Columbia donde se doctoró en 1959, fue marcado por el ambiente intelectual de dicha Universidad, donde era próspera la influencia de la *Escuela de Frankfurt*. Se destacó como Director del *Centro Fernand Braudel* “para los estudios económicos, sistemas históricos y civilización”, al igual que en la Dirección de Estudios Asociados en la prestigiosa *Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales* de París (*École des Hautes*

Études en Sciences Sociales), y en la presidencia de la *Asociación Sociológica Internacional* (1994-1998). En su formación intelectual fue importante el itinerario político vivido por los Estados Unidos en el Mundo de Posguerra, donde procesos tales como el *macartismo*, la crisis del 68, y la coyuntura mundial de 1973, ejercerían profundo impacto en sus elaboraciones teóricas, al igual que su origen judío, el cual le otorga un claro cosmopolitismo a su perfil intelectual, y le acerca a cultivar una clara cultura política de izquierda, “común entre ciertos medios de este tipo de inmigrantes europeos de la época” (Aguirre, 2003:13). Entre las figuras intelectuales que impactarían en el investigador, siempre se cita a Franz Fanon y su clásico *Los Condenados de la Tierra* (1961), obra que tan cara sería a las luchas del tercer mundo. Marcelo Vitarelli apunta que dicha obra, la cual se convertiría en un “manifiesto de los distintos movimientos de liberación nacional”, para Wallerstein consistió “*en un aporte considerable sobre la base social de la racionalidad, a partir de una cuidadosa investigación de las ciencias sociales de carácter reflexivo*”. Es por eso que también Wallerstein indagará sobre el *Colonialismo* en el continente africano, área de trabajo sobre la cual se detendrá duramente muchos años (Vitarelli, 2007).

Los ejes generales de la obra del pensador norteamericano pueden sintetizarse en cuatro grandes líneas, según Carlos Aguirre Rojas (2007): 1.- Una inicial búsqueda de explicar el funcionamiento del capitalismo (teniendo en cuenta el análisis global, estructural y de desarrollo) desde el siglo XVI hasta la actualidad. 2.- El estudio y análisis de los principales acontecimientos del siglo XX. 3.- El estudio histórico-crítico de las coyunturas, y las miradas prospectivas del sistema-mundo actual. 4.- La reflexión epistemológica-crítica (la cual nos interesa en este trabajo), de la necesidad de replantear o *impensar* las Ciencias Sociales actuales. Sobre este último punto, Aguirre considera que es una reflexión respecto de nuestros “*modos habituales de aprender las realidades sociales que investigamos*”, y además, de la configuración misma de la actual “estructura de los saberes constituidos” por la modernidad capitalista.

(Es una) “*crítica de las ciencias sociales actuales y de la estructura de los saberes hoy dominantes que, a diferencia de los tres ejes anteriores, no se ubica en este claro movimiento de aproximaciones sucesivas desde la historia más lejana del capitalismo hacia su más vivo presente, sino que atraviesa de modo transversal a estos tres ejes, para hacer explícitos y para criticar radicalmente los supuestos no asumidos de su propia construcción*” (Aguirre, 2007).

Es como nos dice Gandasegui (2002), una crítica “a las formas de producir conocimiento científico”, con lo cual, la obra de Wallerstein reconoce que “*estamos frente a una crisis epistemológica que se expresa por la incapacidad de la ciencia tal como la hemos construido para explicar la transición que atraviesa la humanidad*”.

A partir de un profundo estudio sobre la lógica de funcionamiento y génesis del sistema mundial capitalista, y del análisis de las crisis más recientes del liberalismo en los últimos decenios, Immanuel Wallerstein ha construido una suerte de modelo de análisis global histórico-proyectivo de enorme impacto académico, el cual, incorporando conceptualizaciones *braudelianas* y perspectivas marxistas, permite entrever los ciclos de expansión y contracción que tal sistema posee internamente, y modelo que a su vez, invita a reconsiderar y cuestionar la forma de “entender el conocimiento social”. El autor a partir de estos trabajos comenzó a ser considerado en muchos debates referidos a la relación entre “poder y conocimiento”, y a difundirse entre intelectuales de América Latina y todo el tercer mundo, entre los que podemos destacar al prestigioso crítico literario y profesor de Literatura de Duke University de EE.UU., Walter Mignolo (Boris Berenzon, 2004), quien ha trabajado sobre las implicancias de los replanteos metodológicos de Wallerstein al interior de las Ciencias Sociales. Otro caso importante es el de Aníbal Quijano, quien sería el responsable de introducir el concepto de “Colonialidad del Poder”, en el importante estudio *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, visión que se amplificaría en sus implicancias teóricas al expandirse el concepto de *Colonial/Moderno Sistema Mundo*, sobre todo a partir de la publicación conjunta que realizaría junto a Wallerstein (1992) titulada *Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World-System*. Asimismo, otro de los investigadores que podemos citar como un recurrente estudioso de los trabajos de Wallerstein, es su discípulo y colega Carlos Antonio Aguirre Rojas (México; 1955), Doctor en Economía (UNAM), científico social y teórico, y quien ha sistematizado gran cantidad de escritos referidos al pensador que nos ocupa, como así también sobre la Historiografía Francesa y la Historia Económica.

Cuando en 1974 Immanuel Wallerstein publicó su primer libro abocado al estudio de la economía mundo capitalista –puntualmente sobre su génesis– el esbozo de su tesis sobre las circunstancias actuales del sistema mundial generó una “revolución académica” en el campo de la historiografía y la sociología. A partir de las innumerables críticas desper-

tadas por su investigación, el pensador dedicó las décadas siguientes a un profundo y sistemático estudio de los ciclos posteriores del sistema, a lo que aún hoy (2008) sigue abocado. Eso lo llevó a complementar su trabajo con obras de enorme divulgación, como el libro *Después del liberalismo* (1996), donde además de cuestionar la supuesta “bi-polaridad” de la Guerra Fría, plantea que a partir de 1989-1991 ha comenzado una gran crisis de todo el sistema mundial, caracterizada por el “desorden sistemático”, la disgregación y el caos, crisis que también acelera la *fase final del capitalismo* y del sistema social que conocemos, incluyendo en este cambio, la alteración de las representaciones científicas que poseemos.

Las conclusiones del modelo de análisis del Sistema Mundo de Wallerstein, tendrán entonces, una gravitación no sólo historiográfica y política sino que también epistemológica. Si la Ciencia Social “es un producto del Sistema Mundo Moderno” (2001), el cual, como sistema histórico “está llegando a su fin”, ¿que puede esperarse de las disciplinas científicas cuando la estructura política, social, económica y mental que les dio origen se transforman? Este tipo de cuestionamientos iniciarán toda una línea de estudios al interior de las Ciencias Sociales en nuestra región, líneas de trabajo vinculadas al impensar las Ciencias Sociales, como puede constatarse en el importante trabajo editado por la *Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe de la UNESCO* (1999) a fines de la década del noventa, donde, tomando como “puntos de partida” las obras de Braudel, Wallerstein, Morin, Quijano y otros, se compendió una titánica antología de *“Pensamiento Social Latinoamericano en el siglo XX”* en dos tomos, teniendo como horizontes las premisas de: *superar la crisis de paradigmas, repensar y reubicar las ciencias sociales en un papel de centralidad, establecer un conjunto de prioridades en las Ciencias Sociales de nuestra región para dar respuesta a las principales urgencias, y sobre todo, intentando lograr una “nueva síntesis teórica metodológica”*.

Este importante trabajo de la UNESCO, reconoce como bien detalla el prologuista López Segrera (a quien ya nos hemos referimos) que la obra fue realizada para contribuir al “impensar” las Ciencias Sociales, tal como lo impulsara Wallerstein en su libro homónimo (*Impensar las Ciencias Sociales*), al que también consideran como uno de los “hitos metodológicos” de dicha reflexión. A partir de esto, podemos sugerir entonces que las indagaciones de Wallerstein sobre el desenvolvimiento del Mundo Moderno y sus premisas científicas, se han convertido en sistemáticos im-

pulsores de trabajos críticos y revisionistas de las ciencias en el Tercer Mundo. Para entender el germen de tal impulso, es importante esbozar su modelo.

Carlos Aguirre sintetiza el modelo de análisis del *moderno sistema mundo* de Wallerstein como una “perspectiva totalizante” y “simultáneamente crítica de la historia”, y de la situación actual del moderno capitalismo, que naturalmente se ha edificado a partir de la recuperación de “una parte importante de las mejores tradiciones” del pensamiento social crítico (de los últimos 150 años), puntualmente, “del aún vigente aporte de la obra de Carlos Marx”. Como ya lo hemos desarrollado en otros trabajos (Lavallén Ranea, 2008), podemos considerar que la consolidación del sistema histórico que se inicia con la emergencia del capitalismo, ha construido una representación epistémica, que arraigada desde la Modernidad Occidental, comenzó su lento resquebrajamiento a partir del Romanticismo Europeo.

El Romanticismo puede considerarse una *reacción* de desencanto hacia la Modernidad, un giro de nostalgia hacia el pasado del *Mundo pre-Moderno* no alienante, un movimiento que expresa la “insatisfacción” con la concepción y el ritmo del mundo constituido por Occidente desde el Renacimiento. Estas fisuras decimonónicas encuentran su herencia en la América Latina del siglo XX (entre otras), sobre todo a partir de las “visiones críticas” de la Globalización, en conceptos como colonialidad del poder, o con la institucionalización de redes de investigación y transferencia del conocimiento no tradicionales, prácticas que Wallerstein ha impulsado e incentivado en las últimas décadas, lo que implica un enorme impacto en las formulaciones de enseñanza superior de las Ciencias Sociales.

“Uno de los temas más importantes y discutidos de la teoría social contemporánea durante las últimas décadas ha sido la relación entre modernidad y colonialidad. Las teorías poscoloniales en el mundo anglosajón han contribuido mucho a mostrar la complicidad entre el proyecto científico, económico y político de la modernidad europea con las relaciones coloniales de poder establecidas desde el siglo XVI y los imaginarios sociales allí generados. También desde los Estados Unidos y América Latina se han producido importantes reflexiones sobre este tema que se alimentan de tradiciones intelectuales muy diferentes a las asumidas por los “Postcolonial Studies” (...) y por último hay que mencionar las contribuciones hechas desde la perspectiva del Análisis del sistema-mundo desarrollado por Immanuel Wallerstein.” (Castro Gómez, 2007).

Las sociedades occidentales se han desarrollado históricamente, en su organización material específicamente, posibilitando varios de los más grandes avances tecnológicos y productivos que el hombre ha conocido. El acervo cognoscitivo de la civilización europea, en avance progresivo y a gran escala desde los inicios de la Modernidad, ha logrado expandir su impacto hacia todo el mundo, amplificando los beneficios económicos que su dominación tecnológica le permitía. Los esquemas mentales que apuntalaron su construcción material como civilización, también se fueron expandiendo progresivamente. Hoy en día el pensamiento social crítico, pretende cuestionar estos supuestos, partiendo del reconocimiento que el orden vigente pretende “absorber” toda resistencia, como bien nos dice Leon del Río, Yohanka (2007).

“El pensamiento social crítico se define a partir de la tarea teórica que asume en la actualidad: poner a punto la actitud crítica que lo caracteriza ante un orden social que persigue cooptar y absorber toda resistencia y práctica adversaria hacia él. (...) El pensamiento social crítico se configura desde una empresa reflexiva y teórica y por un enfoque holístico e integral acerca de la necesidad real de evaluar y reelaborar críticamente los aparatos conceptuales de la ciencia social crítica, aunados por el objetivo de buscar soluciones post-capitalistas, formular y reivindicar alternativas constructivas ante el capitalismo en general y el neoliberalismo en particular, pensando sus desafíos de viabilidad, repensando las posibilidades del socialismo en las actuales condiciones históricas.” (León del Río, 2007).

Los procesos de socialización de la modernidad, han consolidado una relación cognoscitiva donde, para muchos intelectuales, la *dominación cultural* es su primer apuntalamiento. Siguiendo esta visión, el abordaje de la realidad es realizado a partir de una ideología dominante que “eterniza” tales relaciones de poder, e incluso, hasta condicionan la personalidad del hombre a partir de “axiomas morales”, generando una conducta que se traduce a partir de dichos preceptos, y consolidando una suerte de “fuerza preservadora” de la sociedad. Es por ello que todo intento de cambio de las condiciones materiales, para quienes aceptan esta hipótesis, conlleva la condición *sinecuanum* de transformación discursiva, cultural, relacional. Dicho en otras palabras, las modificaciones estructurales y políticas del mundo a lo largo de las diversas épocas históricas, se retroalimentan mediante la transición también de los esquemas de pensamiento, de los “nuevos mundos” en las construcciones menta-

les. Es decir, que toda alteración material conlleva una modificación sustancial de las Representaciones Sociales, y entre estas, de las formulaciones epistémicas particularmente.

Sobre este último punto, la *Escuela de Annales* de Francia ha tenido un sistemático trabajo en materia de análisis a lo largo del siglo XX, puntualmente en lo que hace a las construcciones mentales de cada época histórica, y la relación que las mismas poseen con la consolidación del poder político. Dicha Escuela también, sobre todo por intermedio del prestigioso historiador Fernand Braudel, ejercerá enorme influencia en el proyecto de investigación de Immanuel Wallerstein (como el propio autor lo ha reconocido en varias oportunidades), lo que enriquecerá la obra de éste último con una permanente preocupación sobre los imaginarios sociales.

Discursos hegemónicos e imaginarios modernos

Sobre los discursos hegemónicos, han sido muy importantes por ejemplo las indagaciones sobre el Feudalismo por parte de Georges Duby y Jacques Le Goff. *Annales* ha trabajado en todo aquello que podemos denominar *Historia de las mentalidades colectivas*, que ya era pregonada por el mismo Marc Bloch varias décadas antes, y que fuera considerado también como área importante de estudio por Durkheim. Éste último, según Peter Burke, prefería utilizar el concepto de “representaciones colectivas”, mientras que algunos sociólogos y antropólogos contemporáneos utilizan el de “sistema de creencias”, “formas de pensamiento”, o *mapas cognitivos* (Burke, 1987).

Duby consideraba que la ideología no es un “reflejo de lo vivido”, sino un proyecto de acción sobre él. Por eso apuntaba que para que la acción “*tenga alguna posibilidad de ser eficaz, la disparidad entre la representación imaginaria y las realidades de la vida no deben ser demasiado grandes*” (Duby, 1983). Todo sistema de representaciones posee una *función histórica* en el seno de una sociedad dada. Duby particularmente estudió las actitudes mentales y las conductas colectivas que imperaron durante el éxito del Feudalismo, observando que para apuntalar al mismo, se organizó desde el poder “ideológicamente” a la sociedad medieval, dentro de un *esquema trifuncional* donde cada integrante de la comunidad cristiana tenía un valor en su trabajo diario como parte de *un todo* regulado. Para ese estudio se basó en varios discursos de eminentes monjes medievales franceses,

que explícita o implícitamente dejaban entrever *los valores* que le asignaban a cada función dentro de la Sociedad Cristiana, los que llegaron incluso hasta la tardía Edad Media.

Foucault, quien posee innumerables conexiones con el proyecto de *Anales* y del propio Wallerstein, analizó desde distintas perspectivas esta relación entre el poder y la *construcción de la realidad*. Indagó en la relación del poder con la “construcción de una imagen” de una porción de esa sociedad (los locos, libertinos, vagabundos, delincuentes, etc). Como puede verse en trabajos como *Historia de la Locura en la Época Clásica*; *La Verdad y las Formas jurídicas*; *Vigilar y Castigar (Nacimiento de la prisión)*; y el curso *Los Anormales* de 1975, aplicando una metodología genealógica Foucault aborda la representación de *los anormales* como elementos constitutivos del sistema ideológico. Si entendemos a «los excluidos» como *parte de un sistema ideológico*, implica que pertenecen a un universo de imágenes, mitos, creencias, con “un rigor y una lógica propia”, y que por lo tanto poseen una funcionalidad, una *instrumentalidad* histórica muy concreta, la cual, dice mucho de la sociedad que este campo imaginario (y normativo) está regulando, o a la que *intenta darle forma*.

El imaginario social entonces, se forma a partir de los discursos (aspecto simbólico), las prácticas sociales y los valores (aspecto concreto) que circulan en una sociedad (Díaz, 1998). Actúa como «regulador de conductas» (por adhesión o rechazo), tratándose de un dispositivo móvil, cambiante, impreciso y contundente. Produce materialidad, es decir, que “produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida de relación, así como sobre las realizaciones humanas en general”. Por eso debemos comprender que existe una notable diferencia entre la “imaginación” individual, y el “imaginario” colectivo. La imaginación es una facultad psicológica individual, que permanentemente “juega con las representaciones, las recrea, e inventa otras realidades posibles”, es una creación del espíritu individual, y un permanente cuestionamiento de la realidad establecida, del orden impuesto, del mundo material. Por el contrario, el imaginario (ahora en términos colectivos) no es simplemente la sumatoria de todas las imaginaciones particulares o singulares, sino que es producto de una *compleja red de relaciones entre discursos y prácticas colectivas*, las que a su vez, siguen interactuando con las imaginaciones individuales.

Es decir, que las representaciones grupales en su relacionamiento con las individuales, construyen a partir de las *coincidencias* valorativas singulares, y a partir también de *las resistencias*. El imaginario social cobra “for-

ma propia”, instalándose en las distintas instituciones que componen la sociedad misma. Un imaginario no suscita uniformidad de conductas, sino que más bien señala tendencias y refleja las situaciones conflictivas. Pero de la interrelación entre los discursos y las prácticas, también surgen valores, “apreciaciones acerca de la realidad», delimitándose las ideas de bien y mal. El trabajo de Foucault, puntualmente, busca elaborar una genealogía de esos valores, haciendo hincapié en los procesos de cambio de las diversas prácticas sociales. Entender esos valores, es discernir sobre las representaciones de la sociedad toda, y comprender finalmente la estructura del imaginario colectivo.

En las últimas décadas se ha incrementado notablemente el número de trabajos dedicados al análisis de la obra Foucault. El pensador francés es un hombre de difícil encasillamiento, que rehusó constantemente “alinearse en ninguna de las principales corrientes del pensamiento social occidental” (Ball, 1991). Foucault tuvo como principal interés la *historia del pensamiento científico*, particularmente el desarrollo de “las técnicas de poder y dominación”, y por la arbitrariedad de las modernas instituciones sociales. Observaba que hay un conjunto de elementos de dominación, que pueden ser tanto *enunciados científicos* (elementos discursivos) como medidas punitivas directas, hasta medidas administrativas, institucionales, arquitectónicas (el panóptico), prácticas morales, etc., que determinan que el hombre *sienta, piense y actúe* en determinada dirección.

Cuando aparecen las crisis, es decir, determinadas coyunturas de cambio donde todo aquello que nos fue útil en determinado momento para abordar la realidad *ya no es útil*, es cuando estas prácticas recobran actualidad para “eternizar” el sistema histórico, pero también, donde las reacciones a las representaciones sociales que apuntalan las condiciones materiales se hacen más evidentes.

El siglo XIX expresó diversos “malestares” acerca de las representaciones del Mundo Moderno. Pero reaccionar hacia la Modernidad era también reaccionar hacia el sistema científico tal como lo conocíamos. Los presupuestos fundantes de todo el edificio de los saberes sociales, habían sido construidos por la Modernidad misma, e incluso el aparato conceptual con el que nacen las Ciencias Sociales en los siglos XVII y XVIII, se hallan también apuntalados por este imaginario, como ya hemos dicho en la primera parte. Su consecuencia más notoria en la enseñanza de las Ciencias Sociales, según los autores citados, ha sido el *eurocentrismo*, el cual ha contribuido a la búsqueda de «superación» de los rasgos tradi-

cionales de las sociedades de la periferia, y también a transformar las culturas (entre ellas la latinoamericana) a imagen y semejanza de las sociedades europeas. Este *eurocentrismo* es una concepción histórica a partir de la cual se acepta la idea que Europa Occidental es el núcleo central del desenvolvimiento histórico y material, y por ende, muchas de sus concepciones acerca del conocimiento serán condiciones *sinecuanom* para el reconocimiento disciplinar de cualquier campo de estudios. Entre otras ideas, el postulado de que la vida “integralmente” debe someterse al control del hombre, e incluso, que el mundo social debe también estar supeitado a ese control, han sido algunos de los axiomas históricos de la vida moderna, lo que se complementa con el concepto moderno de Estado, garante indispensable de la organización racional de la vida colectiva según la modernidad.

Pero como bien dice Wallerstein, este “proyecto de organización y control de la vida humana” necesitó de otros elementos que faciliten su desarrollo: el apoyo brindado por las disciplinas sociales. Es por eso que las mismas “*se convirtieron aquí en una pieza fundamental... El nacimiento de las Ciencias Sociales no fue un fenómeno aditivo a los marcos de organización definidos por el Estado, sino constitutivo de los mismos...*” (Wallerstein, 1998). Era prioritario construir una suerte de “plataforma de observación”, nos dice Wallerstein, sobre el mundo social “que se quería gobernar”. Y sin la colaboración de las Ciencias Sociales, el Estado *no hubiese* tenido la capacidad de aplicar dicho control sobre la vida de las comunidades. Como agrega Castro Gómez (1999), las taxonomías elaboradas por las Ciencias Sociales no se limitaron “*a la elaboración de un sistema abstracto de reglas llamado ciencia, sino que tenían consecuencias prácticas en la medida en que fueron capaces de legitimar las políticas regulativas del Estado...*” Según el autor, la necesidad práctica que permitió el origen de las Ciencias Sociales desde el punto de vista científico, fue esta de «ajustar» la vida de los hombres, y por ello, todas las políticas y las instituciones estatales (entre ellas la escuela) “vendrían definidas por el imperativo jurídico de la modernización”.

Transformaciones históricas y Utopías sociales

López Segrera se pregunta en *Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales de América Latina y el Caribe* (1999), si es posible realmente una Ciencia Social *no eurocéntrica* en nuestra región. Para ello decide comen-

zar observando los axiomas que nos propone Wallerstein como alternativas de cara al siglo XXI: por un lado, la reunificación epistemológica de las “denominadas dos culturas” (la de las ciencias y *la de las humanidades*). Por otro lado, la reunificación organizacional de las ciencias sociales; y por último la asunción por las ciencias sociales de un papel de centralidad. Por eso para Segrera la obra de Immanuel Wallerstein, al igual que la de Prigogine y la de Edgar Morin, “*se encuentra en la vanguardia de la reflexión prospectiva sobre las ciencias sociales*”, y constituye “*una crítica al eurocentrismo y una superación de sus paradigmas*”.

Sin dudas uno de los campos de trabajo más interesantes donde Wallerstein ha incurrido teniendo en cuenta estas premisas, es en el de las *proyecciones* y los *estudios del futuro* en las Ciencias Sociales. Wallerstein considera que el futuro debe ser un “objeto” de nuestras disciplinas, incluso la utopística como él la llama, ha sido un componente histórico de las mismas, las cuales, deben basarse en lo posible en “tendencias existentes”.

“Si bien ahora tenemos claro que no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente. Los conceptos de utopías están relacionados con ideas de progreso posible, pero su realización no depende simplemente del avance de las Ciencias Naturales como muchos pensaban, sino más bien del aumento de la creatividad humana y de la expresión del ser en este mundo complejo” (Wallerstein, 1999).

La *utopística*, a diferencia de la utopía, es para Wallerstein «*la evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos*». Es para el autor una “evaluación sobria, racional y realista” de los diversos sistemas sociales humanos, y de sus propias limitaciones. Es todo un “ejercicio intelectual” de la creatividad humana, puesta en función de un futuro alternativo, plausible, aunque incierto. Por eso no es casualidad que en los tiempos de fundamentación epistemológica de las Ciencias Sociales (entre los siglos XVIII y XIX) se elaboren un sin número de utopías sociales y proyecciones muy distintas a las realizadas hasta ese momento.

A diferencia de la utopía clásica, la cual era la leyenda o relato sobre una isla perdida, en la que una sociedad perfecta es ignorada por el resto de la humanidad (rasgos que se deben en enorme medida a la herencia

de Tomás Moro, y a los antecedentes griegos de Platón, y los medievales de *El Edén*, *Cucaña*, etc), en las *utopías sociales* del Romanticismo ya está presente el “desencanto” y la “decepción” que caracterizan a los movimientos reaccionarios con el imaginario moderno, como hemos comentado. Wallerstein observa que las coyunturas de cambios de paradigmas actuales, son propicios para incentivar nuevamente los “estudios de futuro”, que sin construir terrenos fantásticos, pongan a prueba la creatividad del hombre especulando sobre el desenvolvimiento social próximo.

Así como puede observarse una notable diferencia entre las utopías de la Edad Media y las Modernas del siglo XVIII, hoy en día es tiempo de reincorporar las proyecciones sociales al terreno de las disciplinas. En la Edad Media la utopía era un Paraíso maravilloso e imposible, en cambio en el siglo XVIII la utopía es menos celestial, e intenta ser “puesta en práctica”, como por ejemplo las utopías pedagógicas. Como lo apunta Lewis Mumford, quien consideraba que la diferencia entre unas y otras está en el hecho que las primeras son “castillos imposibles”, y las segundas, proyectos de maestros de obras, arquitectos, que nos ayudan a construir una casa “que colme nuestras necesidades esenciales”.

Pues bien, durante el proceso de cambio del siglo XVIII hacia el siglo XIX, aparecen las utopías de Thomas Spence (*Descripción de Spensonia*), y de Francois Noel Babeuf (*Manifiesto de los iguales*), utopías que corren paralelas a las tres grandes revoluciones: La Revolución Francesa, La Revolución Industrial, y la Independencia de los Estados Unidos. Luego de tan profundos cambios, las utopías (y principalmente en Francia), contienen toda una carga política dirigida hacia las masas trabajadoras (tanto campesinas como ciudadanas), lo que las diferencia notablemente de las anteriores. Toda esta nueva corriente, va a conocerse como Socialismo Utópico, y aunque está orientada a la clase obrera, no puede decirse que estaba aún bien definida. Dentro de esta corriente puede encontrarse al Conde Henri de Saint Simón (*Carta de un habitante de Ginebra a sus contemporáneos*, y la famosa *De la organización europea*), quien tendrá una importantísima fidelidad de seguidores en nuestro país. Escritos como los de Saint Simón, y en general los de los Socialistas Utópicos, sitúan sus utopías en el futuro, y no en lugares exóticos o inhóspitos. Hasta Julio Verne, quien ha tenido una notable influencia del Socialismo Utópico a través del editor de toda la vida, Hetzel, pasó por este mismo itinerario, situando las utopías primero en “lugares desconocidos” (islas, meteoritos), y luego en el futuro (*El Eterno Adán*), tal como lo analiza en profundidad el

estudio de Jean Chesneaux (1973). Sin dudas uno de los socialistas utópicos más importantes es Charles Fourier (1771-1837), quien elaboró una fuerte crítica a la sociedad burguesa (*El nuevo mundo industrial, Teoría de los cuatro movimientos*, etc.), y criticó duramente el parasitismo de los comerciantes, los abusos de la competencia liberal, el poder de los monopolios, los errores de la agricultura, y la proletarianización de las masas. Fourier le ha dedicado un importante espacio a las “consideraciones sobre la alienación” derivada de la monotonía en las fábricas, la esclavitud de las mujeres, y la corrupción política y moral, doctrinas muchas de las cuales fueron continuadas por el discípulo Victor Considérant (*El Destino Social del hombre*), que ha tenido un notable impacto en los Estados Unidos, hasta inaugurarse toda una corriente conocida como *fourierismo*, entre los cuales se destacan el filósofo Emerson, y el inclasificable Henri Thoreau (*Walden*).

La segunda mitad del siglo XIX se caracteriza por una serie de nuevos intentos de utopías, pero fundamentalmente hacia fines del siglo, y como parte de una serie de especulaciones sobre las sociedades futuras –para algunos llamadas “utopías científicas” (Abraham, 2004) entre las cuales se destacarían las de Sir Bulwer Lytton (*La Raza Futura*), la de Samuel Butler (*Erewhon*), y la obra de Edward Bellamy (*El año 2000. Una visión retrospectiva*). *La Raza Venidera* de Lytton, se incluye aún en la categoría de utopías literarias, como la clasifica Munford (1968), y es considerada una obra maestra de la sátira utópica, y una de las primeras novelas de ciencia ficción de la literatura inglesa (Weeks, 2001). Samuel Butler, con su *Erewhon; un mundo sin máquinas*, satiriza las tradiciones religiosas y la moralidad de la sociedad inglesa victoriana, pero fundamentalmente arremete contra las tecnologías hijas de la revolución industrial, y realiza el que es para muchos el más importante libelo *anti-maquinista* de la literatura contemporánea. Incluso para el escritor Jaime Rest, en el estudio introductorio a una edición reciente a *Erewhon*, la obra es un resumen perfecto “de los miedos actuales al ordenador, la máquina perfecta, embrión del futuro robot” (Rest, 1999). También podemos mencionar a Edward Bellamy, quien será una bisagra notable en esta serie de utopías. Según Eric Fromm, leer su libro es importante no sólo porque nos da una visión imaginativa “de cómo podría organizarse una sociedad racional, sino también porque nos muestra todos los problemas con los que nos enfrentamos hoy día”. (Fromm, 2000). *El año 2000* tendrá un éxito de ventas atípico, incluso en nuestro país, éxito que no sólo se debe al mérito literario –como dice

Teodoro Reinach en una introducción de 1890, sino que también por las ideas “que pone en movimiento” (Reinach, 1909). Esta novela puede tomarse como ejemplo del cambio de perspectiva, al situar ahora la utopía en el futuro próximo, y no en lugares exóticos como hemos apuntado. Ya con esta serie de obras podemos hablar de un “imaginario social”, que recurrentemente especula sobre la evolución de la sociedad ante las nuevas tecnologías (como esta ocurriendo permanentemente en la novelística y en la filmografía actual) y cambios acelerados.

Las utopías sociales, alejadas de todo determinismo (incluso satirizándolo) y del rígido cientificismo, pusieron a prueba la creatividad del hombre en momentos de cambios abruptos, y evidenciaron muchos puntos de desacuerdo, insatisfacción y desengaño de algunos intelectuales con el sistema vigente en aquellos años.

Como nos dice Bronislav Baczko (1999), “*los sueños de una sociedad distinta ya no están ubicados en islas imaginarias, sino que es en el futuro donde la esperanza los proyecta como si estuvieran al alcance de la mano*”. Es la aparición de un “futurismo social”, futurismo que como nos dice Margarita Gutman, “en cualquiera de sus formas, integra siempre, con mayor o menor peso, la vida y el imaginario de toda sociedad”.

“Las distintas miradas hacia el futuro califican a la sociedad que las construye y hablan más de ella misma que del futuro que proyectan. Hablan de una forma de conocimiento, de un diagnóstico y de una crítica a la sociedad en la que emergen, hablan de sus deseos y de sus formas, hablan de sus ilusiones y de sus miedos”. (Gutman, 1995).

Braczo nos dice que *Imaginarios sociales* es el término más adecuado para este tipo de utopías, cuando complementan una serie de “*representaciones colectivas, ideas, imágenes de la sociedad global y de todo lo que tiene que ver con ella. (...) Una de las funciones de los imaginarios sociales consiste en la organización y dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico*”. Pues bien, para formalizar un cambio de paradigmas, y la reconstrucción de los supuestos científicos, una nueva formulación de los “estudios del futuro” en las Ciencias Sociales serían fructíferos para varios intelectuales. Es por eso que la *utopística*, como bien nos dice León del Río, es para Wallerstein “un giro” en el sentido de la acción social *hacia la racionalidad material*.

“Wallerstein se propone un análisis del movimiento histórico social revalidando el sentido de la racionalidad material, considerando no sólo la construcción de un orden social sino su legitimación y cuestionando a partir de su esquema de sistemas mundos, la validez de los argumentos que constituyen la racionalidad material. Pensar la utopía para Wallerstein es replantear las estructuras del conocimiento y de lo que en realidad sabemos alrededor de cómo funciona el mundo social. La utopística sería, por tanto, un giro en el sentido de la acción social hacia la racionalidad material y en consecuencia, el rescate del sentido histórico de realidad.” (Leon del Rio, 2007).

Repensando la Educación en las Ciencias Sociales

El sesgo “occidentalista” de las Ciencias Modernas, y todos los problemas que ello ha generado es algo reconocido por los nuevos paradigmas y epistemologías. Los problemas disciplinares son muchos, pero sin dudas uno de los de mayor impacto como hemos citado, es la relación de dominación cultural que trajo aparejado. Por citar un ejemplo, se puede considerar la colonialidad lingüística, como lo analiza Fernando Garcés en un destacado trabajo colectivo reciente.

A partir de esto, la actual crisis de muchos supuestos modernos son tomados como oportunidades y alternativas históricas de cambio en la representación epistémica global, como una *coyuntura de cambio* para el apuntalamiento de nuevos abordajes científicos, y por ende, para el inicio del fin de esa “colonialidad del poder”, como bien lo trabaja Lander (2000). Las condiciones en las que surgieron los paradigmas eurocéntricos han cambiado, y el contexto histórico-cultural del cual se ha nutrido el imaginario y el ambiente intelectual de las disciplinas sociales están en un irrefrenable proceso de alteración. La sociedad europeo-occidental como expresión más avanzada del sistema histórico, el carácter universal de dicha experiencia europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad que fueron asimiladas como únicas formas válidas y objetivas, y en general el meta-relato de la modernidad como dispositivo de conocimiento, son discutidos desde el conocimiento informal, hasta en la Educación Superior. Apunta el citado Lander que la institucionalización a lo largo del siglo XX de las ciencias sociales en las casas de estudio de nuestra región, sólo alteró “parcialmente” la hegemonía del discurso europeísta y occidental. Es decir, que nuestras

universidades en su mayoría reprodujeron y amplificaron dichos discursos, y que los “*dogmas liberales del progreso, desarrollo, y el binomio atraso-modernización*” fueron incorporados como premisas “*en una lectura que –en consecuencia– hacía pocas concesiones a la especificidad de la realidad estudiada.*” Señala también que la sociología de la modernización “*ha sido la expresión más nítida de este positivismo científico colonial (...). En el marxismo latinoamericano, Mariátegui es la máxima expresión de la tensión con las miradas eurocéntricas, pero éstas terminan por hacerse dominantes tanto en el mundo académico como en la acción política*” (Lander, 2000).

Un pensador que ha reflexionado sobre estas contradicciones, y que ha realizado notables aportes a las Ciencias Sociales de América Latina desde ésta línea de trabajo, es seguramente Atilio Borón (Segrera, 1999; 19). En un artículo publicado en CLACSO, esboza los principales retos que afrontan las Ciencias Sociales en nuestra región, donde destaca como un hito importante el trabajo realizado en torno al informe *Gulbenkian*, el trabajo colectivo coordinado por Immanuel Wallerstein del cual se pueden observar las principales conclusiones en libro *Conocer el Mundo, saber el mundo* (Wallerstein, 2001). Borón nos dice que Wallerstein a través de dicho informe, nos invita precisamente a «impensar» las ciencias sociales, o sea, “repensarlas pero a partir de premisas radicalmente distintas a las convencionales”.

“No se trata de volver a recorrer con el pensamiento el mismo camino ya trillado. Repensar, en este caso, y ante la gravedad de la crisis que afecta a todo ese conjunto de disciplinas, significa «impensar» las ciencias sociales. ¿Por qué? Porque en el mencionado informe – documento centrado en el desarrollo de las ciencias sociales de los países avanzados, que supuestamente estarían al margen de ciertos problemas que nos afectan gravemente a nosotros– el diagnóstico reviste tal gravedad que los académicos involucrados optan por hacer una explícita y urgente convocatoria a repensar todo desde nuevos comienzos”.

Para Borón, a las causas que alimentan la crisis de las ciencias sociales en los países más avanzados, se le deben agregar “dos factores que merecen una consideración especial”: el triunfo ideológico del neoliberalismo (toda una filosofía integral), y el auge del postmodernismo (entendido como un pensamiento propio de la derrota, el “resignado reconocimiento de que ya no hay transformación social posible”). Para el pensador

argentino la principal consecuencia de toda esta “desafortunada confluencia de tradiciones teóricas e ideológicas”, particularmente en el terreno de la sociología, ha sido el “abandono” del modelo clásico de investigación que tuvo vigencia en América Latina, particularmente, de aquellos proyectos donde se conformaba un equipo dirigido por uno o más investigadores junto con un grupo de jóvenes estudiantes que trabajaba en un plan de largo aliento. Este andamiaje institucional “fue barrido, con diferentes grados de radicalidad” según los países, por las políticas neoliberales del Consenso de Washington, donde las instituciones de enseñanza e investigación creadas y sostenidas por el Estado fueron reemplazadas por el «modelo de consultoría», no quedando una investigación social de largo aliento.

Por ejemplo, explica Borón, que se ha institucionalizado un nuevo modelo de investigación que en nada se parece a los cánones más elementales de una metodología científica. Hoy se ha hecho común que se elaboren investigaciones breves, acotadas, realizadas sobre la base de otro tipo de soportes institucionales, como por ejemplo las consultoras o firmas de consultores, públicas y privadas. En este punto es preocupante el hecho que dentro del panorama de la sociología latinoamericana, puede verse la transformación de algunos antiguos centros de investigación, en casi empresas de consultoría, “fenómeno que se observa en casi todos los países en la región”. O por citar otro ejemplo, el hecho que la abrumadora mayoría de los estudios sobre la pobreza en América Latina, utilizan los modelos teóricos desarrollados por el Banco Mundial, contruidos a partir del supuesto de que la pobreza es un fenómeno que debe ser atacado de manera focalizada. Estos son sólo algunos ejemplos que acerca el investigador, para enfatizar la urgente necesidad de recuperar el “pensamiento crítico” en América, que cuestione los paradigmas epistemológicos históricos, aunque, expresa claramente, aún tiene cierto escepticismo de que sea posible un proyecto de renovación del pensamiento crítico en el seno de la Academia, donde es muy difícil que puedan cuestionarse los “saberes establecidos” (punto en el que destaca la oposición a veces irreconciliable entre el académico-científico y el intelectual). Este último punto, Walter Mignolo (2001) lo ha trabajado en un reciente libro analizando la “producción del conocimiento” en las Ciencias Sociales, donde se descubren distintas “formas de la violencia” de los países centrales sobre los periféricos. Tomando como antecedentes elementos de *la filosofía de la liberación, la teoría de la dependencia y la teología de la liberación*, Mignolo

destaca la vigencia del cuestionamiento al centralismo de la “geopolítica del conocimiento”. En su diagnóstico las *formas del pensar las ciencias* siguen siendo eurocéntricas, teniendo un sesgo casi de “subordinación”, muchas de las producciones científicas de nuestra región.

En definitiva, estos trabajos nos dan una suerte de diagnóstico crítico, donde se evidencia una necesidad general de replanteo disciplinar. Dicho replanteo conlleva un cuestionamiento de todo el acervo intelectual, incluso de varias de las nociones más generales.

En otros de sus trabajos, *Las incertidumbres del saber*, Immanuel Wallerstein continúa desarrollando esta idea de “crisis del conocimiento” en el pensamiento intelectual presente. En este importante estudio, Wallerstein comenta que las “divisiones disciplinares” de la Academia han capturado a las ciencias, en un paradigma que “adopta el supuesto” de que el conocimiento es *una certeza*, que nos sirve para explicar todo el mundo social. Dicha postura para el autor no es la más óptima, ofreciendo él a modo de propuesta, una nueva concepción de las ciencias sociales cuya metodología abre las puertas de lo que él llama “la incertidumbre”. Alejándose del determinismo y del cientificismo, como lo hicieron los comentados socialistas utópicos del siglo XIX, Wallerstein propone en este trabajo construir “nuevos sistemas” desde una visión de la realidad basada en dicha incertidumbre.

El autor ha destacado muchas veces el trabajo de Prigogine, *El fin de las certidumbres*, en el cual se describe el “trastorno epistemológico” del pensamiento científico en las ciencias duras, donde muchos científicos consideran que la “base metafísica de la física moderna” (desde Newton y Descartes en adelante) nos ha llevado “por mal camino”. Estos científicos consideran que lo esencial de la realidad es que “el universo está lleno de incertidumbres”, y por ende, “de posibilidades inmensas de creatividad”.

“Prigogine y sus colegas ponen en el centro de sus análisis la flecha de la historia, pero consideran que su camino tiene bifurcaciones sucesivas debido a las cuales es intrínsecamente imposible saber de antemano qué ruta seguirá la flecha”.

A partir de semejante diagnóstico en las ciencias duras, observa Wallerstein que el problema para los científicos sociales entonces, es que si bien conocen desde hace tiempo la famosa *flecha de la historia*, antes se la concebía como dirigida “por el Dios de la historia” hacia un objetivo

claro, “que sería el punto de culminación de la Historia con mayúscula”. Ahora bien, el problema ante la crisis de los paradigmas, es que, si existe verdaderamente una *flecha de la historia*, y esta historia no tiene certeza, “¿cómo saber qué hacer para ser útil social e históricamente? Este dilema se presenta hoy, con mucha angustia y mucha urgencia, a los intelectuales comprometidos en todas las partes del mundo.” (Wallerstein, 2005).

Wallerstein coincide con Prigogine en su teoría del caos y las ciencias de la complejidad, observando que ya no existen tantas situaciones de equilibrio. Como dice Carlos Aguirre (2003), para Wallerstein pequeñas y grandes turbulencias “ya no pueden ser reabsorbidas y generan grandes impactos”.

“Las trayectorias no son siempre predecibles. Plantea que nos encontramos ante una situación de caos y de bifurcación histórica. El azar y la creatividad juegan un papel mucho mayor del que se les ha atribuido. Las trayectorias no son linealmente progresivas, pues no marchan de lo simple a lo complejo, sino más bien del orden al caos. Las predicciones se vuelven inseguras e inciertas. Hay que sustituir correlaciones directas por causalidades múltiples y correlaciones complejas. Hay que entrar al pensamiento probabilístico, pues no hay leyes generales fatales. Se acabaron las certidumbres fuertes y seguras” (Aguirre 2003).

Wallerstein considera que la ciencia construida hasta el presente sólo se aplica a una pequeña parte del universo, y para peor, las Ciencias Sociales están en crisis por la fragmentación que ha realizado de su acervo científico, dividiendo el estudio de lo social en distintas disciplinas autónomas unas de otras. Para esto, continuando con Carlos Aguirre, la solución “no es lo *inter*, *pluri*, *multi* o *trans* disciplinario, sino lo que aglutine todo”. Por eso Wallerstein propone la construcción de nuevas y unitarias ciencias sociales-históricas, para lo cual es indispensable partir de un pensamiento epistémico crítico de todos los saberes sociales, que reconozcan la crisis, el colapso y el caos que el sistema histórico atraviesa en la presente coyuntura.

Para ello, la universidad debe plantearse un trabajo complejo, de incorporar “nuevas miradas” y apuntalando lo aprendido, pero sin miedo a re-escribir conocimientos. Para alcanzar una verdadera superación de los paradigmas epistemológicos, será esencial reconocer la existencia de la coyuntura particular de cambio como la que vivimos, y la permanencia de una pluralidad de concepciones científicas de la realidad social. Iman-

nuel Wallerstein dice en *Conocer el Mundo, Pensar el Mundo*, que “*es precisamente en los períodos de transición de un sistema a otro (...) cuando la lucha humana adquiere mas significado*”, y no quedan dudas, a partir de los estudios realizados por el autor desde hace más de tres décadas, que el proceso iniciado en 1973 que se extiende hasta la actualidad, es una *coyuntura* de gran transformación del sistema histórico moderno. En el mismo trabajo, Wallerstein considera que la Ciencia Social (en singular, unitaria, sin compartimientos) es el “intento de estudiar el sistema más complejo de todos”, convirtiéndose no sólo en la reina de las ciencias en la presente coyuntura, sino que en la más difícil de todas.

Toda transición genera miedos, ya que implica cambios e incertidumbres, pero también genera esperanzas. Es desde esa misma incertidumbre sobre lo aprendido, que para Wallerstein debe construirse un nuevo edificio del conocimiento.

Bibliografía

- AA.VV (1999): *EL Pensamiento Social Latinoamericano en el siglo XX*. UNESCO – Caracas.
- Aguirre Rojas, C. (1996): *Fernand Braudel y las Ciencias Humanas*. Montesinos. Barcelona.
- Aguirre Rojas, C. (2003): *Immanuel Wallerstein: Crítica del sistema mundo capitalista*. Ed. Era. México.
- Aguirre Rojas, C. (2007): *Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del Análisis de los Sistemas-Mundo*. En: *Textos de Economía*, Florianópolis, v.10, n.2, jul.2007.
- Baczko, B. (1999): *Los Imaginarios Sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Boris Berenson (2004): *Historiografía Crítica del Siglo XX*. México. UNAM.
- Burke, Peter (1987): *Sociología e Historia*. Alianza Editorial. Buenos Aires.
- Castro-Gómez, S. (2007): *Michel Foucault y la colonialidad del poder*. Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (1999): *Fin de la modernidad nacional y transformaciones de la cultura en tiempos de globalización*; En: J. Martín-Barbero, F. López de la Roche, J.E. Jaramillo (eds.), *Cultura y Globalización*. CES - Universidad Nacional de Colombia, Santa Fé de Bogotá.
- Gandasegui, M. (2002): *El Sistema-Mundo de Wallerstein y la Transición*. En: *Revista Tareas*, no. 112. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos ‘Justo Arosemena’, Panama.
- Lander, E. /Comp. (2000): *La Colonialidad Del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. Bs As.

- Lavallén Ranea, F. (2008): *Materiales del Programa de Estudios e Investigación en Representaciones Sociales y Poder*. IDICSO – USAL. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Universidad del Salvador.
- León del Río, Y.(2007): *El Debate Teórico y Práctico en torno a la Utopía. Claves del pensamiento social crítico alternativo al “Pensamiento Único”*. En: La Jiribilla. Revista de Cultura Cubana. Año VI. La Habana. 12 al 18 de Mayo de 2007.
- Mignolo, Walter (comp.): *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo.
- Vitarelli, M. (2007): *El sistema-mundo: un giro en la historia del pensamiento económico desde la perspectiva de Immanuel Wallerstein*. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. En: *Encuentros Académicos Internacionales*. Universidad de Málaga. EU-MEDNE.
- Wallerstein, I. (1996): *Después del liberalismo*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998): *Impensar las ciencias sociales*; Ed. Siglo XXI ; México.
- Wallerstein, I. y Otros (1999): *Abrir las Ciencias Sociales*. Ed. Siglo XXI. México.
- Wallerstein, I. (2001): *Conocer el Mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*, Ed. Siglo XXI. México.
- Wallerstein, I. (2005): *Las Incertidumbres del saber*. GEDISA. Mexico.
- Wallerstein, I. (2005): *El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos* (Disenso, 47, octubre de 2005). En: *Portal de Pensamiento Crítico*. (www.pensamientocritico.org). 20 de noviembre de 2008.
- Wallerstein, I.(2006): *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN SUPERIOR: RELACIONES ESPECIALMENTE NECESARIAS EN AMÉRICA LATINA. UNA BREVE MIRADA DESDE LOS DESARROLLOS NORMATIVOS INTERNACIONALES

Ximena Gauché Marchetti*
—CHILE—

¿De que se habla cuando se dice “Desarrollo Humano”?

La palabra “desarrollo” tiende a evocar de manera general la idea de avance, de crecimiento.

En alguna época de la historia este crecimiento se entendió limitado al crecimiento de los pueblos en lo económico.

Esta visión reduccionista sin embargo ha sido abandonada a favor de una concepción integral que supone las dos facetas que tiene el desarrollo para un ser humano; la faz individual y la faz colectiva.

En ese marco dual, el “desarrollo” con el apellido de “humano” se traduce como la ampliación de opciones para todas y todos y a través de su reconocimiento por la institucionalidad internacional como un proceso “global, económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan”¹ es indudable que traspasa las fronteras de la participación en el plano individual y nacional.

La moderna idea de Desarrollo Humano nace a partir de la necesidad de considerar que un país crece no sólo cuando lo hace en términos

* Abogada, Universidad de Concepción, Chile. Master en Derechos Humanos, UNIA. Doctoranda en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset y Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora Asociada, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Concepción.

1 *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo*, AGNU, Res. 48/128, 4 de diciembre de 1986.

económicos sino también cuando mejora la calidad de vida de los habitantes sobre la base de estimar que cada ser humano tiene un conjunto de aspiraciones y de capacidades que deben ser cumplidas.

En palabras del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD) el Desarrollo Humano es un proceso de ampliación de elección de capacidades de las personas y no solo una cuestión de ingresos o cifras económicas. De ahí que lo que persigue es crear una nueva forma de clasificar a los países que incorpore la importante perspectiva de los derechos y las capacidades humanas.

El Índice entonces que mide este Desarrollo Humano viene a reflejar una jerarquía entre estados con Desarrollo Humano elevado, medio o bajo, a partir de considerar sus avances conjugados en las tres dimensiones esenciales que integrarían esta concepción amplia de medir el desarrollo: el nivel de vida digno que necesita cada persona (reflejado en el Producto Interno Bruto); la salud (utilizando como indicador la esperanza de vida al nacer) y la educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa combinada de matriculación en la educación primaria, secundaria y terciaria).

Entendiéndolo en ese sentido amplio es evidente que el mundo, y América Latina en particular, necesitan avanzar en muchos sentidos para llegar a niveles al menos aceptables de Desarrollo Humano.

En el Índice del año 2008 —que recoge datos del año 2006— el primer lugar de la lista lo ocupó Islandia, seguida de Noruega, repitiendo entre sí el orden del año 2007. A ellas les siguen Canadá y Australia que se han mantenido en elevados lugares en los años más recientes. Los últimos lugares son ostentados, como ya es casi costumbre, por países africanos cerrando la lista Sierra Leona en el lugar N° 179.

Chile ocupa actualmente el lugar número 40 en la clasificación mundial, y el primero considerando a los países del grupo de América del Sur, seguido de Argentina y Uruguay, que se sitúan en los lugares 46 y 47 respectivamente, situándose todos ellos en el grupo de países de Alto Índice de Desarrollo Humano, al igual que Venezuela, Brasil y Ecuador que se sitúan en los lugares 61, 70 y 72².

2 Fuente: <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/datos/idh2008/>

Si bien la posición global de nuestros países nos sitúa en una buena ubicación y nos aleja de grupos de bajo desarrollo³, como el fuerte de los países africanos, no es menor la circunstancia de que existen muchos aspectos en que la sociedad latinoamericana debe mejorar para ascender en este escalafón.

Cuestiones relevantes parecen ser mejorar el acceso igualitario de cada ser humano a los derechos más esenciales, lograr una activa participación en la vida política de la comunidad y de la sociedad internacional en general, como forma de empoderamiento y de manifestación de las propias capacidades y regular el expansivo fenómeno de la globalización y las consecuencias que despliega en diversos ámbitos de la sociedad⁴.

En ese marco, entiendo que la educación juega y tiene que jugar un rol fundamental.

En efecto y como ya he dicho, el Índice de Desarrollo Humano considera la educación a través de la medición de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa combinada de matriculación en la educación primaria, secundaria y terciaria.

Ahora bien, si se entiende que el poder es una herramienta necesaria para alcanzar el desarrollo en su faceta más integral, siguiendo el paradigma del desarrollo humano y no sólo del desarrollo económico, y si entendemos el poder como las capacidades que se distribuyen asimétricamente en la sociedad⁵, la educación se transforma en tema relevante en el camino del empoderamiento, entendiéndolo éste como el proceso de aumentar las capacidades de los individuos o grupos para tomar opciones y para transformarlas en las acciones y resultados deseados, siendo un aspecto central de este proceso las acciones que construyen simultáneamente capacidades individuales y colectivas y mejoran la eficiencia y

3 En el grupo de países con Índice Medio de Desarrollo Humano se ubican Perú en el lugar 79, Colombia en el puesto 80, Paraguay en el 98 y Bolivia en el lugar 111.

4 Alvez A. y Gauché X. (Editoras) (2008). "Reflexiones sobre Desarrollo Humano: Derechos, Política y Globalización". Colección del Programa de Estudios en Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, p. 8.

5 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2004). "Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?", Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago, p.64.

corrección de los contextos institucionales que gobiernan el uso de esas capacidades⁶.

Como ha constatado el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano en su Informe de 2005, el desarrollo humano consiste en la libertad y la formación de las capacidades humanas, es decir, en la ampliación de la gama de cosas que las personas pueden hacer y de aquello que pueden ser. Las libertades y derechos individuales importan mucho, pero las personas se verán restringidas en lo que pueden hacer con esa libertad si son pobres, están enfermas, son analfabetas o discriminadas, si se ven amenazadas por conflictos violentos o se les niega la participación política.

En esa lógica, el PNUD ha dicho que una de las capacidades más básicas para que el ser humano pueda desarrollarse es la educación⁷.

¿Que es la educación desde la óptica del desarrollo humano?

Bajo las premisas expuestas en el apartado anterior, surge de inmediato la pregunta sobre cuál es la educación que ayuda al empoderamiento que a su vez conduce a mejorar el desarrollo humano de los países.

Frente a ella, la primera respuesta es una que parece indubitable.

Educar es, evidentemente, mucho más que enseñar a alguien a leer y escribir.

En una simple aproximación conceptual me atrevo a decir que se trata de un proceso que en cuanto tal, debe entenderse a su vez como un derecho para cada individuo y un deber a cumplir por los estados.

En efecto, la educación es claramente un proceso que debe durar toda la vida del individuo y supone el despliegue de la potencialidad humana para aprender de la experiencia, acumular conocimientos, transferirlos y proyectarlos en el tiempo. A partir de la educación cada persona construye en buena medida su identidad puesto que ella le brinda herramientas para conocerse, conocer y comprender el medio social en que se desenvuelve y optar entre las diversas alternativas que el

6 Banco Mundial, citado por Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2004). "Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?" (cit.) p.66.

7 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2005). "Informe Mundial sobre Desarrollo Humano, pp. 20 y 21.

entorno le ofrece. No es una afirmación que requiera evidencia científica en estos tiempos decir que el analfabetismo tiene un impacto tremendo en las posibilidades reales de una persona de insertarse en su medio social y tomar decisiones. Un analfabeto y aún quien tenga un bajo grado de educación mal puede desplegar unas capacidades innatas que no conoce.

Desde una perspectiva histórica hay que decir que la civilización humana desde antiguo se ha preocupado de la educación en cuanto transmisión de los valores de cada cultura y como forma de socializar al individuo en sus distintas etapas de vida.

En la época antigua la educación elemental quedaba de cargo de los ancianos o sacerdotes, a quienes se presumía mejor formados para entregar conocimientos. Con el tiempo nacerían sistemas de educación e instrucción pública con referentes en los desarrollos griego y romano.

La caída del Imperio Romano y la llegada de tiempos medievales daría lugar a una educación guiada en Europa por las parroquias, catedrales y monasterios.

En esa misma Europa pero ya entre los siglos XI y XV nacerían las primeras universidades modernas⁸ constituyéndose con el tiempo en nuevos centros de cultura para el mundo y naciendo así un nivel superior en la educación, restringido a unos pocos privilegiados y en los que hay que reconocer la influencia de los centros de educación de los mundos persa y árabe de los siglos IV y V.

La Revolución Francesa significó un avance en términos de pretender hacer accesible a todos la educación primaria y por su lado, la Revolución Industrial creó la necesidad de especializar la instrucción y difundir el nuevo conocimiento, ideas que ya desde el siglo XIX se empezaron a replicar desde Europa al resto del mundo, especialmente hacia América.

8 Universidad de Bolonia (Italia) en 1088, Universidad de Oxford (Inglaterra) en 1096, Universidad de París (Francia) en 1150, Universidad de Módena (Italia) en 1175, Universidad de Cambridge (Inglaterra) hacia 1208, Universidad de Palencia (España) en el mismo 1208, Universidad de Salamanca (España) en 1218, Universidad de Padua (Italia) en 1222 y Universidad de Coimbra (Portugal) en 1222. La Universidad de Salamanca fue la primera en Europa en ostentar el nombre de Universidad por el edicto de Alfonso X de Castilla y León de 1253.

Si bien las universidades siguen siendo las principales participantes del proceso de crear y entregar educación superior, la complejidad del mundo en el siglo XX ha ido creando nuevos centros que también completan esta formación, como son por ejemplo, los Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica en Chile⁹.

El año 1918 marcó para este continente un importante avance en materia de educación superior con la llamada “reforma universitaria” promovida por un movimiento cultural y estudiantil nacido en la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina que significó el inicio del establecimiento de principios como la autonomía universitaria, el cogobierno, el acceso universal y el compromiso con la sociedad, los cuales sustentan hoy en buena medida lo que debe ser el quehacer de la educación superior en nuestros países y se han ido recogiendo en diversos instrumentos internacionales.

Ahora bien, desde otra óptica y concebida como antes he anunciado como un derecho humano la educación es un medio indispensable para alcanzar otros derechos humanos.

Acertadamente ha dicho el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales que la educación es el principal medio que permite a

9 Chile tiene tres tipos de instituciones de educación superior. En primer lugar claramente están las Universidades, que pueden otorgar cualquier tipo de grados académicos, profesionales o técnicos. Son las únicas que pueden otorgar grados académicos (licenciaturas) y por lo tanto enseñar las profesiones reguladas por ley que los requieren para ser ejercidas (abogados, arquitectos, bioquímicos, ingenieros agrónomos, ingenieros civiles, ingenieros comerciales, ingenieros forestales, médicos cirujanos, veterinarios, dentistas, psicólogos, profesores primarios y secundarios y farmacéuticos. Las Universidades se distinguen en aquellas que reciben fondos públicos directos, llamadas *tradicionales*; y aquellas creadas por el sector privado a partir de 1980 que se conocen justamente como *privadas*. Al año 2009 hay 25 Universidades tradicionales: 16 son estatales, 6 son católicas y 3 son laicas privadas. Los Institutos Profesionales (IP) otorgan grados profesionales o técnicos, no académicos, por lo cual no pueden ofrecer programas que conduzcan a título de las profesiones que requieren una licenciatura antes de obtener el grado profesional. Los Centros de Formación Técnica (CFT) en tanto, sólo pueden ofrecer programas técnicos de corta duración. Tanto los IP como los CFT son privados y puede constituirse con o sin fines de lucro, a diferencia de todas las universidades quienes por ley deben tener el estatus de instituciones sin fines de lucro. Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y Banco Mundial (2009) “Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile”, pp. 35-37.

adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico¹⁰. Se trata entonces de una interpretación de la educación en cuanto mecanismo de movilidad social.

Toda persona tiene entonces derecho a la educación y ésta ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. Así reza el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, instrumento internacional que sirve en forma casi universal para comprender cuáles son los derechos más esenciales de todo ser humano y repite en términos bastante similares el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC).

Siendo un proceso para el logro de otros derechos la educación supone etapas que constituyen a su vez una forma de clasificación de aquella –primaria, secundaria y superior o terciaria– cuyo cumplimiento para todos, bajo las características interrelacionadas de disponibilidad, accesibilidad (que supone a su vez las premisas de igualdad y no discriminación y de accesibilidad material y económica), aceptabilidad y adaptabilidad, van marcando en buena medida el desarrollo de los países.

Sin duda, la labor institucionalizada que se promueve desde las Naciones Unidas y algunos de sus órganos o agencias especializadas como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el propio Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) o desde otros organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

10 Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) “Observación General N° 13”, sobre El Derecho a la Educación (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), DOC. UN. E/C.12/1999/10 (1999), párrafo 1.

llo Económicos (OCDE) ha logrado que hoy el compromiso con la educación primaria sea de casi universal aceptación, cumpliendo con ello el imperativo adoptado en el artículo 13 del PIDESC al reconocer los estados partes –hoy 160 estados, entre ellos Argentina, Chile y buena parte de los países de América del Sur¹¹– que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y accesible a todos gratuitamente.

La consideración del logro de la enseñanza primaria universal como el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio es un reflejo de la importancia que los estados dan a la educación en su nivel primero. En efecto, al adoptar en el año 2000 la Declaración del Milenio, 189 países aprobaron el compromiso citado, expresado en la meta de que al año 2105 los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

El valor de este objetivo mundial se enlaza perfectamente en la construcción que hacen los textos internacionales en orden a que sobre una educación primaria de acceso universal se avance hacia una implantación gradual de la educación secundaria y superior¹², debiendo en los hechos todos los niveles de la educación construirse sobre las características ya enunciadas de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Si bien entonces las obligaciones internacionales de los estados no son las mismas en relación a la educación primaria que respecto de la secundaria y la superior o terciaria¹³, tienen al menos la obligación de implantar una estrategia nacional de educación que establezca la enseñanza secundaria como generalizada y la superior como accesible a todos, en función de los méritos o capacidades de cada uno.

Claramente en la medida que se avance en la construcción de esa estrategia y su implementación efectiva se producirá un acercamiento a la educación superior que es aquel nivel educativo que puede tener una gran incidencia en el empoderamiento de los individuos.

11 Información oficial sobre el estado de firmas y ratificaciones del PIDESC puede encontrarse en http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&lang=en

12 Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) “Observación General N° 13” (cit.) párrafo 14.

13 Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) “Observación General N° 13” (cit.) párrafo 51.

Si bien desde la institucionalidad internacional se ha reconocido que la educación secundaria debe significar – con las variaciones temporales y espaciales que parecen evidentes – la consolidación de los fundamentos del desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de toda la vida¹⁴, si se tiene en debida cuenta la estrecha relación entre desarrollo humano y capacidades, el estadio de la educación superior se presenta como uno especialmente necesario para que los individuos desplieguen realmente sus potencialidades en el marco de la formación orientada a ello que deben haber recibido en el nivel secundario de la educación y que corre riesgo de quedar sólo en un intento teórico de lograr el despliegue de competencias y aptitudes si no continua.

Efectivamente, entendiendo que la educación superior comprende todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel post secundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior¹⁵, resulta que su desarrollo permite a los individuos descubrir y potenciar aquellas capacidades de que viene dotado por la naturaleza y que, al no estar “educadas” en un nivel superior se pierden inevitablemente detrás de un sujeto que no accede a participar en el ejercicio y transmisión de poder en su sociedad.

Esto explica que cada vez más las sociedades en desarrollo como las nuestras tomen clara conciencia de la importancia de la educación y especialmente de la educación superior en la medida que la consideran no sólo como herramienta clave para el ejercicio del poder individual y social sino como un vehículo de movilidad social, como ya antes he indicado.

Ejemplo de esto es la propia sociedad chilena, que conforme lo releva el Informe sobre Desarrollo Humano del año 2004, dedicado a esta cuestión del poder en su faceta individual y social, indica que en este

14 Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) “Observación General N° 13” (cit.) párrafo 12.

15 Preámbulo de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, aprobada por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior, de 9 de octubre de 1998.

país se mira a la educación como el elemento que más ayuda a cumplir los propios proyectos, superando a otros elementos como el dinero, la confianza en uno mismo, los amigos o las relaciones, o el grupo social en que se nace¹⁶.

En la misma línea, existe clara conciencia de que hay una directa relación entre el nivel de educación y el tipo de empleo e ingresos a los que se puede aspirar, lo que incide en el grado de empoderamiento de los sujetos permitiendo no sólo participar en las decisiones que condicionan el actuar público, sino también mejorando la autoestima ya que un bajo nivel educacional (lo que entiendo puede significar llegar sólo a la educación secundaria, por ejemplo) conspira en ese sentido como un antecedente de inferioridad en las relaciones interpersonales¹⁷.

A partir de la relación entre desarrollo humano y educación ¿Cuáles son y cómo mejoran los problemas de la educación superior en América Latina?

La pregunta no es simple y menos lo es la respuesta.

Tampoco tiene esta autora ánimo de llegar a una que pueda tener carácter de certeza o pretensión de aplicabilidad continental.

El objetivo es sólo brindar elementos de ayuda para todos quienes comparten la visión de la importancia que tiene la educación superior en el camino a mejorar el empoderamiento ciudadano que a su vez lleva a mejorar los Índices de Desarrollo Humano, para lo cual me he de valer del trabajo institucional y normativo proveniente del plano internacional.

Entendiendo la accesibilidad a la educación como una característica que comprende ciertas dimensiones¹⁸, aparece que respecto de ella la educación superior puede encontrar serios obstáculos en las sociedades de este lado del planeta.

16 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2004). "Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?" (cit.) p.132.

17 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2004). "Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?" (cit.) p.132.

18 Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) "Observación General N° 13" (cit.) párrafo 6°, letra b).

En su dimensión esencial, la accesibilidad a la educación supone que ésta debe entregarse sin discriminación alguna y llegar a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho.

En su dimensión material, la accesibilidad supone que la educación debe ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable, o por medio de la tecnología moderna, por ejemplo, mediante el acceso a programas de educación a distancia.

En su tercera dimensión, la accesibilidad ha de ser económica, lo que implica que la educación debe estar al alcance de todos, lo que supone – en el caso de la educación superior– la adopción de medidas de implementación gradual de ella.

Para ver cómo mejoramos esta accesibilidad en nuestra América Latina, entiendo que lo primero que hay que tener en cuenta es el contexto histórico y social en que se mueve cada sociedad y tomar clara y activa conciencia de los problemas que enfrenta la educación superior en este continente.

Para conocer cuáles son estos problemas parece útil recurrir al trabajo institucionalizado en tal sentido que ha realizado desde años la UNESCO a través de su Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe, en el marco del Foro de la UNESCO sobre Enseñanza Superior, la investigación y el conocimiento creado en el marco del seguimiento a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior y como parte de las actividades intersectoriales de la organización.

Según el citado Comité, esta región se enfrenta a problemas por los crecientes niveles de pobreza extrema, los agudos contrastes en las desigualdades y una concentración cada vez mayor de la población urbana.

De estos problemas surgen consecuencias que son alarmantes para la educación superior: un capital humano capacitado seriamente limitado en el nivel terciario, unos bajos índices de participación social en la adopción de decisiones y un estancamiento persistente o una reducción de la financiación pública para la investigación y el desarrollo, la enseñanza superior y la investigación universitaria.

En esa óptica, los temas que se han estimado indispensables y a los que viene dirigiéndose el actuar internacional coordinado son esencialmente la movilidad internacional y la fuga de cerebros; el empleo de los egresados; las relaciones entre las políticas gubernamentales y los procesos organizativos en la enseñanza superior de América Latina; y la producción y difusión de conocimientos.

En el marco de esta actuación internacional, en julio de 2009 se celebrará en la sede de la UNESCO en París, Francia, una nueva Conferencia Mundial sobre Educación Superior para analizar los cambios ocurridos en la educación superior desde la anterior Conferencia celebrada en 1998.

En este encuentro se buscará también examinar la dinámica que configura el desarrollo de la educación superior y determinar qué acciones concretas son susceptibles de facilitar el alcance de los objetivos nacionales en materia de desarrollo, sino también de satisfacer las aspiraciones individuales de las personas.

Esta Conferencia se celebrará en el marco de lo que son una serie de conferencias que UNESCO lleva adelante entre los años 2008 y 2009 para analizar ciertos temas específicos: educación inclusiva de calidad, educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje de los adultos y la educación superior. Todas ellas están presididas por el denominador común de establecer sistemas de educación que estimulen la integración, el aprendizaje de calidad, la flexibilidad y la innovación, bajo la convicción de que la educación es un derecho y un cimiento del desarrollo y de que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida.

Como suele ocurrir en la práctica institucional internacional, esta Conferencia estará presidida por varias de carácter regional, a modo de que –partiendo de las necesidades y problemas que unen a ciertos grupos de países– puedan presentarse en julio de 2009 las visiones de cada lado del planeta.

En lo que toca a estas tierras, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) –preparatoria para la de julio de 2009– tuvo lugar entre el 4 y 6 de junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, y en ella participaron más de tres mil actores del proceso educativo superior de 37 países de América Latina y el Caribe quienes debatieron sobre las cuestiones específicas de la educación terciaria en la región con el objetivo de desarrollar una agenda estratégica para la educación superior en América Latina y el Caribe, y contribuir con ella al debate global que se tiene que dar en el segundo semestre de 2009.

Bajo ese paraguas, CRES puso énfasis en los logros de programas exitosos de transferencia de tecnología entre los sectores universitarios y privados del continente americano, esencialmente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Perú, Uruguay y Venezuela, reconociendo así la estrecha vinculación entre educación superior, ciencia, tecnología e innovación.

Asimismo, y sobre la base de un contexto marcado por la declaración de la necesidad de construir una sociedad más justa, próspera y solidaria, con un modelo de desarrollo humano integral sustentable; por la asunción de la pluralidad cultural y lingüística de la región y por la constatación de que el desarrollo y fortalecimiento de la educación superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética así como para la promoción de una cultura de la paz en un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, los asistentes convinieron en una declaración que en buena medida asume ciertos desafíos sobre la base de lo que es la educación superior hoy en este lado del planeta¹⁹.

Sin duda la principal y primera declaración es la constatación de la Educación Superior como un derecho humano y un bien público social.

Ello resulta coherente con los compromisos estatales asumidos en instrumentos internacionales y con lo que se viene estableciendo a partir de la institucionalidad respectiva y constituye un punto que no debe olvidarse para entender que se debe trabajar sobre la educación pública en esa clave y no sólo en el marco de políticas públicas estatales descontextualizadas del rol social que le cabe a la educación, marco bajo el cual la autonomía universitaria tiene que ser vista como derecho pero también con mirada responsable, asumiendo las especiales condiciones de esta parte del continente, especialmente la enorme desigualdad y los problemas de inestabilidad institucional que pueden subsistir tras los largos periodos de alejamiento de los sistemas realmente democráticos en muchas de estas sociedades.

En segundo lugar, quiero destacar el reconocimiento que se ha efectuado por CRES sobre la necesidad de mejorar la educación en accesibilidad tanto desde un punto de vista formal, a través de la creación de planes abiertos y flexibles y de mejoras en las vías de acceso a los estudios superiores; como desde un punto de vista sustancial, promoviendo la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas.

19 *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, aprobada por la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, de 6 de junio de 2008.

Tomando en cuenta los problemas que la propia institucionalidad internacional ha constatado respecto de la educación superior en este lado del planeta y que antes he enunciado (creciente pobreza extrema, agudos contrastes en materia de desigualdad y una creciente concentración de la población urbana) se considera importante el rol que pueden tener las redes académicas y la integración regional que promueva la creación de un espacio común de educación superior tendiente a la convergencia por vía de la acreditación nacional y subregional, de reconocimiento mutuo de títulos y grados, de movilidad estudiantil y académica, el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y el impulso a programas de educación a distancia, entre otros aspectos.

La necesidad de regular el fenómeno de la emigración calificada que se produce del sur al norte es el otro tema que me parece destacable en el marco del trabajo preparatorio que se ha hecho en América, frente a lo cual surge como propuesta la apertura de nuevos ámbitos locales de trabajo, que vayan en consonancia con las capacidades de quienes podrían emigrar en razón de sus calificaciones.

Este último es un aspecto en que las dos caras del desarrollo humano: el individual y el colectivo se encuentran de frente. Una regulación adecuada de los efectos de esta clase de emigración contribuirá a potenciar capacidades en quienes no pueden desarrollarla en sus países y a la vez sirve para acortar la brecha entre países con alto IDH y aquellos que poseen un medio o bajo IDH.

Tal vez un tema en que deba ponerse mayor énfasis del que surge de estos trabajos relatados es el del desarrollo de la ciencia y la tecnología en el marco de procesos innovativos de calidad adecuados a la realidad de este continente y la importancia de vincular así la educación superior a las verdaderas necesidades laborales de los países de esta zona. Si bien ello supone un despliegue de recursos que muchas veces los estados no están dispuestos a invertir o con los que simplemente no pueden contar, no debe dejarse relegado en el marco de los procesos institucionales que buscan determinar los problemas y buscar las soluciones a las deficiencias de nuestra educación superior.

A modo de reflexiones finales

La educación es antes que todo un proceso que debe entenderse en clave de derecho para los ciudadanos y deber para los estados.

Es un proceso que debe suponer no sólo tomar ciertos conocimientos que otros transmiten en una sociedad determinada sino formar individuos que tengan una clara idea de su condición de tales y que puedan, en el momento en que sea necesario, desplegar sus capacidades en un mundo cada vez más exigente y donde el desarrollo de los países se mide en buena medida a partir de lo que sus ciudadanos pueden ser y no sólo de lo que pueden tener.

En esa lógica, cada Estado tendría que cumplir con el imperativo de garantizar ciertos niveles educativos mínimos a sus nacionales construyendo sistemas y estrategias integradas para pasar rápida y adecuadamente de una educación primaria a una secundaria y de ahí a una educación superior que mejore la posición de los individuos.

Ello debe producirse en un marco de respeto y tolerancia valórica y cultural, teniendo presente que hoy el conocimiento, la ciencia y la tecnología no se pueden obviar, y considerando además que cada día hay mayor exigencia por una educación superior variada y flexible pero de calidad, lo que parte de la conciencia colectiva de que ella incide directamente en el desarrollo de los pueblos.

El compromiso tendría que ser, en un mundo tan diverso como el que comienza el siglo XXI, por una educación superior de excelencia que permita construir además un mejor futuro y deje a las generaciones futuras en una mejor posición basándose siempre en procesos que sean equitativos en el acceso y por cierto en la propia gestión de la enseñanza superior, espacio en que el Estado debe cumplir un rol esencial, dejando lugar a los particulares en esta gestión pero velando porque ello no suponga pérdida de eficacia o mayor inequidad en el acceso y promoviendo, en la medida que sea posible, una verdadera concepción de responsabilidad social en la gestión institucional.

En esa línea referida al papel que toca al estado, la cooperación internacional tiene que jugar un rol determinante a la hora de fijar las estrategias nacionales y globales (políticas, legislativas o económicas) como forma no sólo de mejorar la realidad de países en desarrollo sino precisamente para acortar las brechas entre estos países y los desarrollados. En este sentido, la cooperación debe ser una forma de mejorar la realidad de estos países en materias tan relevantes para la educación superior y el desarrollo como son hoy la investigación y la innovación que suponen un despliegue de recursos que no siempre los estados podrán llevar adelante si no cuentan con el consorcio de otros. No debe perderse de vista

que el cambio tecnológico es un motor de crecimiento clave de toda economía y cuando las economías mejoran o se refuerzan, inevitablemente mejora la calidad de vida de todas y todos y sus oportunidades para desplegar nuevas capacidades.

En cuanto derecho en tanto, la educación ha de ser accesible a todas y todos, sin discriminaciones por motivo alguno.

En ese sentido, esta no discriminación se puede lograr generando estrategias flexibles y considerando distintas formas de enseñanza superior, incluida la educación a distancia, sin que ello suponga en caso alguno perder la calidad de la misma de modo que jamás una condición particular o social sea obstáculo por sí misma para acceder a la educación superior si se tienen capacidades para ello. En otras palabras, sobre la base de las capacidades de cada uno, la educación superior debe estar disponible de diversos modos y considerando el contexto de cada realidad nacional, local e individual.

Este es un punto en que nuestros países tienen aún mucho que avanzar.

Particularmente en el caso de Chile, si bien se ha avanzado mucho en aspectos numéricos, con una expansión evidente de la educación superior en términos del número de matriculas anuales en un contexto en que se ha tratado de mantener la calidad en los procesos educativos, lo cierto es que la equidad en el acceso sigue siendo un punto débil y una tarea no cumplida. Se trata de una inequidad en el acceso y en la participación en el proceso mismo que en buena medida refleja un problema estructural de la sociedad chilena cual es el de la fuerte segmentación que se refleja ya en la educación primaria y secundaria y que se proyecta inevitablemente en el nivel terciario de la enseñanza²⁰.

Bibliografía

Doctrina

Alvez A. y Gauché X. (Editoras) (2008). "Reflexiones sobre Desarrollo Humano: Derechos, Política y Globalización". Colección del Programa de Estudios en Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Concepción, Concepción.

20 Véase: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y Banco Mundial (2009) "Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile", pp. 77-130.

- Castillo, M. (2006). "Derecho Internacional de los Derechos Humanos". Editorial Tirant Lo Blanch, 2ª edición, Valencia.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1995), "Contenidos Fundamentales de Derechos Humanos para la Educación".
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y Banco Mundial (2009) "Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile".

Instrumentos Internacionales.

- Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999) "Observación General N° 13", sobre El Derecho a la Educación (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), DOC. UN. E/C.12/1999/10 (1999).
- Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, aprobada por la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, de 6 de junio de 2008.
- Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, AGNU, Res. 48/128, 4 de diciembre de 1986.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, aprobada por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior, de 9 de octubre de 1998.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005). "Informe Mundial sobre Desarrollo Humano".
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). "Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?", Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago.
- UNESCO (2008). Educación de Calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009.

Páginas Web

- <http://www.cres2008.org/es/index.php>
- <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/indices/idh/>
- <http://www.undp.org/spanish/>
- <http://treaties.un.org/Pages/>

REFLEXIONES SOBRE LAS FORMAS DE COMPRENDER LA SOCIABILIDAD Y SU IMPACTO EN LAS CIENCIAS SOCIALES. APUNTES PARA LOS EDUCADORES ACTUALES

Eduardo Suárez*
—ARGENTINA—

En Argentina y América Latina se ha profundizado la discusión acerca de las nuevas confrontaciones y segmentaciones sociales y las posibilidades resolutivas de los estados o de las personas u organizaciones vinculadas a la administración de lo social. El debate se concentra sobre las características y habilidades que deben poseer los involucrados en este segmento, así como la tecnología de gestión que le puedan asegurar competencias, actitudes y valores capaces de promover cambios en la resolución de los conflictos.

Uno de los problemas centrales que debemos dar cuenta es la característica que asume en la actualidad, las nuevas y complejas formas asociativas que se generan y las formas de intervenir para la resolución de los problemas sociales que provocan. Transformaciones de los mercados laborales, manejo del tiempo libre, nuevos espacios y formas de producción, cambios tecnológicos, diferentes organizaciones familiares, la prolongación de la vida activa, etc., solo por nombrar algunos de las modificaciones que aparecen generando cada vez mayores niveles de incertidumbre. Las problemáticas que producen estas nuevas formas se aumentan ante las escasas formas de respuesta, como la de carecer de conocimientos adecuados y antecedentes que nos permitan avizorar respuestas tentativas. Por consiguiente la elaboración de una reflexión sobre el problema debe reflejar una caracterización de la situación y algunos indicios de la dirección hacia donde estas nuevas demandas sociales deben orien-

* Licenciado en Sociología y Master en Dirección de Empresas. Profesor de Metodología de la Investigación en varias universidades. Consultor en temas metodológicos en el área de Salud y Ciencias Sociales. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador (Argentina).

tarse para la amortiguación del impacto que este nuevo orden social parecen mostrar.

Esta mirada, permitirá replantear las formas de gestión vigentes, con diferentes logros y beneficios, con el objeto de reducir los costos personales, políticos, económicos, culturales y sociales que la sociedad paga por la baja incidencia de ese marco conceptual valorativo.

En ese marco y bajo la convicción que toda capacitación, más allá de su aspecto estrictamente técnico y formativo, debe proveer de un cambio cultural en el medio donde se está desarrollando, sus acciones deben:

Promover un cambio interno en las personas involucradas, estimular la transparencia y eficacia en las intervenciones sociales, incorporar la idea de monitoreo y evaluación en los involucrados y generar procesos en red a fin de potencializar el sentido solidario de las poblaciones beneficiarias y de la comunidad en su conjunto.

En esa dirección se potencia el fomentar el desarrollo de un sentimiento de identidad y pertenencia en el sentido de la vida, reafirmar que no hay proceso social sin respetar y recuperar las identidades y potencialidad de la gente involucrada y consolidar los liderazgos para el fortalecimiento de las organizaciones. Estamos hablando de reconstruir el capital social.

Pierre Bourdieu, sostiene que el capital social es el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo (Bourdieu, 1985, p. 248).

De esa definición, queremos destacar la observación que se hace con respecto a la red duradera de relaciones que, sin duda, constituye el punto central de la definición de Bourdieu. Con red duradera de relaciones el autor se refiere a las redes sociales que se tejen entre los individuos de una comunidad, cuando estos interactúan al formar parte, por ejemplo, de una cooperativa, de una asociación de vecinos o del fortalecimientos de emprendimientos familiares.

Consideraciones sobre la sociedad contemporánea.

La sociedad argentina irrumpe en el siglo XXI con la sensación de presenciar la consolidación de procesos irreversibles, la definitiva trans-

formación de la sociedad local y la incorporación de la mundialización, por algunos llamada globalización, a la vida cotidiana.

Se transforma una cultura acostumbrada a que los procesos decisivos se desarrollaban fuera de sus fronteras. Solo la vida cotidiana era su referencia acerca de la existencia. La familia, los hijos, el barrio, el trabajo, etc. Padres a hijos transmitían sus experiencias y sueños que eran asimilados, a pesar de las diferencias, por esas nuevas generaciones. Los hijos eran cuidados por los padres y luego repetirían esas acciones con sus mayores. Sus actividades conducían a un abanico de opciones posibles restringidas. Rara vez los resultados diferían de lo previsto. Nos encontrábamos en una sociedad donde se privilegia la confianza y la seguridad.

Sin embargo, casi inadvertidamente ese orden social comenzó a sacudirse, hoy un cambio, mañana otro, días después una nueva modificación. Las comunicaciones, la salud, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la actividad laboral, las formas de producción y comercialización de los productos, etc., de una forma u otra todo se dinamiza. En esa dinámica se consolidan las democracias, el poder asume connotaciones específicas y se producen nuevas formas de fragmentación de la sociedad. Formas diferentes a las que con anterioridad se tomaban como válidas.

El siglo XX había dividido el mundo, tal vez marcado por la tensión entre capitalismo y comunismo, entre los que tienen y los que no. Varias generaciones gastaron sus sueños en la esperanza de un mundo mejor. Darle a sus hijos la posibilidad de superar el nivel que ellos habían logrado. Se posicionaba a la gente, según su posición en la vida, en diferentes estratos sociales. La educación y la cultura eran uno de los principales agentes de movilidad en la sociedad. En cada hogar se priorizaba su desarrollo. A pesar del desconocimiento que, con esa visión, se estaba construyendo capital humano. Inversión, que luego se demostrará, generará una de las tasas de más alta rentabilidad social.

Dos elementos centrales de la vida cotidiana comienzan a transformarse, el tiempo y el espacio. La vida se organizaba alrededor del espacio, la casa, el trabajo, el barrio o el pueblo donde se vive. La gente pertenece a un lugar. El tiempo era solo el transcurrir de la vida entre el nacimiento y la muerte. La distancia entre padres e hijos era esencialmente una distancia física, territorial o biológica. Hoy, el problema es convivir en tiempos diferentes. Tiempos mentales que generan fragmentaciones diferentes. Los niños, los jóvenes, los adultos, los viejos, las

mujeres, las nuevas organizaciones familiares, los desocupados, etc. Cada una de esas categorías, entre otras posibles, agrupan y dividen a la sociedad. Cada sector compete por su lugar independientemente de los demás. La desconfianza y la inseguridad se instalan en la vida cotidiana.

Se comienzan a derrumbar los grandes mitos, de hombres y de mujeres ante la creciente inmersión en la intimidad de las personas. La comunicación se generaliza, las noticias hacen de la vida un dominio público. Cada uno ya no piensa en sus sueños como algo único, se da cuenta que es parte de un modelo colectivo general con capacidad de modificar comportamientos y elegir estilos de vida. Comienza a dominar la creencia de formar parte de un proyecto fuera de las fronteras. Al mismo tiempo se percibe en el hacer de todos los días la idea de un protagonismo creciente. Es el retorno de la presencia del hombre común. La política y sus protagonistas son criticados por su escasa capacidad de respuesta, entre otras críticas, a los problemas de ese hombre común. El ciudadano.

Para el actor político, esta transformación también lo sorprende. Ante sus ojos, esa descripción de los mundos que conviven paralelamente entre nosotros lo remite a la idea de un desprendimiento de los modelos y prácticas establecidas. Sus formas aparecen anticuadas, poco transparentes, sin atinar a insertarse en un proyecto global.

Al intentar cambiar los actores de la vida política de nuestra sociedad, a quienes se lo tenían como seres extraordinarios con potencialidades especiales, se los iguala al desmitificado hombre común que solo logra, con su participación periódica en los actos electorales, modificar y corregir el rumbo de las tendencias de la sociedad. Se produce una fragilidad en los discursos explicativos de los actos sociales, políticos y económicos porque el actor político carece de credibilidad.

El discurso político ya no organiza el sentido de los actos de los hombres. Se ha roto la amalgama que unía las categorías de la sociedad. Las identidades. Se consolida la nueva fragmentación, los nichos del mercado, que se creen ocupar a partir de las satisfacciones segmentadas a cada uno de sus componentes. Comienza a sentirse en las nuevas realidades, (Cine, teatro, en la prensa oral y escrita, en las familias, en el trabajo, etc.) que domina un efecto collage. Todo puede combinarse con la misma probabilidad. Todo comienza a ser posible.

Esta desaparición de las identidades generales, como la pertenencia a una historia, una lengua, a ideales o pasados comunes, entre otras iden-

tidades, obligan al discurso político a convertirse en enunciados prácticos para la resolución de problemas. Un objetivo imposible de cumplir.

Como reconstruir una nueva opción de sociabilidad.

Parece acercarse un tiempo de reflexión para recuperar un discurso que de cuenta del sentido. La política debe recuperar el protagonismo de reflejar en las generaciones la opción de un destino común. El nuevo acuerdo es el reencuentro entre las generaciones, posiciones que irremediablemente en la vida vamos a cumplir. Hijos, hermanos, padres, abuelos, tíos, etc. por un lado y por otro, aprendices y expertos, ocupados y desocupados, activos y jubilados. La vida es un permanente tránsito entre distintas posiciones. De lo que se trata es reducir el riesgo del traspaso entre cada una de ellas.

El nuevo acuerdo de sustentabilidad social debe posibilitar el pasaje entre esas posiciones, no solo con una política que abarque el tránsito en cada sector social, sino reduciendo los márgenes de riesgo y de angustia que generan en cada persona el pasaje. Es la estrategia social del nuevo siglo. Es la responsabilidad del Estado en cuanto trabajo y seguridad social. Es el tiempo de los nuevos desafíos.

El aumento de la seguridad social es la contracara del riesgo. Las nociones de confianza y disminución del riesgo son fundamentales en una época donde prima la incertidumbre y la multiplicidad de opciones. La incorporación del factor riesgo en la sociedad actual es de un valor tal, que segrega a un segundo plano conceptos como solidaridad y sentido de pertenencia. De ahí la importancia de una nueva forma de sociabilidad que recupere en su discurso constitutivo valores de intergeneracionales centrándose en la disminución del riesgo social.

La necesidad de articular un plan de trabajo, no desde una perspectiva asistencialista, sino desde la concepción de un Estado sólido y eficiente que puede responder a las necesidades que demandan las transiciones a las que está sometido los ciudadanos de nuestro país. No debe ser solo una política que tienda a mejorar la imagen institucional y la percepción de la opinión pública. O mejorar la eficiencia de los organismos de fiscalización. Se trata de reconstruir una gestión que, desde la política, facilite un discurso de recuperación del sentido de pertenencia a una sociedad. Pertenecer a algún lugar es aumentar la percepción de seguridad.

Los desafíos de la hora actual

Estamos encontrándonos con una sociedad muy particular. Una sociedad que en la medida que genera cada vez mayores conocimientos, aumenta en proporciones similares su grado de confusión.

Sin embargo, la confusión no debería ser, aunque a veces si lo es, sinónimo de descreimiento ni claudicación. Debe transformarse como la manifestación visible de su futuro potencial.

En esa reserva, que la denominaría memoria histórica, se encuentra la base para enfrentar lo que creo son los principales desafíos de la actualidad.

El primer desafío consiste en generar una concepción integral de lo social.

Una reflexión acerca de que entendemos por lo social. Lo social es integral tanto en su concepción como en su organización.

Debe combinar, lo espiritual, lo ético y lo material. Tal vez la situación actual que considera que la realidad es solo nuestra autopercepción, comete el error de no registrar sobre que estándares se mide. Si el parámetro es el consumo nuestra medida será lo material. Si el parámetro es el descreimiento en instituciones, en la familia, en nuestra educación, nuestra medida será la desconfianza. Si todo es posible aparece la ausencia de sentido.

El segundo desafío consiste en la recuperación del trabajo como articulador de sentido.

La gran pregunta es ¿Desde donde recuperar el sentido? Una sociedad, más allá de sus diferencias, su búsqueda de sentido debe hacerlo desde un pilar central: el trabajo, pero un trabajo calificado desde una visión especial, un trabajo digno.

Pero el punto de partida es que la única certeza en lo social es que los problemas van a ser cada vez más grandes y más complejos. Por lo tanto para atenderlos debemos avanzar desde una ética de la responsabilidad. Exigir y exigirnos.

Pero para esto no debemos maltratar los límites. Por exceso conduciendo con arbitrariedad y por defecto, siendo permisivos, cómplices de nuestras propias debilidades. No olvidemos nunca que lo social es el

espacio de sentido de la gente. Y su forma real es el trabajo. Desde el trabajo, la sociedad se permite generar y recuperar los vínculos sociales.

Que nos propone el trabajo, sino recuperar el sentido de pertenencia. Y pertenencia es identidad.

El tercer desafío es recuperar la propia identidad.

¿Desde donde se recupera? Dos ejes centrales que parecen haberse diluido en este comienzo de siglo y que es necesario recuperar en la sociedad del bicentenario. La Unidad en el tiempo y en el espacio. En el tiempo es una de las mayores expresiones de la solidaridad. Ser continuadores de una tarea y ser capaz de dejar que otros la continúen.

Y la unidad en el espacio, somos parte de un proyecto de sociedad. Somos parte de un cuerpo mayor que nuestras propias ambiciones, somos parte de una comunidad local y nacional desde donde se proyecta nuestra identidad y con ella debemos comprender la globalización. Esa es la verdadera expresión de la solidaridad. No es ser solidarios por el asistencialismo o la negociación sino la solidaridad en la vida cotidiana.

Hoy donde la expresión de lo cuantitativo es la medida de todas las cosas, sin comprender que el factor diferencial, el desafío del próximo milenio es la calidad de la persona, su diferencia cualitativa.

El cuarto desafío es comprender que la calidad en lo humano es solidaridad, compromiso y continuidad.

Esto nos vincula al último de los grandes desafíos que debemos enfrentar: la acción política. Hoy parece que su práctica, en grandes sectores de nuestra sociedad es dudosa, desprestigiada, sectaria, escondiendo a través de esa fragmentación de la realidad el descomunal negocio de la indiferencia. Todo tiene el mismo valor.

Esa indiferencia que genera el vacío existencial y la pérdida de la búsqueda de sentido. La ausencia de la política definida como la integración de las discontinuidades de la vida social. Poder definir un orden de las prioridades y poder retomar su capacidad de resolver las tensiones en forma armónica.

Otro de los riesgos de la fragmentación es la autonomía de la palabra sobre la realidad. Tal vez los medios comunicación, pueden enseñarnos mucho de ello.

Por último, entrecomillemos el valor de la estadística. De lo que se trata no es contar cuantos están por debajo de la línea de pobreza, situación que termina por ser un pasatiempo intelectual, sino debatir y generar respuestas acerca de cómo se debe distribuir la riqueza en un contexto nacional e internacional como el actual

Conclusiones

Parte de las respuestas a estos desafíos los hemos encontrado en el pensamiento de Amartya Sen. Nos concentraremos en el trabajo como gran articulador de identidad y solidaridad. Su manifestación actual el desempleo.

“El desempleo es el mayor enemigo del Estado de bienestar por dos razones muy distintas. La primera, ...es que el seguro de desempleo, o las formas que este puede asumir supone una carga enorme para el Estado cuando hay un alto nivel de desempleo”. Sin duda, “es una razón evidente, pero a veces olvidamos la enorme proporción del gasto del bienestar que se utiliza para este fin. Naturalmente, conlleva la pregunta: ¿Por qué no podemos cambiar el sistema, de tal forma que el dinero que destinamos al seguro de desempleo podría subsidiar el empleo?” El interrogante que nos acecha es, si es posible este razonamiento a partir de la descripción de los desafíos que hemos planteado para la sociedad contemporánea.

La segunda razón, es que conocemos que la ausencia de trabajo trae aparejada una serie de factores negativos de orden psicológico, social, familiar, reconocimiento institucional, etc. que atentan con la sociabilidad que venimos sosteniendo.

Parte de la respuesta esta en la reflexión del Premio Nobel, “Creo que lo que realmente necesitamos hoy en día es precisamente hacernos estas preguntas. ¿El Estado de bienestar es un Estado racional?. ¿Por qué es necesario?. Preguntas excelentes que también tienen una respuesta: es necesario para la responsabilidad social hacia los enfermos y los pobres. Y, ¿qué forma ha de tener?; ¿una forma caótica, por ejemplo, como es el caso italiano?. La respuesta para mí es no, hay que racionalizarlo, ¿qué prioridades tendremos?, pues la prioridad debe ser la responsabilidad social y también no hay que desanimar a las personas a autoayudarse en el proceso, la cultura de la autoayuda tiene una influencia muy positiva y la creación del empleo también juega un papel importante en ello”.

También otra pregunta sobre ¿qué amplitud debería tener el debate acerca del capital social y su vínculos con el trabajo?.

Sen nos interroga acerca de los desafíos a los que nos habíamos referido, “Dentro del Estado de bienestar, ¿cuáles son las cosas más importantes y cuáles son menos importantes?, ¿cómo podemos combinar esto y a la vez incentivar a las personas para que se ayuden a si mismas además de ayudar a otros, es decir, como desarrollar la responsabilidad social?”

Finalizando, encontramos con una de las preguntas centrales con que nos obliga a nuevas reflexiones, ¿Cómo combinar los méritos de la cultura tecnológica y de alta competitividad, con la necesidad de recuperar el Estado de bienestar y con la responsabilidad social y su correlación con el crecimiento del Capital Social?

EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUESTÕES ENERGÉTICAS

Fernando Vieira Machado*
—BRASIL—

Introdução

Dentro da perspectiva de um mundo bipolar determinado de um lado pelo capitalismo e de outro pelo socialismo, era comum a percepção que a educação superior teria uma missão mais coletiva de seu papel e que esta deveria se engajar de forma mais contundente para promover a equidade e para solucionar os problemas reais das camadas mais desfavorecidas. Entretanto, com o fim da bipolaridade as atribuições da educação superior ganhou uma bruma que dificulta uma visão mais nítida das escolhas filosóficas e éticas. Cabe agora aos pensadores acadêmicos reforçar ou redefinir o papel da educação superior, de modo que o estudante possa ter a oportunidade de questionar os valores que segue, seja para manter os que desde criança aprendeu, ou para mudar para novos valores que determinarão sua trajetória de vida e de toda sociedade.

A educação superior tem a capacidade de conciliar competição e co-operação e de prover uma visão de mundo em que os valores individuais não se sobreponham sobre os interesses difusos e os valores da equidade e da solidariedade. Esta nova visão deve ser capaz de combinar razão e senso de justiça, de tal forma que venham a fazer parte de todo processo decisório futuro. Decisões que envolvem, no caso energético, a adoção de novas formas de geração de energia limpa e consumo eficiente dos recursos energéticos, sem se descuidar dos custos sociais, econômicos e ambientais na adoção desses novos paradigmas energéticos.

* Psicólogo formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil). Mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília e Doutorando em Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas. (Brasil). Investigador del Grupo de Estudos sobre Organización da Pesquisa e da Inovação (Geopi) del Departamento de Política Científica y Tecnológica da Universidad Estadual de Campinas.

É papel da educação superior prover a todos a informação necessária para elaboração de propostas e a reflexão com caráter exortativo para a correção de rumos. Obviamente, não cabe à educação superior a responsabilidade pela tomada de decisões, pois isso é uma missão que cabe aos políticos, aos executivos e aos governantes, mas deve ser capaz de elaborar propostas científicas que dêem suporte à formulação de políticas públicas e de projetos que tenham envergadura local, regional, nacional e global. No caso energético, a educação superior deve ser capaz de formar profissionais capazes de pensar de forma reflexiva sobre os modelos energéticos economicamente viáveis, mas, também, também social e ambientalmente sustentáveis. Entenda-se aqui como sustentável aquilo que puder ser utilizado de maneira eficiente e eficaz tanto pelas gerações atuais, como pelas gerações futuras, e não aquilo que se submeteu às cegas às exigências do setor produtivo. Para isso deve formar pensadores que fiquem além da defesa dos excluídos, e se aprimorem na promoção da coesão social e da preservação ambiental que beneficie a todos.

O papel da educação superior na inclusão do multiculturalismo para lidar com os problemas energéticos

As implicações do chamado multiculturalismo, ou de uma política da diferença, na educação superior para que se tenha uma maior assertividade na percepção dos problemas energéticos estão presentes em muitos países da Europa e da América. Há hoje uma maior preocupação de que as características da formação histórica de cada segmento étnico possam efetivamente ser levadas em conta na regulação de conflitos que envolvem a geração e o consumo de energia. Nesses casos, o multiculturalismo tende a envolver âmbitos maiores, tais como: etnicidade, gênero, capacitação profissional, etc. No Brasil, por exemplo, os conflitos que envolvem a construção de grandes hidrelétricas, vista pelos planejadores energéticos mais tradicionais como a melhor solução para o suprimento energético de forma limpa e sustentável, há muito que deixaram de ser técnicos ou tecnológicos para serem de natureza social, étnica e ambiental. Os tomadores de decisões governamentais têm que ter habilidade para lidar com os interesses difusos de grupos que se dizem afetados, como populações rurais, índios e ambientalistas. Ao mesmo tempo têm que lidar com a população urbana que quer um suprimento energético que seja confiável e de baixo custo.

Para Ribeiro (2000), em países como Brasil, altamente diversificado, mas, ao mesmo tempo, comumente pensado de maneira homogeneizante, uma discussão multiculturalista no âmbito da educação superior deve se relacionar diretamente, por exemplo, com direito de populações indígenas e rurais tradicionais de permanecer diferenciadas. O Brasil, de maneira coerente com suas disparidades históricas sociológicas, é um país que tem tido muitas dificuldades para conjugar de forma satisfatória sua biodiversidade cultural.

Para Moura (2002) “cabe ao Estado a tarefa de promoção dos homens e das mulheres, de realizar ações voltadas para uma crescente melhoria da qualidade de vida”. O Estado, neste caso, visto como um ente vocacionado para estar sempre a serviço da comunidade. A idéia de Estado também se vincula diretamente à de nação, entendida esta como uma comunidade de cidadãos conscientes de si mesmos. Neste caso, o Estado se confunde com a idéia de que representa um grupo de pessoas, também designado de grupo social, formado por idênticos usos e costumes; herança cultural, língua e histórico comuns, quase sempre com unidade territorial.

É evidente que esta concepção de Estado não é a mesma presente na dialética hegeliana, tampouco na visão realista hobbesiana. Tem-se por base aqui o humanismo, onde o cidadão é o sujeito absoluto enquanto ser integrante, membro efetivo e participante do grupo social. Não o indivíduo como peça isolada no seu ego, mas o ser humano na sua integralidade, voltado para o outro e para os outros, em busca do conjunto do social. Assim, ao Estado incumbe a aplicação das leis, a garantia do ordenamento jurídico, no sentido de assegurar pacífica convivência entre todos, bem como garantir as condições sociais para um desenvolvimento com justiça e equidade.

Tal pensamento se alinha com o que Homi K. Bhaba (1998) chama de “hibridismo cultural”, ou seja, as capacidades de cada povo que precisam ser incentivadas para que o seu desenvolvimento possa se dar de forma pacífica e sustentável. É papel da educação superior ensinar e alertar aos que hoje e aos que um dia vão tomar decisões, sobre os aspectos multiculturais que precisam ser levados em conta sobretudo nas questões energéticas. Bhaba (1998) faz uma comparação entre cultura e política, num mundo coberto por interesses culturais e falta de homogeneidade entre as identidades, mostrando que é necessário que se conheça, com profundidade, as diferenças presentes nas complexidades de cada

sociedade. Cabe aos tomadores de decisão levar em conta o hibridismo figurativo de todas as culturas para poder enfrentar os efeitos pasteurizadores e universalizadores da globalização. As soluções encontradas em outros países e regiões para suprimento energético às populações mais desfavorecidas não devem ser copiadas em outros países, geralmente mais pobres, simplesmente porque deram certo. Deve ser levadas em conta as características locais e regionais, os aspectos culturais da etnia e povo a ser atendido e as potencialidades energéticas anteriormente existentes.

Para Bhaba (1998), muitas teorias críticas contemporâneas sugerem que as grandes lições de vida são tomadas com os que sofreram a sentença da história – a subjugação, a dominação e a diáspora. É preciso “desconstruir” para dismantelar a falsa oposição entre teoria e prática política, que, ao contrário, são mutuamente complementares. As soluções na área de energia geralmente possuem uma historicidade e um componente multicultural que não podem ser desprezados.

Uma nação para ser considerada, de fato, independente precisa ter sua própria cultura, que, entre outras coisas, consiste do fato de ter seu próprio estilo de vida, com valores, crenças, costumes, direitos e responsabilidades. É por meio da educação superior que é possível às sociedades questionar o quadro de hegemonia dos valores ocidentais que são aplicados na solução das principais questões ambientais, bem como em suas regras universais. As novas idéias que implicam em modernização, levam os povos a reconhecerem a importância da riqueza própria de cada um, sem, contudo, deixar de reconhecer os valores universais que servem de base para uma ética universal.

Finalmente, percebe-se que, atualmente, muitas sociedades já atentaram para a importância da educação superior para não somente estudar, mas para fortalecer e disseminar a pluralidade das culturas no alcance do desenvolvimento com dignidade e equidade na área energética. A melhoria das condições de vida e a redução das desigualdades e das injustiças sociais proporcionam o progresso e a felicidade humana para indivíduos e grupos sociais. A cultura é capaz de explicar a transformação social e modelar o comportamento humano. A globalização e todas as consequências dela advindas são capazes de proporcionar uma maior e melhor coexistência pacífica entre as diferentes culturas, sem conflitos, ou beligerâncias entre as culturas trazendo uma coexistência frutífera que não seja baseada no conflito. Somente assim é que a humanidade

poderá estar pronta para os novos desafios que a era digital e da competição proporciona.

Educação superior, globalização e questões energéticas

A democratização da energia é uma forma de combater a desigualdade e a exclusão social. Esta tarefa é muito difícil, pois envolve não somente o aporte de grandes recursos, mas também a mudança de hábitos da população, a valorização dos aspectos culturais locais e o uso de tecnologia adequada. Na realização desta tarefa se descobre que a desigualdade nasce da relação entre os indivíduos. Estes, por sua vez, se mostram cada vez menos solidários.

Por outro lado, a desigualdade, também, na relação entre Estados, nasce do conceito de “nação vencedora” e de “nação perdedora”, que passa a ser a única responsável pelo seu atraso. A desigualdade, por fim, na relação “intra” Estado, nasce pelo fato deste não cumprir adequadamente o seu papel de amparar os desassistidos. Diante desse quadro é muito difícil a tarefa de criar instrumentos e instituições de disseminação da solidariedade, como é o caso da democratização do acesso à energia..

A recente crise mundial originada nos Estados Unidos fez ressurgir o fantasma do desemprego tanto nos países desenvolvidos, como nos países em desenvolvimento. Contudo, os países desenvolvidos, sabem como desenvolver as formas para proteger seus empregos ou o bem-estar social dos seus cidadãos. Já os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos demoram mais para reagir às consequências da crise. Os governos fazem de tudo para reduzir as distorções sociais provocadas pelo desemprego estrutural. Eles podem minorar o problema, mas não resolvê-los por completo.

Na busca de soluções, as propostas da tecnocracia para aumentar a oferta de postos de trabalho, como redução da carga tributária do setor produtivo, maior qualificação da mão-de-obra, flexibilização das relações trabalhistas, etc, se mostram em alguns casos eficazes, em outros não. A educação superior promovida pelas universidades tem analisado e estudado este fenômeno. Uma das conclusões dos estudos acadêmicos é que a globalização tem dois frutos nocivos: o vazio ético e a idolatria do mercado. Ela não é uma falsa ideologia que apregoa a perda da relevância dos Estados Nacionais. Eles têm agora novos papéis. É a equidade social o principal desafio que precisa ser alcançado. A responsabilidade social

é o principal valor a ser cultivado. O Estado, a burguesia e o proletariado têm igual parcela na busca desses novos ideais. Esta solução também envolve a comunidade internacional. É preciso que haja a união de todos para que, de fato, possa ser diminuída a exclusão social provocada pela globalização. Uma das maneiras mais eficazes de promover sua mitigação é a ampliação do acesso à energia para que soluções coletivas de geração de emprego e renda sejam desenvolvidas e disseminadas.

Conclusões

Hespanha (2005) faz uma crítica à globalização hegemônica promovida pelo pensamento econômico neoliberal que só fez aumentar as desigualdades e a pobreza, aumentando ainda mais o risco social. A realidade é que a globalização do capitalismo e do modo de vida dos países ricos implica para os países em desenvolvimento, como Brasil e Argentina, a globalização de tensões e contradições sociais e ambientais e à sociedade de risco, tal como apontou Ulrich Beck.

Dentro deste tema, Santos (2005), mostra que a globalização hegemônica que são conjuntos de relações sociais reveladas na intensificação das interações transnacionais presentes nas práticas entre os Estados, nas práticas capitalistas ou práticas sociais e culturais transnacionais contém dentro de si a desigualdade de poder. A globalização hegemônica, portanto, possui diferentes intensidades. Nos países periféricos ela é de alta intensidade.

Tal discussão sobre globalização aponta para a necessidade de um novo modelo econômico a servir de paradigma para o processo de tomada de decisões que envolvam o desenvolvimento. Nesse sentido, surge no âmbito da educação superior novas propostas, como a da economia ecológica, apontada por autores como Juan Martinez-Alier (2002), focado na proposta de ambientalismo para os pobres surge como algo novo em direção à construção de um mundo mais sustentável e menos desigual, diferente da proposta da teoria cepalina dos «estilos de desenvolvimento» dos países da América Latina, fortemente moldados por seu passado colonial e por tentativas de arrancada econômica comandada a partir das economias do centro capitalista. Esses estilos de desenvolvimento seriam fator de permanente degradação ambiental nos países da região, como o Brasil e Argentina.

Roberto Guimarães (1998) diante dessas constatações afirma que as expressões modernidade, meio ambiente e ética são dimensões que caracterizam o tempo presente. Este tempo requer um novo paradigma de desenvolvimento que coloque o homem no centro do processo de desenvolvimento onde o crescimento econômico, limitado pela dimensão ecológica, seja um meio para que o bem estar humano seja alcançado, protegendo as oportunidades de vida das gerações atuais e futuras, respeitando a integridade dos sistemas naturais, garantindo a existência do planeta. A sustentabilidade ambiental do desenvolvimento está ligada tanto ao uso racional do estoque recursos naturais incorporado às atividades produtivas quando à manutenção da resiliência dos ecossistemas, tendo somente sentido se na base desta houver ética que contemple simultaneamente justiça social, justiça produtiva e justiça distributiva capazes de por fim às desigualdades. Aplicar esses conceitos na solução das questões energéticas é o grande desafio da educação superior.

Goldemberg (1998) aponta que a promoção do crescimento econômico é o maior objetivo de todos os governantes dos países em desenvolvimento e através do qual o sucesso de seu mandato será julgado pelos eleitores. Entretanto, aponta que este crescimento econômico não pode ser medido simplesmente pelo aumento da *renda per capita* que é um indicador que não mede a distribuição de renda desigual. Em relação ao uso da energia, por exemplo, há uma diferença no uso que ricos e pobres fazem desta. Enquanto, os ricos tentam imitar o padrão de consumo existente nos países industrializados, os pobres consomem o suficiente para atender suas necessidades básicas. Este é melhor reflexo das desigualdades sociais presentes no modelo de desenvolvimento atual aplicado à questão energética.

Andrade (2002) chama a atenção para o fato da necessidade incorporação da tecnologia e do processo de inovação como condicionantes da organização social sustentável, democrática e eficiente. Adverte que com o advento da sociedade de risco, os conflitos da distribuição em relação aos “bens” (renda, emprego, seguro social), que constituíram o conflito básico da sociedade industrial clássica e conduziram às soluções tentadas nas instituições relevantes, são encobertos pelos conflitos de distribuição de “malefícios”. Estes podem ser decodificados como conflitos de responsabilidade distributiva. Eles irrompem sobre o modo como os riscos que acompanham a geração de energia (uso de fontes fósseis com maior emissão de carbono na atmosfera aumentando o efeito-estufa, destruição

de ecossistemas por causa de inundações, deslocamento de populações indígenas e rurais de áreas onde guardam toda a história de seus ancestrais, etc) podem ser distribuídos, evitados, controlados e legitimados. O conceito de sociedade de risco designa um estágio da modernidade em que começam a tomar corpo as ameaças produzidas até então pela sociedade industrial. Isso levanta a questão da autolimitação daquele desenvolvimento, assim como da tarefa de redeterminar os padrões (de responsabilidade, segurança, controle, limitação do dano e distribuição das consequências do dano) atingidos até aquele momento, levando em contas as ameaças potenciais.

Herculano (1992) discute que a mudança do modelo econômico representa a visão de antigos ambientalistas no sentido de mudança na estrutura de produção e consumo que possa inverter a degradação ambiental e a miséria social em seu nascedouro e que o desenvolvimento sustentável não deve ser interpretado como a manutenção do modelo capitalista de exploração do trabalho e apropriação máxima do lucro. O desenvolvimento sustentável, sim, representa a emergência de uma sociedade feliz e mais humana, que promova a equidade social, onde a ciência não é um instrumento de dominação.

A educação superior tem um importante papel a desempenhar no prolongamento e na melhoria contínua da vida humana. A escolha acertada do modelo energético que implique em maior preservação ecológica e vida para o planeta pelos tomadores de decisão, depende do desempenho e da força que for dada à educação superior, do esforço de governos e sobretudo do comprometimento moral de todos os cidadãos conscientes. Este é um sonho que pode ser sonhado por todos.

Referências bibliográficas

- Andrade, Thales de. (2002): *A questão tecnológica na sociologia ambiental: a necessidade de incorporar a dimensão da inovação*. Campinas. Revista Humanitas, 5 (1/2): 79-90, Jan-dez.
- Bhaba, H. (1998): *O lugar da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998.
- Beck, U. (1997): *A reinvenção da política: rumo a uma nova teoria da modernização reflexiva*. In: Beck, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott. *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

- Cardoso, F. H. (1996): *Conferência proferida no Colégio do México, intitulada: "Impacto da globalização nos países em desenvolvimento: riscos e oportunidades."* Cidade do México, 20 de fevereiro de 1996.
- Goldemberg, J. (1998): *Energia, meio ambiente & desenvolvimento*. São Paulo, Revista Estudos Avançados, Vol.12 N°33, Maio/Agosto.
- Guimarães, R. (1998): *Modernidad, medioambiente y ética*. Campinas, Revista Ambiente e Sociedade, Ano I N° 2, 1º Semestre.
- Herculano, S. (1992): *Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz*. In: Goldemberg, Mirian. Ecologia, ciência e política: participação social, interesses em jogo e luta de idéias no movimento ecológico. Rio de Janeiro. Revan.
- Hespanha, P. (2005): *Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social*. In: Santos, Boaventura S.. A globalização e as ciências sociais. Cortez Editora.
- Magalhães, J. P. de Almeida (2000): *Brasil século XXI: uma alternativa ao modelo neoliberal*. São Paulo. Paz e Terra.
- Marcovitch, J. (1998): *A universidade (im)possível*. São Paulo. Futura.
- Moura, C. Alves. (2002): *O papel do governo na promoção da igualdade*. Site da Fundação Cultural Palmares. Ministério da Cultura.
- Martínez-Alier, J. (2002): *El ecologismo de los pobres – conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Espanha.
- Martins, E. de Rezende (2000): *Estado social de direito: projeto e missão social da social-democracia na América Latina e no Brasil*. In: Peixoto, João Paulo M. (org). Reforma e modernização do Estado. Sobral: Edições UVA, pp.: 25-70.
- Ribeiro, G. L. (2000): *Cultura e política no mundo contemporâneo*. Brasília. Editora UnB.
- Santos, Boaventura S. (2005): *Os processos da globalização*. In: Santos, Boaventura, S. A globalização e as ciências sociais. Cortez Editora.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR

Aldo Santiago Igarza*
—ARGENTINA—

*Lo nuevo no está en lo que es dicho sino
en el acontecimiento de su entorno*

Foucault (El orden del discurso)

Introducción

Términos tales como TIC's o NTIC's se incorporaron desde fines del siglo pasado al vocabulario de los ámbitos académicos. Los mismos nos refieren y representan el conjunto de herramientas tecnológicas asociadas a la Informática.

Esta cotidianeidad encubre un hecho que pasa casi inadvertido, su alcance y significado permanece bajo un halo de misterio para los no entendidos en la materia.

Dos preguntas muy simples pueden resultar muy complejas de responder. ¿Qué son las TIC's? ¿Qué permiten estas herramientas hacer?.

Avancemos un poco para poder responder estos interrogantes.

En primer lugar diremos que toda tecnología informática se incluye bajo este término. Desde su propia definición la informática trata del manejo de la información y su transmisión. Ahondando un poco más podemos decir que el término comprende aquellas tecnologías desarrolladas en las postrimerías del siglo XX que pusieron al alcance del co-

* Ingeniero en Informática con Orientación en Sistemas de Información por la UNLaM (Argentina). Maestrando en Administración Universitaria por la Universidad del Salvador (Argentina). Director del Centro de Registraciones Académicas de la UNLaM. Rector del Instituto de Formación Técnica Superior N° 11, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Profesor e Investigador Universitario. Especialista en Gestión y Liderazgo Universitario (OUI).

mún de la gente aplicaciones que con anterioridad, solo eran accesibles a selectos grupos de individuos, con una clara identificación puesta en los aplicativos propios de la gestión doméstica de la información: mensajería instantánea, clientes de correo electrónico, planillas de cálculo y procesadores de texto, lenguajes hipertextuales – mejor conocidos como web – y cualquier otra aplicación que quedó al alcance de los usuarios no calificados a partir de la masificación de la computadora personal.

Si dejáramos aquí la respuesta a esta pregunta, estaríamos obviando el aspecto más sustancial y enriquecedor que tienen estas tecnologías en el ámbito académico. Más allá de lo que ya mencionáramos hay un conjunto de herramientas, denominadas Web 2.0, que proporcionan a las instituciones que las emplean un elemento diferenciador que genera un valor agregado para las mismas.

Este grupo de herramientas son las que verdaderamente enriquecen el que hacer institucional.

El empleo de este tipo de herramientas responden a un nuevo paradigma de manejo de la información, el cual rompe con la estaticidad tradicional, para volcarse a la interacción e intervención directa de los involucrados con la información en proceso.

Respecto de la segunda pregunta, aun pendiente de respuesta, podemos asegurar que el verdadero límite en el empleo de estas herramientas es el que se fije la institución. Vale aclarar que todas las tecnologías tienen un límite físico, sean estas referidas a cuestiones de hardware o de software, pero más allá de este límite físico, el potencial en el empleo de las TIC's es ilimitado.

TIC's y Educación: el auge de la Educación a Distancia

Pensar la educación a distancia en el siglo XXI implica incorporar al espacio de discusión elementos que podrían haber sido considerados dignos de literatura de ficción cuando esta comenzó a esbozarse.

Ciertamente en su evolución, los modelos formales de educación a distancia transitaron un camino paralelo al de la educación tradicional; no obstante, muchas de las ideas y proyectos que surgieron en esta evolución, debieron esperar a que el momento tecnológico advenga en apropiado para poder instalarse, por lo tanto se hace posible pensar en un correlato entre el momento histórico y la posibilidad de desarrollo de la educación y –particularmente– de la educación a distancia.

Hoy en día, la oferta de educación a distancia, es masiva y con márgenes de amplitud nunca antes vistos. Las publicaciones dominicales son generosas en ofertas académicas, que dicen ser soportadas en un entorno de educación a distancia, tanto en el grado, en el posgrado como en la educación no formal. Este fenómeno es viable por una única razón, el desarrollo alcanzado por la tecnología informática.

La revolución generada a partir de la socialización del empleo de la computadora y la multiplicidad de herramientas que a ella sirven, es el elemento medular a este desarrollo. La educación a distancia ya no es lo que solía ser, tanto desde el plano tecnológico, pedagógico y de gestión. La tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) la configuraron de manera tal, que es prácticamente imposible visualizar una frontera a su desarrollo potencial.

Hablar hoy de educación a distancia es pensar en globalización, educación transfronteriza, virtualización, simulación, agentes inteligentes, aprendizajes colaborativos, objetos de conocimiento, consorcios, y un sinnúmero de otros conceptos que harían tediosa su enumeración.

Pensar esto define la pauta del cambio del escenario, o más precisamente, señala cuales son los carriles por los cuales circula la educación a distancia en los países que apuestan a la misma.

Como puede apreciarse, este escenario difiere de aquel en el cual la educación a distancia consistía en la distribución mediada de material de estudio (ya sea medios electrónicos o convencionales) y canales asíncronos de comunicación.

Hablar hoy de educación a distancia es pensar en comunicación en tiempo real y actividades pedagógicas transaccionales. La multiplicidad de formas bajo las que puede encontrarse hoy en día la educación a distancia, hace necesario –ante la imposibilidad de su consumación– dejar de lado el análisis de particularidades en los proyectos, para poner la vista en los elementos generales que ponen a esos mismos proyectos en un plano común. Con este criterio es posible asumir que cualquiera de las modalidades que se analicen e interpreten, han de presentar las siguientes características:

- no presencialidad
- empleo de tecnología para la producción y distribución de materiales
- relación mediada entre los actores.

Ante esto, es necesario realizar dos consideraciones: por un lado la simple existencia de estas características no vincula directamente el proyecto con la educación a distancia, es posible que una practica presencial tome elementos tales como la relación entre los participantes vía electrónica (e-mail, grupos o foros), que se distribuyan los archivos con el material desde un acceso ftp e incluso que las presentaciones de trabajos prácticos o evaluaciones sean vía web, sin que se constituya la práctica en si en un proyecto de educación a distancia.

Por otra parte la poca disponibilidad de recursos de las instituciones puede hacer que en sus herramientas, métodos y estrategias, la aparición de estas características esté desdibujada por la preeminencia de otras, con un nivel de requerimiento muy inferior y por lo tanto, bastante más fáciles de ser satisfechas por la institución.

Educación a Distancia: Un Caso Práctico

Todo esto nos lleva a repensar como construir un proyecto educativo que nos permita obtener de las herramientas tecnológicas disponibles, su mayor utilidad.

Tomando la cita de Ross Paul (Open Learning and Open Management) que realiza Lynch (Lynch, 1997) el desarrollo de un *curso / programa* para ser dictado en la modalidad a distancia implica una secuencia de siete etapas o fases:

1. Fase uno: mandato y filosofía
2. Fase dos: relación del curso con el programa / plan / carrera
3. Fase tres: plan del curso, objetivos del curso, grupo meta, desarrollo y costos, plan de evaluación.
4. Fase cuatro: producción del curso
5. Fase cinco: evaluación del curso
6. Fase seis: revisión del curso
7. Fase siete: revisión del programa.

Estas siete fases deberán desarrollarse de manera tal que la institución compruebe que el proyecto que definen, sea totalmente compatible con la misión y visión que la misma tiene para con sus proyectos de educación presencial.

Si esta coincidencia es absoluta, se produce el fenómeno de una oferta académica mixta, duplicando las posibilidades de los alumnos de concluir sus estudios.

A simple vista, la enumeración realizada pareciera ser lo suficientemente simple como para permitir un flujo en su desarrollo, sin que se produzcan sobresaltos en el mismo, no obstante esta idea, son muchas las dificultades reales o no, con las cuales se debe lidiar para concretar el proyecto.

Fase uno. Mandato y Filosofía

Existe una creencia generalizada que pregona que en todas las instituciones el mandato (misión) y la filosofía (visión) son idénticas al seno del grupo en el cual se consulta. Se cree que cada unidad académica tiene un acuerdo tácito respecto de las mismas, pero si se hace un análisis detallado, se podrá apreciar que hay tantos mandatos y filosofías como actores se consulten, por lo tanto es imperioso que se cree una creencia única respecto a este tema.

Esta coincidencia no se agota en la consideración del mandato y la filosofía en cuanto a la unidad académica o programa de estudios. Es medular que se alcance un acuerdo respecto de lo que se entiende por educación a distancia y fundamentalmente, los alcances del proyecto que se propone desarrollar.

Fase dos. Relación del curso con el programa / plan / carrera

En esta etapa los esfuerzos se dirigirán a establecer con claridad que incidencia tiene nuestro proyecto en el contexto del programa / plan / carrera en el que se pretende instalar.

El tipo de participación que se determine, impactará directamente en la etapa siguiente; dado que tanto la factibilidad técnica, como la económico-financiera diferirán si se trata de un curso de apoyo dictado vía web, o si se trata de un proyecto para dictar una carrera completa por la misma vía.

Fase tres. Plan del curso

Llegada esta instancia se comenzara a delinear a nivel de detalle la estructura, estrategias y políticas que se apliquen en nuestro proyecto. Para hacer un adecuado análisis de esta etapa desarrollaremos el término viabilidad en tres sentidos: técnica, económica-financiera, operativa.

La viabilidad técnica consiste en la estimación respecto de la posibilidad de puesta en marcha del proyecto, no solo desde los aspectos técnicos, sino principalmente desde el marco teórico conceptual que deber dar sustento al proyecto.

En otros términos, es menester establecer la posibilidad de replicar en la modalidad presencial un formato virtual, teniendo presente que replicar no implica que todo sea una copia exacta, sino que por el contrario se produzcan aquellas modificaciones necesarias que garanticen que todas las reglas y normas de aplicación en la modalidad presencial estén presentes en la modalidad virtual.

Aquí es necesario hacer hincapié en tres aspectos que deben ser garantizados:

- La distancia transaccional, relación entre docente / alumno / entorno de aprendizaje (Moore, 1977) genere la suficiente interacción para que no exista brecha entre lo que se “enseña” a distancia y lo que ocurre en el aula. Se debe garantizar que los alumnos “aprendan lo mismo”.
- Fidelización de los procesos evaluatorios, estableciendo aquellas medidas que aseguren transparencia en los mismos, las herramientas de evaluación en los procesos virtualizados deben estar construidas ad hoc de estos procesos. No alcanza con la replica de lo presencial en un formato digital.
- Adecuación de los contenidos, una de las características principales de la educación a distancia esta dada por la autogestión del alumno en sus aprendizajes, razón por la cual, el material que se emplee en este tipo de proyectos debe ser concebido específicamente para este fin. Este material se caracteriza por su extensión acotada, agilidad de lectura y especificidad.

Las variables que deberían ser tenidas en cuenta para el análisis económico-financiero no terminan en la consideración del costo de implementación, se hace necesario proyectar el escalamiento del proyecto en,

al menos tres años, contemplando de que manera se obtendrán los fondos necesarios, cuál es el impacto de los costos fijos sobre el proyecto, los posibles retrasos en las ejecuciones presupuestarias, en el caso de las instituciones de gestión pública, que entorpezcan o retracen la puesta en práctica de acciones concretas del proyecto.

El último ítem a considerar, la viabilidad operativa, recae sobre la puesta en marcha del proyecto y señala claramente en un aspecto: el compromiso institucional en la gestión del mismo.

Ante un nuevo proyecto, de cualquier índole que sea, se presenta una primera reacción que denominaremos de “euforia institucional”, en el cual se pone de manifiesto un camino claro y despejado que augura que la puesta en marcha se hará sobre un lecho de pétalos de rosas. Sin embargo, esta etapa suele durar muy poco tiempo. Esto se aprecia por sobre todo en la fase uno y dos del proceso que estamos describiendo, e incluso en los albores de la etapa tres.

Acto seguido, surge la etapa de la “angustia institucional”, es decir, se percibe en todos los involucrados un sentimiento de duda respecto del proyecto. A esta altura de nuestro diseño, sale a la luz la importancia de la constitución del equipo de trabajo que se haya formado, y en especial la característica del líder del proyecto, que es quien debe influir en todo el equipo, infundiendo la confianza suficiente para arribar a buen puerto.

Si el equipo fallara en este punto, la resolución de la etapa puede tomar dos direcciones: la dilución del proyecto o la reformulación del mismo.

Por el contrario, la resolución que se debe buscar es el fortalecimiento del proyecto de manera que esta etapa sea el insumo necesario y suficiente para lograr una puesta en marcha exitosa.

Con la puesta en marcha, aparece la tercer etapa, que denominaremos de “recelo institucional”. A diferencia de las anteriores, no afecta a quienes participan de la experiencia sino a todos aquellos que por distintos motivos permanecen en la periferia. Aquellos docentes que no forman parte, hipotetizan un complot para “sacar docentes del aula”, los alumnos miran por sobre el hombro sospechando diferencias de calidad en el dictado de los cursos / carreras / programas, otras unidades académicas intuyen “privilegios” o preferencias por aquellas en las que se implementa la iniciativa. Esta etapa es probablemente la de mayor riesgo, por dos motivos, el equipo de trabajo percibe una mirada escrutante

sobre su tarea, y los corrillos fomentados por el desconocimiento pueden generar un clima verdaderamente hostil para el proyecto.

La única solución posible a este estado es el compromiso institucional incondicional para con el proyecto. Es aquí donde deben tomarse aquellas decisiones referidas a establecer aquellos elementos de control sobre nuestro proyecto.

Es necesario fijar los puntos de control o hitos para el seguimiento del mismo, los estándares mínimos y máximos para medir la eficacia, eficiencia y oportunidad del proyecto, las herramientas que nos han de permitir ejecutar este control y fundamentalmente los encargados de implementar el control.

Fase cuatro. Producción del curso

En este momento de nuestro proyecto comenzamos a materializar el marco teórico, las apreciaciones previas, las ideas que se seleccionaron y las decisiones tomadas.

A esta altura la constitución del equipo de trabajo es fundamental.

La producción del curso involucra tareas que van, desde la producción del material de estudio hasta la determinación del calendario de supervisión de las tareas del alumno. Un aspecto importante a tener en cuenta, que fuera señalado con anterioridad, es el tema de la equivalencia entre las modalidades presencial y a distancia. Esta teoría, enunciada por Simonson (1999) postula la necesidad de generar experiencias de aprendizaje que sean equivalentes en cuanto a su valor formativo, a las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el marco de las actividades presenciales.

Para lograr estas características, es necesario conformar un equipo de trabajo que incluya profesionales específicos de la materia, especialistas en desarrollo de material para educación a distancia, profesionales técnicos, docentes capacitados en el desarrollo de tutorías y / o supervisión de estudios autodirigidos.

Fase cinco. Evaluación del curso

La evaluación del curso a desarrollar, constituye en si misma un proyecto que debe tratarse con la misma atención que se le brinda a la educación a distancia, para esto en la Fase tres debe incluirse este tema como un apartado particular. Es primordial que al ser pensado, se tenga pre-

sente qué representa para la institución el término evaluación, si es algo dinámico o estático, si pretende la observación de procesos o resultados, si incluirá como variable el tiempo o no.

Todas estas cuestiones que fueron transformadas en herramientas que permiten el seguimiento del curso, nos brindan información respecto de aspectos tales como su eficacia, eficiencia y oportunidad.

Fase seis. Revisión del curso

La etapa anterior de nuestro proyecto nos proveyó de herramientas e información respecto de la marcha de nuestro proyecto. En este momento, dicha información, debe ser releída bajo la lupa atenta de los indicadores de gestión que fueron previamente definidos.

Este análisis de la información nos dará la medida de ajuste necesaria para lograr mejores resultados.

Fase siete. Revisión del Programa

Reviste idénticas características que la fase anterior, pero es de aplicación solo en aquellos proyectos de educación a distancia que se constituyen en programas. Sus políticas de revisión son mucho más abarcativas, ya que involucran al conjunto de actividades de educación a distancia que desarrolla la institución, debiendo por lo tanto hacer consideraciones, evaluaciones y estimaciones desde una mirada macro, que involucre los aspectos comunes y generales de todos los proyectos.

Por Venir

La situación económica actual es coyuntural, la crisis se manifiesta de diversas formas a la instituciones de educación superior y más a las de gestión pública, no obstante lo cual, es dable suponer que un modelo bimodal de dictado de clases pareciera ser lo más apropiado para, sin desangrar las exiguas arcas institucionales, aumentar la oferta académica con optimización en el empleo de recurso de toda índole.

La virtualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizada de manera ordenada, criteriosa y profesional hará que nuestras instituciones educativas comiencen a transitar un camino que desemboca, si se lo transita con las debidas precauciones, en un marco académico de excelencia, heterogeneidad y calidad.

El arribo a este destino no representa ninguna quimera, es un desafío que está al alcance de la mano, solo es necesario trabajar de manera coherente, con un proyecto realizable, mirando ese horizonte y sintiendo a cada paso que se acerca.

Bibliografía

Lynch, E.J (1997): *Constructivism and Distance Education*. Arizona State University

Moore, M.G (1977): *On a theory of independent study*. Epistolodidaktika.

Simonson, M.; y otros (1999): *Theory and distance education: A new discussion*. The American Journal of Distance Education, 13, 1.

Mena, M; y otros (2005): *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Editorial Stella, Ediciones La Crujia.

LA INTEGRACIÓN REGIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA. APORTE CURRICULAR Y MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Gilberto Aranda Bustamante*
Cristóbal Reig Salinas**
—CHILE—

Introducción

Desde la creación de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio en febrero de 1960, el tema de la integración regional ha experimentado la creación de diversas instituciones orientadas a reducir las diferencias y asimetrías nacionales del sub-continente con el objeto de producir una convergencia en América Latina. Ya fuera ese esquema, o sobre otros proyectos como la ALADI, la CAN (Comunidad Andina), El Mercado Común Centroamericano, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Confederación Sudamericana de Naciones o recientemente la UNASUR (Unión Sudamericana), por citar algunos casos, la integración ha sido un tópico preferente de políticos, economistas y empresarios de esta parte del mundo.

Sin embargo, no hay que olvidar que la integración regional es un proceso que incorpora a toda una sociedad, demandando la participación del mayor número de actores posibles en sus diversas fases. Cabe preguntarse entonces cuál podría ser el papel de la educación superior, y

* Licenciado en Historia, en Comunicación Social, Periodista y Magíster en Estudios Internacionales por la Universidad de Chile (Chile). Magíster en Derechos Humanos por la UNIA (España). Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos por la Universidad Jesuita Alberto Hurtado (Chile). Doctorando en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Coordinador Académico del Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile.

** Periodista y Licenciado en Comunicación Social por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Candidato al Master en Estudios Internacionales por la Universidad de Chile.

particularmente su institución más relevante –la universidad– en dicho proceso si el cultivo del conocimiento y su enseñanza son actividades de suyo transnacionales con capacidad de desbordar las fronteras del Estado Nación. En ausencia de programas tipo ERASMUS, que favorece el intercambio de estudiantes en Europa, con reconocimiento de créditos entre universidades de distintos países, lo que equivale a un proceso de integración práctica entre universidades, la integración básicamente es ubicada como una materia a impartir en cursos de diversas mallas curriculares, lo que también puede ser denominado la reflexión académica respecto a la integración necesaria para formar a profesionales y especialistas en el campo. Sin embargo, la experiencia chilena –un país orientado básicamente a la integración económica, subrayando precisamente la dimensión económica– tampoco resulta demasiada prolífica a este respecto.

Lo siguiente es el resultado combinado de dos investigaciones, de tipo exploratorias descriptivas realizadas durante los años 2005 a 2007, que indagaron sobre planes de estudios alusivos a integración en universidades chilenas, así como la experiencia de estudiantes superiores extranjeros en Chile, modalidad práctica de experimentar precisamente la integración a partir de desplazamientos humanos voluntarios. Básicamente pretendemos mostrar ciertas metodologías utilizadas y los principales resultados de dichas investigaciones²¹.

Marco Teórico

Un enfoque apropiado a los procesos de integración corresponde a la teoría funcionalista de las relaciones internacionales, la cual plantea que la integración es una dinámica “mediante la cual los actores políticos pertenecientes a distintos sistemas internacionales se persuaden de la conveniencia de trasladar sus lealtades, expectativas, y actividades políticas hacia un nuevo centro, cuyas instituciones pasan a poseer o reclamar jurisdicción sobre los estados nacionales preexistentes” (Deutsch, 1989: 93)

21 Este artículo se basa en tres investigaciones realizadas por el Instituto de Estudios Internacionales en el marco de las cátedras de investigación del Convenio Andrés Bello que serán especificadas más adelante.

El autor plantea que con un incremento de las comunicaciones entre los Estados se podrá lograr determinar valores compartidos; lograr una aceleración en el desarrollo económico de la comunidad en su conjunto; y un fortalecimiento de la capacidad política de los gobiernos derivado esto de una mayor coordinación entre los distintos estados.

Respecto al contexto en el cual se enmarcan los procesos de integración contemporánea, resulta pertinente una definición de la globalización. No obstante, los intentos de definirla resultan ciertamente aventurados, ya que, como un fenómeno omnicomprendivo, la globalización se expone a situar en un nivel de generalidad excesivo.

Sin embargo, existe consenso entre los autores en considerar a ésta como un proceso dinámico, que supone el desarrollo de diversas etapas, entre las cuales se pueden contar de manera destacada, la internacionalización del comercio y de las finanzas, del transporte y las comunicaciones, así como la transnacionalización de la producción, la que tiende a situar en diversos países las distintas etapas del proceso productivo de una determinada mercancía.

Según Ulrich Beck, la globalización se puede entender como un fenómeno global, el cual “significa los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck, 1998: 29).

Otra definición más cercana a los procesos económicos es la de Joseph Stiglitz: “Fundamentalmente, es la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costes de transporte y comunicación, y el dismantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras” (Stiglitz, 2002: 37)

Efectivamente, la globalización posee un componente económico sustantivo. Existe una uniformidad global de las formas de producción y de la organización económica, a las cuales se adhiere un desarrollo acelerado del comercio mundial. Los grandes conglomerados o empresas transnacionales ya no producen para un país o un grupo de países, sino que han globalizado su producción, al punto de que una importante proporción del comercio mundial se produce al interior de las mismas empresas.

Adicionalmente, los cambios globales derivados del fin de la Guerra Fría, conjuntamente con los procesos asociados a la globalización y el

cambio tecnológico han generado una expansión económica acelerada y una concurrencia e incremento del comercio. Igualmente, los procesos de acercamiento irían más allá de lo económico y comercial, para expresarse en otras diversas áreas. El dinamismo de la economía, de la coincidencia deontológica, y los acercamientos comunes en ciertas áreas de la seguridad internacional, le otorgarían una mayor interdependencia global al proceso en su conjunto. (Rojas, 1998: 17)

Una tendencia fundamental de este heterogéneo sistema internacional, se refiere a la emergencia de nuevos actores en la arena internacional, fenómeno que aporta mayor dinamismo de la sociedad civil y, que de manera creciente, tiende a manifestarse a nivel internacional, lo que plantea una desconcentración de funciones que anteriormente estaban localizadas en el Estado. Tales fenómenos tienden a la configuración de un sistema de relaciones múltiples con un tejido complejo de vínculos económicos, políticos y sociales, desplegados por actores e intereses muy diversos.

Un fenómeno estrechamente relacionado con los procesos de integración y globalización lo constituyen las migraciones. Respecto a éstas, cabe hacer presente los enfoques propuestos por Nicholas Van Hear (1998), quien distingue entre los conceptos de “diáspora” y “comunidad transnacional”, para referirnos a la temática de las migraciones mundiales en el contexto de post Guerra Fría. La primera reuniría tres requisitos básicos:

- a. Una población que se encuentra dispersa de su lugar de origen en dos o más territorios.
- b. La presencia y permanencia duradera de la población dispersa en el exterior.
- c. Finalmente, un alto grado de intercambio social, económico, político y cultural, entre las poblaciones separadas espacialmente que componen la diáspora. La categoría de “comunidad transnacional” comprende a la diáspora referida, pero también a las poblaciones que no están dispersas, sino contiguas y localizadas a ambos lados de una frontera.

Entre los componentes de los procesos de migración y sus dinámicas específicas, Van Hear distingue entre cuatro factores:

- a. Predisposición de la población a migrar.
- b. Causas próximas.
- c. Factores precipitantes.
- d. Factores intervinientes.

En virtud de la organización en red, se opera con aquellos que no emigran, en países de origen y destino, a través de parentesco, amistad, vecindad, etnicidad, fe religiosa, etcétera. En definitiva, se trata de redes que pueden operar como organizaciones facilitadoras del movimiento de la población o como una institución que propicia grupos de apoyo o rechazo a las migraciones, entre las comunidades de migrantes y la población anfitriona.

Para la constitución de redes sociales se requiere la referida regularidad, valoración por parte de sus integrantes, lo que remite a la reproducción social de ciertos valores como rango, prestigio, legitimidad, cierto sentido de pertenencia, y la necesidad de generación de recursos. Al hacer mención a los vínculos transnacionales nos referimos entonces al conjunto de relaciones que no pasan por los canales institucionales previstos por burocracias y agencias estatales, y que más bien comprometen a actores no estatales o segmentos de la sociedad civil.

En términos conceptuales, el presente artículo utiliza perspectivas cultural-institucionalista, jurídica, de derechos humanos y relaciones internacionales, para responder a las cuestiones del Estado y su compromiso con las migraciones internacionales. En la tesis del Estado liberal y siguiendo a James F. Hollifield, se define la política en términos más institucionales y legales con un acentuado enfoque en la evolución de los derechos como variable clave en la explicación sobre la mayor o menor apertura del Estado respecto a temas como el que nos preocupa (Hollifield, 2000: 174) En otras palabras, entre los institucionalistas liberales se destacan los que ven al incremento de la migración como una función del desarrollo de los regímenes de derechos humanos y aquellos que ven la posibilidad para una cooperación futura entre Estados liberales en la construcción de tal régimen.

Dentro de la conceptualización liberal del Estado, el principal desafío es entender el desarrollo de derechos en sus dimensiones civiles, sociales y políticas. De esta manera, la relación entre Estado liberal y sus derechos, como esencia de éste, es clave para entender la inmigración. Sin embargo, los Estados liberales enfrentan un serio dilema: por una parte, la economía internacional y, en particular, el mercado empuja a éstos hacia una mayor apertura por razones de eficiencia, mientras que por otra, la política doméstica y fuerzas legales internas presionan y mueven a los Estados hacia adentro para proteger el contrato social y preservar las instituciones de la ciudadanía y de la soberanía nacional (Hollifield, 2000: 175)

Aunque existen ciertas prácticas estatales que deniegan algunos derechos a quienes no son sus ciudadanos nacionales, los Estados se han comprometido a respetar los derechos fundamentales que se reconocen a todas las personas en su calidad de tales, así como los derechos específicos que le ha garantizado a los migrantes, tanto a través de sus leyes particulares como mediante la ratificación de tratados. Es más, normalmente los problemas de gobernabilidad derivados de la migración se producen por el incremento de migrantes en situación irregular, por los mecanismos de tráfico e introducción clandestina de personas, así como por los problemas de aceptación y convivencia de los nacionales para con el grupo extranjero, e incluso por la xenofobia.

Frente a la diversidad de panoramas en lo que concierne a la migración, el Estado puede intervenir por medio de la elaboración de una política migratoria. Ésta debiera comprenderse más allá de la implementación de mecanismos de control basados en la idea de la seguridad. La complejidad de los movimientos humanos obliga al Estado a considerar, por una parte, sus intereses y objetivos, y por otra, los de otros grupos sociales (incluyendo a los migrantes), sin olvidar la situación real. Tales consideraciones deben servir para formular un conjunto de medidas articuladas entre sí que, yendo más allá de la normativa, cubran los aspectos humanos, económicos, políticos y culturales del fenómeno migratorio.

Todos estos temas se abordan gracias a la efectiva definición de una política migratoria, que se entiende como la “formalización de la propuesta de política migratoria en términos de la modalidad que va a asumirse, el patrón migratorio en el cual se encuadra y la intencionalidad que se otorga a sus objetivos” (Mármora, 2002: 79)

En el caso específico de Chile, una encuesta del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO-UDP) sobre las actitudes de los chilenos hacia los inmigrantes concluye que “Las opiniones de los entrevistados nos hablan de un escenario poco propicio para la integración, de recelo y de escasa valoración a los aportes de diversidad que implica la inclusión de inmigrantes. En un escenario donde Chile puede configurarse como país receptor, donde la inmigración va en aumento, es necesario hacerse cargo del proceso de integración social entre chilenos y extranjeros residentes, el que según la encuesta y al menos en el imaginario, ya está cargado de cuestionamientos y barreras” (Cerda, 2007: 7)

No obstante, estas conclusiones pueden ser matizadas en el caso específico de la migración argentina. Según Carolina Stefoni, se podría plantear la hipótesis de que para los chilenos, el migrante argentino es un otro más próximo y semejante al nosotros que la población de los demás países vecinos, de raigambre andina. Y agrega que “En el caso de la migración andina, la sociedad chilena la construye como una amenaza a la identidad nacional y es desde este discurso desde donde se articulan las acciones de discriminación. En el caso argentino, la proximidad social y cultural con que se les ve, impide o dificulta desarrollar actitudes de discriminación” (Stefoni, 2007: 80)

Dicha hipótesis se fundamenta en la presunción de que la identidad cultural supone para su formación la noción del otro. De acuerdo a Jorge Larraín, “la definición del sí mismo cultural siempre implica una distinción con los valores, características y modos de vida de otros. En la construcción de cualquier versión de identidad cultural, la comparación con el ‘otro’ y la utilización de mecanismos de oposición al ‘otro’ juegan un papel fundamental: algunos grupos, modos de vida o ideas se presentan como fuera de la comunidad. Así surge la idea del ‘nosotros’ en cuanto opuesto a ‘ellos’ o a los ‘otros’. Para definir lo que se considera propio se exageran las diferencias con los que están fuera” (Larraín, 1996: 91)

Para Larraín, las lealtades de grupo, entre las que se encuentra la nacionalidad, contribuyen a definir el sentido de identidad y es por eso que “la declinación de las identidades culturales de clase y nación coincide con el resurgimiento de otros contextos colectivos relevantes que se relacionan con movimientos sociales que luchan por el reconocimiento de su diferencia: las identidades étnicas (movimientos antirracistas), de género (movimiento feminista), de sexualidad (movimientos de homosexuales) y muchas otras” (1996: 115)

Un enfoque similar aporta José Bengoa, quien afirma que al estar profundamente erosionadas las llamadas viejas identidades, así como sus discursos integradores, surgen nuevas formas identitarias: “La identidad nacional construida en el siglo diecinueve en torno a la Patria, reiterada y democráticamente reformulada durante el veinte, en el nosotros ‘los chilenos’, no parece suficiente. La imagen de pueblo cambió. Se diluyó la igualdad formal y el espacio utópico al que apelaba”. (Bengoa, 2006: 64)

Esto no puede ser interpretado como una disolución de los nacionalismos. Según Bengoa somos fronterizamente chilenos, es decir, definidos por bordes cada vez más duros y enemistados, de esta manera, las fronteras unen y acentúan el sentimiento de alteridad pero no los elementos internos de pertenencia. En definitiva, nos une el territorio pero no necesariamente un discurso acerca de lo que somos, que logre un grado importante de cohesión. “Es por ello que los discursos sobre la Patria y sobre la Nación chilenas apelan a una cultura popular, a una identidad popular, (...) que también tiene elementos nacionalistas, chauvinistas, de apreciación especial, de un nosotros enfrentado a otro fronterizo”. (Bengoa, 2006: 114)

Este escenario puede extrapolarse al resto de los países latinoamericanos. Para Larraín, si bien en la región existe una conciencia de identidad latinoamericana, articulada con las identidades nacionales, estas identidades nacionales también se definen respecto a “otros” latinoamericanos, sobre todo de países vecinos o fronterizos. De acuerdo al autor, “en este caso se acentúan más las diferencias que las semejanzas. Cada identidad nacional en América Latina tiene así un componente común latinoamericano y otro propio específico”. (Larraín, 1996: 121- 122)

Respecto a este reconocimiento del “otro”, cabe destacar la importancia de proyectar hacia una asimilación intercultural de los grupos migrantes. Para Ferhat Kentel, la interculturalidad supone una interacción, un intercambio entre las diversas culturas de los grupos migrantes y no encierra a las culturas en zonas diferentes –como sí lo hace el enfoque multicultural– evitando así fenómenos como el racismo, la xenofobia, el nacionalismo o el etnocentrismo. (Kentel, 2006: 15)

Otra variable contextual para el estudio de los procesos de integración, se constituye por la acción no sólo del actor Estado Nación, sino también de los órganos gubernamentales no centrales, entre los que se encuentran las regiones, para actuar en el sistema regional e internacional, como actores que buscan la satisfacción de sus propios intereses,

fenómeno que constituye una nueva forma de diplomacia que ha sido catalogada como descentralizada o subnacional, dando paso al concepto de paradiplomacia (Gallardo, 2006)

Este concepto puede ser definido, según Noé Cornago como “La participación de los gobiernos no centrales en las relaciones internacionales, a través del establecimiento de contactos permanentes o ad hoc con entidades públicas o privadas extranjeras con el propósito de promover diversos aspectos socioeconómicos o culturales, así como cualquier otra dimensión exterior de sus propias competencias constitucionales” (Cornago, 2000: 56)

No obstante los diversos enfoques de las definiciones, Gallardo sostiene que esto se relaciona con la organización político administrativa de los distintos países y es justamente la descentralización política y los instrumentos jurídicos apropiados lo que contribuye al actuar internacional de las regiones. El autor postula que “se trata de una relación positiva: a mayores atribuciones y competencias constitucionales o legales de las que es titular el gobierno subnacional para actuar más allá de las fronteras estatales, mayor será la capacidad y el nivel de autonomía que tendrá para desarrollar actividad paradiplomática; y viceversa” (Gallardo, 2006: 46)

La proliferación de nuevos actores con vocación internacional se relaciona, entre otros aspectos, con la inserción internacional de las regiones que pertenecen a los Estados nacionales, con el fin primordial de favorecer el desarrollo de éstas. En esta línea y similar a lo afirmado por Noé Cornago, Jorge Tapia ha sostenido que la paradiplomacia corresponde al “conjunto de actividades de coordinación, alianza y cooperación para las relaciones económicas y el desarrollo, realizadas por gobiernos subnacionales o locales, directamente o mediante contactos, acuerdos o convenios de carácter internacional entre instituciones tanto públicas como privadas, dentro del marco de sus competencias y limitadas a los respectivos territorios”. (Tapia, 2003: 121)

Aun cuando, y como es posible apreciar, el motor principal de la paradiplomacia en la región sudamericana apunta a asuntos económicos vinculados con el desarrollo regional, esto es básicamente búsqueda de inversiones, mercados para sus productos locales y tecnología para sus procesos productivos, así como su promoción como destinos turísticos. (Keating, 2000: 14), otras instituciones de índole cultural pueden jugar un papel relevante en este sentido. Es el caso de las universidades que,

por ejemplo, a través del fomento y realización de seminarios y encuentros internacionales, así como en la creación de centros de estudios relacionados a los estudios internacionales y cursos de postítulo y postgrado efectuados de manera conjunta, fomentan las dimensiones integrativas y de interculturalidad enunciadas.

Precisamente, de dicho campo se desprende la importancia de la educación intercultural como vehículo de aceptación y convivencia con los diversos grupos migrantes: “La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa. Desde la óptica intercultural, en la que el derecho a la diferencia se debe ejercer de manera paralela al de la igualdad, la operativización de la educación intercultural exige definir como destinatarios, tanto a los miembros de las culturas mayoritarias, como al de las minoritarias” (Tourinán, 2006: 20)

Sobre dicha base, reconociendo que una educación provista de instrumentos que favorezcan la integración social, así como una integración de la diversidad en espacios mayores a los de las fronteras de los estados nacionales, es que presentamos los resultados de una indagación realizada sobre programas educación básica, secundaria, además de pregrado y postgrado de universidades chilenas en materia de asignaturas que abordan la temática de la integración regional durante los años 2005 y 2006. Adicionalmente, presentamos algunas conclusiones en el ámbito de los desplazamientos estudiantiles hacia Chile, sobre la base *focus groups* realizados en 2006, con énfasis en nacionales argentinos. Pensamos que algunos de los resultados de ambos trabajos aportan luces a la cuestión de la integración abordada desde la teoría y la praxis.

El Aporte Curricular a la Integración Regional

Revisión a programas de educación básica y media²²

Informe programas de primer y segundo ciclo básico (1° a 8° básico)

Para abordar los contenidos curriculares de integración previstos en la enseñanza básica y secundaria de Chile fueron seleccionados los programas de “Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural” y “Estudio y Comprensión de la Sociedad”; aprendizajes esperados e indicadores, objetivos fundamentales transversales y actividades, relacionadas directamente con tópicos como la aceptación de la diversidad, tolerancia y migraciones en general.

Entre los aprendizajes esperados para los alumnos de 1° básico se destacan:

“Reconocen y respetan sus características personales y las de sus compañeros e identifican y caracterizan sus grupos de pertenencia a nivel familiar, escolar, local y nacional”.

Como indicadores relevantes para los anteriores aprendizajes encontramos:

“Mencionan algunas de sus características personales y las reconocen como propias. Muestran una actitud de respeto frente a sus compañeros y personas que presentan características diferentes a las propias. Se reconocen como chilenos y chilenas y comprenden que su nacionalidad les hace formar parte de un país”.

Destaca la denominada actividad 3, en la que los estudiantes:

“Entrevistan a personas extranjeras residentes en la localidad o que vienen de otros lugares del país y comentan con ellas tradiciones, costumbres, paisajes, idiomas y otros rasgos propios de su lugar de origen. Establecen semejanzas y diferencias entre ellas. Toman conciencia de que existen diferentes formas de vida y discuten acerca de la necesidad de

22 Realizado en el marco de la siguiente publicación: Aranda Bustamante, G. y Morande Lavín, J. (2007) “Los desplazamientos humanos a través de la frontera. La llegada a Chile de inmigrantes de la sub región andina. Estudio del caso peruano, boliviano y colombiano” Serie Integración Social y el Desarrollo Fronterizo n° 3, CAB, Bogotá, Colombia.

respetar la diversidad y de crear lazos de confraternidad con personas de otros lugares del país, de otras nacionalidades y de otras culturas”.

Para 4° básico destaca como aprendizaje esperado el reconocer y apreciar la diversidad entre las personas y como indicadores para este aprendizaje:

“Identifican situaciones de intolerancia o discriminación y proponen formas de convivencia basadas en el respeto y la tolerancia”.

En el marco de esta unidad, se presentan actividades que proponen favorecer en los estudiantes el proceso de reconocimiento, aceptación y valorización de la diversidad en diferentes ámbitos, tanto del medio natural, como social y cultural.

En el caso de 6° básico, en el marco del “Estudio y Comprensión de la Sociedad” temas como la tolerancia hacia lo diverso se encuentran insertos dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). A nivel de capítulos, dentro de la enseñanza de los orígenes del Estado chileno. En el ámbito Persona y su Entorno, a partir del uso pertinente de conceptos como características geográficas y relativas a la historia y patrimonio cultural.

Dentro del plan de estudios de 7° básico, a nivel de OFT, en el ámbito de Formación Ética, están relacionados con el “reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas (...) y de la pluralidad”, a partir de materias como Grecia, Roma o la Revolución Francesa.

Finalmente, en 8° básico se busca comprender los derechos y responsabilidades individuales implicados en la vida en sociedad. Dentro de la Unidad 1: “La humanidad en los inicios de un nuevo siglo”, los aprendizajes esperados entienden el mundo como un espacio culturalmente diverso y valoran esta diversidad.

En los programas de 2°, 3° y 5° básico no se encontraron elementos relacionados directamente con los objetivos de la investigación.

Informe programas nivel secundario (1° a 4° medio)

Se seleccionaron de los programas de “Historia y Ciencias Sociales”; aprendizajes esperados e indicadores, objetivos fundamentales transversales y actividades relacionadas directamente con tópicos como la aceptación de la diversidad, tolerancia y migraciones en general.

En 1° medio, para la unidad “Características Demográficas de la Región”, los aprendizajes esperados para los alumnos consistieron en:

“Reconocer la natalidad, la mortalidad y las migraciones como los grandes factores de cambio demográfico. Opinar sobre la desigualdad socioeconómica de la población, y valorar la equidad social”.

Como actividad destaca el análisis de “las migraciones a partir de la reconstrucción de los cambios de residencia en la historia familiar de los alumnos y alumnas”. Por ejemplo, “construir mapas con la información de estas historias migratorias, identificando patrones campo-ciudad, ciudad pequeña-gran ciudad, entre países. Identificar factores de migración: económicos, de salud, de estudios, de trabajo, políticos”.

Dentro de la unidad “Comunidad Regional”, como parte de los aprendizajes esperados el alumno:

- Reconoce similitudes y diferencias entre grupos sociales y culturales en la región.
- Comprende el significado de los conceptos cultura, costumbre y diversidad cultural, y los aplica al análisis de la realidad regional.
- Aprecia la importancia de la tolerancia social.
- Cuestiona estereotipos y prejuicios sociales de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica.
- Constata y problematiza situaciones de discriminación social.

Como actividad de aprendizaje destacó la recolección de información acerca de grupos culturales específicos presentes en la región, y el debate posterior en torno a las diferencias culturales y a los elementos que unen a toda la humanidad, con lo cual abre las posibilidades de recepción a corrientes inmigratorias.

Dentro de los aprendizajes esperados en el programa para 4° medio se menciona la valorización de la democracia y la importancia que para ella tiene el respeto de los derechos humanos, de la diversidad cultural, el pluralismo, la solidaridad y la participación ciudadana.

En la unidad “América Latina Contemporánea”, en tanto, se estudia la historia de la región en los últimos cincuenta años, buscando elementos que permitan hablar de una identidad de la que participarían los latinoamericanos. Dentro de los aprendizajes esperados está el de identificar rasgos culturales, económicos o sociales que asemejan a Chile con

otros países latinoamericanos, y opinan sobre sí mismos como portadores o portadoras de una identidad Latinoamérica.

En los programas de 2º y 3º medio no se encontraron elementos relacionados directamente con los objetivos de la investigación, por lo cual no mencionaremos contenidos específicos.

Revisión de programas de pregrado²³

El mismo ejercicio fue ejecutado en el caso de las carreras profesionales impartidas por universidades chilenas en el área de las Ciencias Sociales. Para esto el equipo de Vitinni (2006: 319-324) recogió información sobre planes de estudio, así como programas académicos de cada una de las cátedras singularizadas de carácter obligatorio, dado su regularidad temporal y su calidad de extensiva a todas las camadas de una carrera. En una primera fase fueron identificadas, por medio del examen de las mallas de curriculares, las cátedras destinadas de manera exclusiva a la formación en integración, como también otras que por su alcance pudieran referirse a dicho tópico. En una segunda fase, se evaluó caso a caso cada una de las cátedras identificadas, precisando la teoría y amplitud con el cual se impartía la enseñanza de dicha materia. El análisis se ejecutó entre los meses de octubre de 2004 y mayo de 2005, con los datos correspondientes a los planes de estudio válidos en el primer semestre de 2004.

Respecto del escrutinio de programas relativos/alusivos a la integración en programas de educación superior se observa, en general una ausencia de cátedras cuyo objetivo central consista la reflexión sobre dicha temática. Sin embargo, las diferencias centrales no se aprecian entre universidades, sino entre las distintas carreras, siguiendo por lo general cada una de ellas una misma visión independiente de la universidad que la imparte.

En los programas Ingeniería Comercial fueron observadas cátedras destinadas en forma exclusiva a la enseñanza de la integración. Al diri-

23 Realizado en el marco de la siguiente publicación; Vittini, Iris (2006) "Integración latinoamericana en el diseño curricular de las carreras de pregrado universitarias" Cátedras de Integración Andrés Bello n°2, Serie La universidad y los procesos de integración social, Bogotá, Colombia.

girse a la formación de administradores y economistas, en esta carrera se entregaron herramientas para poder desplegar la *expertise* profesional del egresado en los distintos mercados económicos, por lo que la creciente firma de acuerdos comerciales que ha realizado Chile, habría obligado a incluir cátedras como Negocios internacionales, en la cual se analizan los distintos acuerdos económicos internacionales existentes como lo son los Tratados de Libre Comercio, o los acuerdos multilaterales en el marco de la OMC.

Adicionalmente, dichas asignaturas prestan algún tiempo a las aristas comerciales de acuerdos como la Unión Europea o Mercosur, y su impacto para Chile y sus empresas.

Aunque podemos considerar que en la formación superior en el área económica se tienen acercamientos con los procesos de integración regional, existe una debilidad fundamental ya que la visión impartida se enmarca en una óptica económico-comercial, entendiendo la integración básicamente como un proceso de liberalización del comercio, en especial a través de la reducción arancelaria. En otras palabras aperturas de las fronteras para el intercambio de bienes (comercial), servicios y los más de inversión. Esto significa que los procesos concluyen en el preciso momento de entablar zonas de libre comercio, dejando de lado aspectos como los políticos, culturales o sociales que involucran la integración regional.

En cambio en la formación de Derecho se aprecia mayormente vinculada a los procesos de integración política, en la medida que son los acuerdos firmados por los Jefes de Estado los que dan impulso a dichos desarrollos. El Derecho internacional público trata esta materia, y es obligatorio en todas las casas de estudio que dictan Derecho sobre el nivel superior. Pese a lo anterior, el derecho de la integración no está presente en todos los planes de estudio. Por otra parte, existe un número importante, aunque no unánime, de docentes que analiza con detalle el derecho de la integración. La no existencia de una cátedra obligatoria de derecho de la integración, obliga a que éste sea visto sólo como un capítulo adicional de la asignatura de Derecho internacional público.

No obstante, al estudio del derecho de la integración, realizado básicamente a través del examen de la experiencia europea y que muchas universidades han desarrollado mediante la implementación de programas electivos para cubrir estas materias, no se puede concluir que existe

un compromiso institucional con la enseñanza de la integración para los futuros abogados chilenos.

En la carrera de sociología es posible encontrar mayor dedicación al estudio de la integración. Esta materia es cubierta por diversos ramos, a partir de distintas ópticas, como la sociología económica, la historia social o la teoría sociológica, consiguiendo una visión comparativamente completa de dichos procesos.

Se puede constatar una cobertura apropiada de la integración latinoamericana, no obstante, al igual que en el caso de Derecho, la falta de una cátedra obligatoria provoca que la inclusión de estas materias esté fuertemente condicionada por las prioridades del académico a cargo del curso. De todos modos, existe una enseñanza elemental de la integración y en muchos casos avanzada, al menos en los aspectos culturales y en sus consecuencias económico-sociales.

En la carrera de periodismo la enseñanza de la integración regional está fundamentada en dos pilares: la historia y la actualidad. No se encontraron cátedras destinadas de manera exclusiva a cubrir esta materia, aunque existen algunas más amplias como Relaciones Internacionales, Historia de América y Europa y Actualidad nacional e internacional en las cuales se enseñan las diferentes aristas de la integración.

El primer pilar donde se forma en integración regional es el de la historia, donde podemos encontrar las cátedras de Relaciones internacionales (en su aspecto histórico) e Historia. En estas cátedras se les entrega a los alumnos los antecedentes de la historia de América Latina, Estados Unidos y Europa, esencialmente centrándose en el último siglo. El segundo pilar es el de la actualidad. Dado el carácter informativo de la carrera, los estudiantes deben tener un profundo conocimiento de la realidad internacional imperante en este momento.

En general se puede concluir que la enseñanza de la integración en las universidades chilenas es un tópico poco estudiado, aun cuando se encuentra presente en todas las carreras analizadas de una u otra forma. La falta de una institucionalidad en su enseñanza genera que los profesionales sólo conozcan las consecuencias directamente relacionadas con sus disciplinas, imposibilitándolos a realizar análisis mayores en otras áreas, o a comprender de manera clara la interacción entre un área y otra.

Programa de posgrado

En el ámbito de programas de postgrado y post-títulos en Ciencias Sociales también se advierte una baja oferta en maestrías o diplomas abocados o alusivos a la integración regional. Destacan, las universidades de Chile, Santiago de Chile, Alberto Hurtado y la Universidad de Playa Ancha, con un magíster específico en el área, con programas que desarrollan dicha temática.

La Universidad Arturo Prat realiza un Magíster en Ciencia Política con mención en Integración. El programa abarca los procesos de integración de América Latina, “debido a la importancia que adquieren hoy la creciente formación de áreas de desarrollo común entre localidades de los países de Sudamérica, tanto en aspectos comerciales como en los políticos y culturales, con el respaldo de los Estados respectivos y los mecanismos de integración supranacional”. Entre los objetivos del programa se menciona “Otorgar un énfasis integracionista en el plan de estudios del programa que permitan a los alumnos conocer y analizar la situación actual y el devenir de América Latina en este tema”.

La Universidad de Santiago de Chile, a través de la mención en Estudios Internacionales del Doctorado en Estudios Americanos, se propone combinar “la investigación en las áreas tradicionales de la disciplina como las relaciones políticas, económicas y de integración de los países americanos, con el estudio de los procesos de globalización, los actores no estatales de la sociedad civil y las amenazas emergentes”.

Respecto a estudios de Postítulo, encontramos tres programas relacionados al tema en estudio. La Universidad Alberto Hurtado dicta el Diplomado en Relaciones Internacionales e Integración, que tiene como objetivos, entre otros, “que los estudiantes sean capaces de comprender la dinámica de los procesos de integración en América Latina en el escenario mundial” y “examinar los principales alcances, objetivos y características de la integración latinoamericana, estableciendo sus logros y limitaciones”. Al programa anterior se agrega el Diplomado en Relaciones Internacionales, dictado por la misma casa de estudios, “con especial referencia a los problemas de integración y regionalización en la era de la globalización”.

La Universidad de Chile, a través del Instituto de Estudios Internacionales en conjunto con la Facultad de Derecho de la Universidad Adolfo Ibáñez, dictan el Diploma de Postítulo en Integración Regional denomi-

nado “El futuro de la asociación estratégica birregional Unión Europea-América Latina y el Caribe”, que tiene como objetivos “Ofrecer una perspectiva académica de los principales procesos de integración existentes en Europa, América Latina y el Caribe (...) Generar una reflexión transversal de los procesos de integración regional a través de una perspectiva conceptual específica; y ser un espacio plural que genere un núcleo de especialistas para la nueva integración regional”.

Sin embargo, hay que hacer una especial mención al único proyecto académico que en Chile combina docencia y práctica de la integración. Se trata del Programa de Magíster en Gestión para la integración regional que se dicta desde el año 2004 mediante un convenio entre el Gobierno Regional de Valparaíso, las universidades Técnica Federico Santa María, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, con el patrocinio de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI). La sede académica del programa en Chile corresponde a la Universidad de Playa Ancha.

El magíster comenzó a gestarse el año 2001, a partir de la misión internacional a la provincia argentina de Córdoba por el gobierno regional de Valparaíso y que contó con la participación de las universidades del Consejo de Rectores de la V región. En esta misión se acordaron los términos de la cooperación para impulsar este programa en conformidad a las políticas de integración de Chile y Argentina.

El programa contempla una pasantía de actividades académicas a la ciudad de Córdoba y pasantías individuales a la Secretaría General de la ALADI, en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Los relatores pertenecen a cada una de las universidades mencionadas en el convenio así como del Gobierno Regional. Respecto a los alumnos interesados en el programa, se destaca la presencia de periodistas, ingenieros, profesores, abogados y asistentes sociales, y sus contenidos apuntan básicamente a la cuestión de la integración, con énfasis regional. Por tratarse de una experiencia inédita y única en Chile no nos parece que constituya una práctica habitual en el sistema de educación superior chileno.

La Movilidad Estudiantil como herramienta de Integración

Según el último censo realizado en Chile en 2002, los cinco países de origen de los flujos numéricamente más importantes de inmigrantes son

en este orden: Argentina, Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia. La población argentina en Chile corresponde al 26% del total de la población inmigrante, mientras que la de origen peruana llega al 21%. Aquí se produce una drástica caída en el tercer lugar, donde Bolivia llega sólo al 6%-. Por su parte, Ecuador aporta un 5% –cuarto lugar– y finalmente Colombia con un 2%. El total de la migración a Chile corresponde al 1,2% de la población en su conjunto. La elección del caso peruano se fundamenta en el hecho de que Perú constituye el segundo país con mayor flujo migratorio hacia Chile, además de presentar la mayor tasa de crecimiento, cercana al 395% (Martínez, 2003: 32). En esta misma línea, Bolivia es la tercera migración hacia el país, con el componente de ser un país miembro de la Sub Región Andina, el área que aporta la mayor inmigración a Chile en la actualidad. Por último, se incluye al grupo proveniente de Colombia dado que también es parte de la Sub Región Andina y representa el quinto flujo migratorio hacia Chile, con una alta tasa de crecimiento del 145% (Martínez, 2003: 34)

***Focus group con grupos migrantes de estudiantes universitarios*²⁴**

Los *Focus group* a estudiantes universitarios extranjeros resultaron de especial relevancia para trabajar sobre las cifras aportadas por el censo aludido. En parte, por las particulares visiones que puede tener un grupo específico que sale de su país por motivos distintos al grueso de los grupos migrantes en estudio, que no involucra una situación de mayores carencias o urgencias y cuyas percepciones sobre la sociedad receptora pueden variar, no sólo a partir de su nacionalidad sino también por su particular situación socioeconómica y educacional.

Como grupo específico se descartó la salida de los países de origen por motivos económicos, laborales o de subsistencia. Como estudiantes universitarios, la mayoría viaja a Chile por motivos educacionales, o familiares. Respecto al interés por regresar a su país de origen, un grupo importante de los participantes concuerda en que deben volver, ya sea por sus lazos familiares, laborales o un sentido de pertenencia que los llama a participar en un proyecto país.

²⁴ Realizado en el marco de la referida investigación en Aranda Bustamante, G. y Morandé Lavín, J. (2007) Fue realizado este diseño de investigación a un grupo de estudiantes de Bolivia, Colombia y Perú durante el segundo semestre de 2006.

Se dedujo, en este aspecto, que se marca una diferencia con grupos migrantes de estratos socioeconómicos bajos, para quienes la salida y regreso a su país de origen se encuentra asociada a una escasez o abundancia de recursos, ya sea a nivel individual o familiar, antes que a proyectos colectivos.

La oferta educacional chilena resultó, al parecer, de importancia como paso a este aporte que se espera realizar en los países de origen. He ahí un motivo importante por el que se requiere una autoevaluación de la calidad de la misma, así como también de las situaciones de discriminación específica que se pudieran observar en el ámbito universitario, por las incidencias que tendría en la percepción que, a su vez, se replica en sus países de origen sobre el medio nacional, influyendo no sólo en la posible llegada de otros migrantes al sistema universitario, sino también en la imagen de Chile en los países de origen de los respectivos migrantes.

Se pueden establecer dos grandes visiones entre los entrevistados, respecto al modelo de desarrollo chileno. La primera es una visión crítica y se centra en los efectos indirectos del sistema económico, tanto a nivel individual como grupal. Una segunda visión, rescata los aspectos positivos del modelo económico, en particular al compararlo con sus países de origen.

Respecto a las particularidades de la sociedad receptora a nivel individual, los entrevistados llegaron a un consenso bastante preciso al respecto, caracterizando al chileno como una persona retraída y desconfiada, en un primer momento, con dificultades para establecer relaciones interpersonales fluidas; actitud que cambia después de establecer ciertos niveles de confianza. Además, se agrega una incapacidad para lidiar con las situaciones de conflicto, las que tienden a ser evitadas.

En relación a las percepciones respecto a las actitudes de la sociedad receptora, ésta tendió a variar a partir del país. Se observó un trato distinto a los grupos migrantes de países limítrofes, por una serie de motivos que van desde los desencuentros propios de una relación vecinal, hasta el tipo de migrantes que llegan a Chile. También se observa la reiteración de ciertos estereotipos al momento de establecer un primer contacto por parte de la sociedad receptora hacia el migrante.

La creación de vínculos con personas de sus países de origen resulta diversa y, al parecer, no depende de un factor específico con el que se pueda establecer una regularidad entre los entrevistados. Se presumió una diferencia fundamental con grupos migrantes de otros estratos so-

cioeconómicos, para quienes las redes generadas en el país de destino resultan de mayor importancia.

Los migrantes que llegan al sistema educativo chileno, en tanto, necesariamente entran en contacto con estudiantes nacionales en una situación de mayor igualdad, dadas las dinámicas del proceso educativo, aumentando la posibilidad de generar lazos o relaciones de carácter social o personal con éstos. En cambio, se pudo suponer que los migrantes que llegan a Chile buscando trabajo generan relaciones en un ambiente laboral, donde gran parte de las relaciones interpersonales están cruzadas por un principio de jerarquía, disminuyendo las posibilidades de generar vínculos más allá de lo laboral.

En lo referente a su intención de motivar o recomendar el país para que sus compatriotas migren hacia Chile, también resultó diversa. Mientras parte de los entrevistados sí recomendarían el país, otro grupo presentó ciertas diferencias, ya que, si bien lo ven como un buen lugar para desarrollarse en el ámbito laboral y educacional, al momento de establecerse en forma definitiva, prefieren hacerlo en su país de origen.

De lo anterior, se dedujo un probable interés en el país como trampolín para proyectos futuros, a partir de la oferta educativa o un paso más en lo que se considera un proceso de formación global, antes que un lugar de destino definitivo.

Los entrevistados descartaron situaciones específicas de discriminación. La evaluación de los servicios públicos fue buena y al momento de realizar sus trámites para regularizar sus papeles ante la oficina de Extranjería Chilena fue también positiva.

Las situaciones más cercanas a la discriminación consistieron en comentarios que pudieron resultar ofensivos, en especial por parte de estratos socioeconómicos más bajos de la sociedad receptora o debido al establecimiento de estereotipos.

Las situaciones de abierta discriminación no parecieron darse en el grupo específico de migrantes y en los casos ocurridos, resultan más bien casos aislados y fuera de las experiencias habituales del grupo en cuestión. Los participantes del Focus descartaron situaciones específicas, directas o indirectas, de discriminación en el ámbito universitario, por la totalidad de los entrevistados.

En general, la evaluación del sistema de educación universitario fue regular. Gran parte del grupo concordó en que la calidad de la enseñan-

za es similar a la de su país de origen, descartando vacíos en su formación previa, respecto a la impartida en Chile.

La movilidad estudiantil con Argentina²⁵

Esta investigación prosiguió durante el año 2007 centrándose, esta vez, en el caso argentino. De acuerdo a los datos del mismo censo referido, en Chile la distribución de la población argentina se presentó de la siguiente manera:

Región	Nº de habitantes argentinos
Región de Tarapacá	606
Región de Antofagasta	937
Región de Atacama	256
Región de Coquimbo	992
Región de Valparaíso	5533
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	943
Región del Maule	1019
Región del Biobío	2654
Región de La Araucanía	5347
Región de Los Lagos	5160
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	1121
Región de Magallanes y de La Antártica Chilena	1288
Región Metropolitana de Santiago	22320

Fuente: Censo 2002

25 Estudio realizado en el marco de la investigación publicada en Aranda, Gilberto y Reig, Cristóbal (2008) "Educación y desplazamientos humanos en la región: el caso de la migración argentina en Chile". Cátedras de Integración Andrés Bello n°4, Serie La universidad y los procesos de integración social, Bogotá, Colombia.

Características Sociodemográficas

Según los censos nacionales, fue posible visualizar que la migración argentina en Chile era (y es) predominantemente joven. De acuerdo al censo de 2002, el 36,65% de los argentinos en Chile tenían entre 15 y 29 años. En consecuencia, la población menor de treinta años constituyó un 67,76% en este grupo. La concentración observada de niños y jóvenes en edad escolar y universitaria, permitió “suponer que muchos de los migrantes son padres que se instalan con sus hijos” (OIM, 2004: 20)

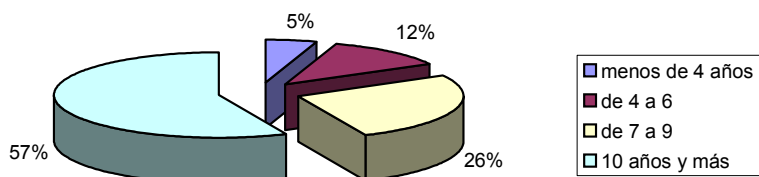
Edades	
Menores de 15	31,11%
15 a 29	36,65%
30 a 44	16,52%
45 a 59	8,64%
60 a 74	4,04%
Más de 74	3,03%

Fuente: Censo 2002

Este mismo censo indicaba que entre las personas no económicamente activas el 61,95% son estudiantes, mientras que el 53,6% de las mujeres inactivas eran amas de casa. De acuerdo al rango de edad, los hombres inactivos se concentraron entre los 15 y 29 años, en cuanto todavía manifiestan la calidad de estudiantes.

La migración argentina se caracterizó por ser de más bien alto nivel educacional. Los mismos datos de 2002 apuntaron a que más de la mitad de la población argentina en Chile contaba con más de 10 años de estudio y más del 80% ha cursado al menos 7 años de estudio.

Años de estudio migrantes argentinos



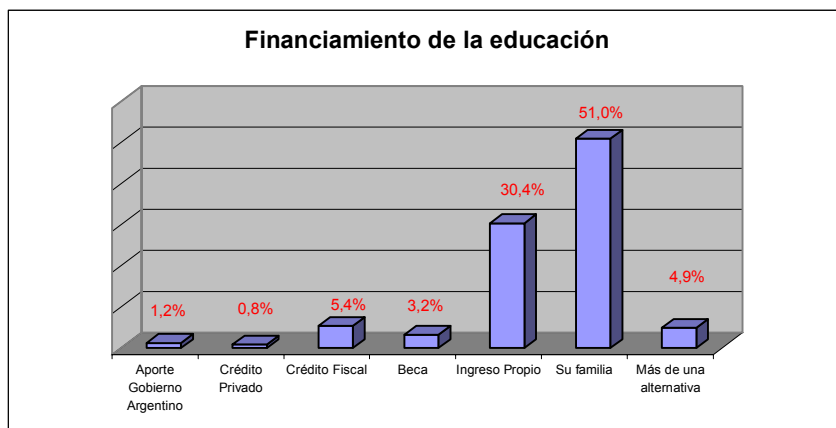
FUENTE: Censo 2002

El referido estudio de la OIM (Organización Mundial para la Migraciones) sobre la migración argentina al año 2004, indicaba que en el caso de migrantes calificados la educación, se interpretaba según la perspectiva del país receptor, versus el país de origen. “Necesario se vuelve estudiar cómo los desequilibrios regionales que favorecen la migración, produce un éxodo de migrantes muy calificados, que en el país receptor de una migración instruida, presenta la oportunidad de mejorar la eficiencia social, la productividad y ampliar los beneficios de un ingreso de capital humano, pero a su vez, el país emisor se ve enfrentado ante el fenómeno de lo que se conoce como fuga de cerebros”

En este estudio, en el que se abordó el acceso a la educación de la migración argentina, el 37% de los encuestados afirma tener hijos en edad de asistir a algún tipo de establecimiento educacional. Al ser consultados sobre el tipo de establecimiento hay una marcada preferencia por la educación privada, dado que es la más utilizada, incluso en el ámbito universitario. Sin embargo, la mayor parte de los hijos de argentinos están en edad escolar primaria.

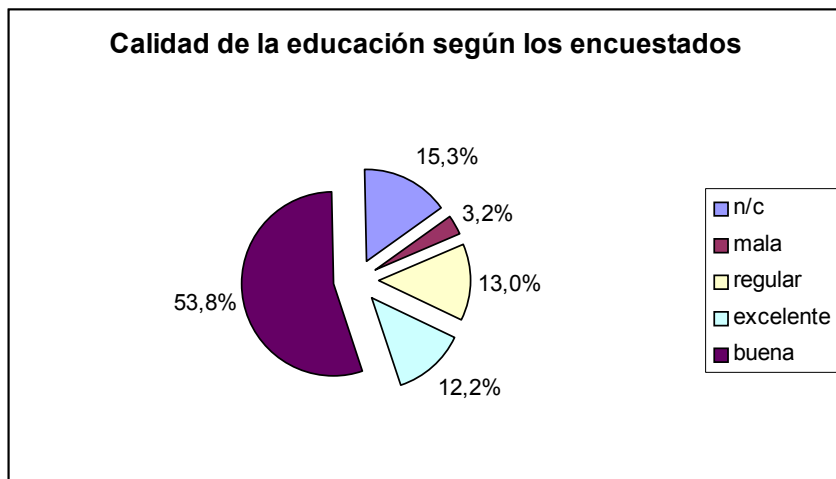
Tipo de establecimiento educacional que utiliza	Actividad que desempeña			
	Trabaja y estudia	Estudiante	Hijos en edad escolar	Total
Ninguno	4 1,4%	1 0,3%	2 0,7%	7 2,4%
Escuela pública	0	9 3,1%	57 19,3%	66 22,4%
Escuela privada	0	0	82 27,8%	82 27,8%
Escuela subvencionada	1 0,3%	6 2%	39 13,2%	46 15,6%
Educación superior privada no perteneciente al Consejo de Rectores	11 3,7%	11 3,7%	5 1,7%	27 9,1%
Educación superior privada perteneciente al Consejo de Rectores	5 1,7%	13 4,4%	10 3,4%	28 9,5%
Educación superior pública	1 0,3%	12 4,1%	7 2,4%	20 6,8%
Otro	1 0,3%	1 0,3%	17 5,7%	19 6,4%
Total	23 7,8%	53 18%	219 74,2%	295 100%

En cuanto a las vías de financiamiento de la educación, el estudio de la OIM señaló que la mayor parte de los mayores de edad encuestados recibe ayuda de su familia para completar sus estudios. Un dato interesante refiere a que el 30,4% de los consultados financiaban su educación con ingresos propios, es decir, exactamente las mismas 23 personas que declararon trabajar y estudiar. Los financiamientos por becas o créditos obtuvieron un bajo registro en dicho estudio.



Fuente: OIM 2004

En cuanto a la calidad del sistema educacional chileno, los encuestados respondieron mayoritariamente en forma positiva, incluso un 12,2% la consideró excelente. En contraposición, quienes la calificaron derechamente como de mala calidad, sólo alcanzaron el 3,2%.



Fuente: OIM 2004

Se puede constatar que aunque se trata de dos países fronterizos, con una frontera particularmente extensa y con bajo grado de conflicto, fue muy bajo el número de estudiantes de pregrado argentinos en Chile. Una razón puede ser la ventaja que ofrece la gratuidad de muchas universidades en la Argentina. Sin embargo, pensamos que esta variable no explica del todo la baja movilidad a nivel de intercambio académico entre universidades argentinas y chilenas.

También se explicaría este fenómeno por la falta de financiamiento de la estadía para alumnos extranjeros en Chile, lo que sí ocurre con los chilenos que van a Argentina. Se observa una falta aguda de recursos para ofrecer alojamiento y alimentación a los estudiantes extranjeros, mientras que en Argentina las universidades cuentan con políticas universitarias destinadas a la movilidad estudiantil, con hogares y comedores para los estudiantes extranjeros. Se exige reciprocidad y las universidades chilenas no cuentan con los recursos para ello.

Existe coincidencia entre los encargados de los vínculos internacionales, respecto a la preferencia de los estudiantes argentinos por inter-

cambios académicos con casas de estudio en Norteamérica y Europa antes que en Latinoamérica, sobre todo por la posibilidad de adquirir un segundo idioma. Adicionalmente, se destaca una carencia de redes universitarias en Latinoamérica, lo que ahonda en una falta de información sobre instancias que permitan la movilidad desde y hacia universidades trasandinas.

Sin embargo, a pesar de todas estas variables que obstaculizan la movilidad de estudiantes argentinos, existe coincidencia respecto a las potencialidades de Chile para aumentar este intercambio con universidades reconocidas y carreras que pueden ser de interés para los estudiantes argentinos. A la hora de fortalecer los vínculos con Argentina para incentivar la movilidad se recalca el vínculo a nivel regional de las regiones transfronterizas, especialmente con Mendoza y la Universidad Nacional de Cuyo.

Algunas conclusiones

Se constataron déficits en los programas de estudios de Chile en enseñanza primaria, secundaria y superior respecto a la temática de integración regional. En el caso de la educación superior se detectó una carencia de cátedras de dedicación exclusiva a la materia referida, con excepciones en las carreras de Ingeniería Comercial y Sociología, lo que redundaba en un problema transversal que incluye a universidades públicas y privadas. En consecuencia, la reflexión sobre tópicos de integración más bien corresponde a formación de carácter complementario, sin ninguna correspondencia con la relevancia que dichos procesos tienen en el momento actual. Por consiguiente, la incorporación de programas electivos para cubrir cuestiones como la integración, no puede llevarnos a concluir que existe un compromiso institucional con la práctica de la integración en todas sus dimensiones, no sólo comercial, sino que también humana.

A pesar que la enseñanza de la integración en las universidades chilenas, de alguna manera está presente en todas las carreras analizadas en este trabajo, podemos concluir en forma general que se trata de un tópico poco estudiado. Un factor que incide en esto es la falta de una institucionalidad en su enseñanza, lo que genera que los profesionales sólo conozcan las consecuencias directamente relacionadas con sus propias disciplinas, dificultándoles un análisis mayor en otras áreas (interdisciplina-

ria) e incluso impidiendo una comprensión clara de la interacción entre un área y otra.

Dentro de una línea teórica, la educación podría ser un instrumento fundamental para facilitar y promover la integración de inmigrantes en diversas sociedades. Lo anterior, dado que programas cerrados y aislacionistas tendrían como producto reacciones xenófobas y discriminatorias de parte de la población receptora. A la inversa, programas que reiteren el multiculturalismo, la tolerancia y el respeto de la diferencia, facilitarán la inserción de los migrantes sin exigir una “asimilación digestiva” que los obligue a abandonar sus propios referentes identitarios de origen.

En relación al caso chileno, y sobre la base de los resultados de las investigaciones, se considera que la situación que se vive en las universidades chilenas, en que los extranjeros se relacionan con chilenos que los aceptan y los integran, se da en buena medida porque la educación que han recibido, en tanto vehículo del conocimiento del otro, contribuye a formar ciudadanos más tolerantes y abiertos. Sin embargo, es necesario darle un enfoque más integral a la institución educacional migratoria chilena para abordar efectivamente las diversas dimensiones del tema, propiciando la diversidad cultural y social a través de los programas educacionales.

Siguiendo estos argumentos, es posible afirmar que el intercambio académico y la movilidad estudiantil entre Chile y Argentina, enmarcadas en iniciativas regionales, conforman prácticas paradiplomáticas que propenden a la consolidación de vínculos a largo plazo y que son propios del ámbito académico. Tal es el caso del Programa de Magíster en Gestión para la Integración Regional, que surge de un convenio entre el Gobierno Regional de Valparaíso, las universidades Técnica Federico Santa María, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, con el patrocinio de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI). Este programa se imparte simultáneamente en Chile y Argentina con un activo intercambio de académicos y estudiantes entre ambos programas, en torno a la reflexión sobre la integración regional.

Dentro de los factores que dificultan este intercambio, está el hecho de que la mayoría de las universidades argentinas ofrecen carreras de pregrado en forma gratuita, desincentivando el estudio de la totalidad de

una carrera en Chile. Por otra parte, los encargados de vínculos internacionales de las universidades en estudio destacaron la importancia de obtener un segundo idioma a la hora de realizar un intercambio, lo que explicaría la baja movilidad estudiantil, puesto que bajo esta premisa Chile no sería una opción prioritaria para los estudiantes argentinos.

Asimismo, la escasa información y promoción respecto a las posibilidades de intercambio, unida a la falta de convenios —o la necesidad de perfeccionarlos— con universidades argentinas, influyen en el reducido número de estudiantes trasandinos en Chile. Un dato de interés es la nula percepción de discriminación detectada en los estudiantes argentinos entrevistados. Este hallazgo es coincidente con diversos estudios, que constatan un trato distinto hacia los migrantes de Perú y Bolivia.

Esto se dilucidaría básicamente por las características diferentes de los grupos migrantes. Si por una parte la migración argentina es altamente calificada, la de Perú y Bolivia cuenta con menos años promedio de estudios. No obstante, y en todos los casos, en el ámbito universitario la percepción de discriminación parece disminuir, lo que permite inferir que ambientes cruzados por mayores niveles educacionales contribuyen a la formación de conductas de mayor tolerancia. En tal sentido, el ámbito universitario favorecería la generación de confianzas mutuas y eliminación de prejuicios.

De acuerdo a esta línea argumentativa, es importante subrayar la importancia de una educación intercultural, que favorezca el intercambio entre las diversas culturas contribuyendo a la aceptación de los grupos migrantes, para que cada vez sean menos un “otro” percibido como amenaza a la identidad local y se transformen en un “nosotros”, integrado y aceptado por la sociedad receptora. Se trata de potenciar entonces las dimensiones no sólo comerciales de la integración, sino que también y especialmente la humana.

Para lo anterior, el establecimiento de instituciones definidas y canales formales de cooperación resulta una cuestión imprescindible, como una manera de asegurar la integración y cooperación entre las universidades de diversos países. Todo ello redundaría en el impulso al desarrollo de la región en la cual está inmersa la universidad y en la activa participación de académicos y estudiantes en las dinámicas de cooperación e integración regional.

Bibliografía

- Aranda Bustamante, G y Reig, C. (2008); *Integración, Paradiplomacia y Educación Superior. Educación y desplazamientos humanos en la región: El caso de la migración argentina en Chile*, en “Cátedra de Integración Andrés Bello N° 4”, Secretaria Ejecutiva Convenio Andrés Bello, Bogotá; Convenio Andrés Bello; pp. 433-461
- Aranda Bustamante, G. y Morande Lavín, J. (2007) *Los desplazamientos humanos a través de la frontera. La llegada a Chile de inmigrantes de la sub región andina. Estudio del caso peruano, boliviano y colombiano*, en “Integración Social y el Desarrollo Fronterizo N° 3”, Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia.
- Beck, U. (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Ed. Paidós, España.
- Bengoa, J. (2006): *La comunidad reclamada. Identidades, utopías y memorias en la sociedad chilena actual*, Editorial Catalonia, Santiago.
- Benítez, H. (1997): *Integración educativa en Latinoamérica: un enfoque práctico*, en “Nuevos rumbos para la integración ante el desafío de la globalización”, CAB, Bolivia.
- Cerda, A. (2007): *Itinerarios de la diversidad: Los chilenos y sus opiniones sobre los inmigrantes*. En “Apuntes de Opinión Pública UDP”, Año 1, N° 2
- Cornago Prieto, N. (2000): *Diplomacia, paradiplomacia y redefinición de la seguridad mundial: Dimensiones de conflicto y cooperación*. En Aldecoa y Keating (Eds.) “Paradiplomacia: Las relaciones internacionales de las regiones”, Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales S.A., Madrid.
- Deutsch, K. (1989) en L. Tomassini, “Teoría y práctica de la política internacional”, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gallardo, A. (2006): *Paradiplomacia: La dimensión subnacional de las relaciones internacionales*, Tesis de postgrado Universidad de Chile, Santiago.
- Hollifield, J.F. (2000): *The Politics of International Migration. How can we ‘Bring the State back in’?* En Brettel, C. y Hollifield J. (Eds.): *Migration Theory. Talking Across Disciplines*, Routledge, Nueva York.
- Keating, M. (2000): *Regiones y asuntos internacionales: motivos, oportunidades y estrategias*. En Aldecoa, F. y Keating, M. –Eds.– (2000): *Paradiplomacia: las relaciones internacionales de las regiones*, Editorial Marcial Pons, Madrid.
- Kentel, F. (2006): *Del ‘gueto’ a lo ‘intercultural’: experiencias euro-turcas en Alemania y en Francia*. En “Revista CIDOB d’Afers Internacionals”, núm. 73-74, Fundación CIDOB.
- Larraín, J. (1996): *Modernidad, razón e identidad en América Latina*, Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Mármora, L. (2002): *Las políticas de migraciones internacionales*, Editorial Paidós, , Buenos Aires.
- Martínez Pizarro, J. (2003): *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002*; Chile, Naciones Unidas.

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM), *Estudio de caracterización socio-demográfica de la migración Argentina en Chile*, <www.oimchile.cl> 2004; pág. 20
- Rojas, F. (1998): *Globalización y orden internacional*. En Rojas, Francisco (Ed.) "Globalización, América Latina y la diplomacia de cumbres", FLACSO, Santiago
- Stefoni, C. (2007): *Los movimientos migratorios como un nuevo agente de integración. El caso Chile-Argentina*. En Artaza y Milet (Eds.) "Nuestros vecinos", Ril Editores, Santiago
- Stiglitz, J. (2002): *El malestar en la globalización*, Ed. Taurus, Argentina.
- Tapia Valdés, J. (2003): *Paradiplomacia: Las relaciones internacionales de los órganos subnacionales de gobierno*. En "El marco jurídico-institucional de la integración transfronteriza subregional" Universidad Arturo Prat, INTE, Iquique.
- Touriñán López, J. M. (2006): *La educación intercultural como ejercicio de educación en valores*. En "Revista ESE Estudios sobre Educación", N° 10.
- Van Hear, N. (1998): *New Diasporas. The mass exodus, dispersal and regrouping of migrants communities*, University of Washington Press, Seattle, Washington.
- Vitinni, G. (2006): *Integración Latinoamericana en el Diseño Curricular de las Carreras de Pre-grado Universitarias. El caso de Chile*, en "Cátedras de Integración N° 2"; Convento Andrés Bello; Bogotá.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

César Villegas Delgado*
—ESPAÑA—

Desde hace más de una década, en el ámbito regional europeo se han venido adoptado una serie de medidas —tanto administrativas como legislativas— orientadas a reformar la estructura y organización de la Educación Superior con el propósito final de facilitar la construcción de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (en adelante EEES).

La construcción de este EEES está enmarcada dentro de los objetivos principales de la Unión Europea —la organización internacional de integración más importante del continente—. La finalidad de este espacio es contar con un sistema flexible de titulaciones universitarias comprensible y comparable, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo (GARCÍA SAN JOSÉ, D. *et. al.*, 2007).

Uno de los instrumentos aprobados para edificar el EEES ha sido la introducción del sistema de créditos europeos, conocido como ECTS (*European Credits Transfer System*). Este sistema de créditos está orientado a cuantificar los resultados del aprendizaje del alumno, esto es, el conjunto de competencias que expresa lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje (CORREA MANFREDI, J. 2007).

La implantación de este nuevo sistema europeo de créditos —que corresponde a una concepción de la educación basada en el aprendizaje y centrada en el alumno— exigirá del docente universitario un cambio de su rol tradicional. Este nuevo papel del docente como “guía acompañan-

* Licenciado en Derecho por la Universidad Veracruzana (México). Master en Jurisdicción Penal Internacional por la UNIA (España). Candidato a Doctor en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales por la Universidad de Sevilla (España). Investigador FPU del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Profesor de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Sevilla.

te” del alumno en su proceso formativo supone asumir un enfoque cognitivo en la programación docente que permita el aprendizaje significativo. Esto es, que los alumnos aprendan por sí mismos, que no por sí solos (GARCÍA SAN JOSÉ, D. *et. al.*, 2007).

Tratándose de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas, este nuevo enfoque cognitivo exige la adopción de una metodología docente específica que, desgraciadamente, resulta ser desconocida para la inmensa mayoría de los profesores universitarios que imparten disciplinas jurídicas.

En el contexto antes descrito, consideramos conveniente propiciar una reflexión sobre el grado de responsabilidad que los docentes de ciencias jurídicas tenemos en el eventual éxito o fracaso académico de los alumnos y, en este sentido, realizar una investigación relativa, entre otras cuestiones, a los condicionantes que puedan incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas jurídicas dentro del EEES.

Como punto de partida, y con carácter previo a lo anterior, consideramos necesario relatar sucintamente cómo se ha configurado el denominado proceso de convergencia europea en materia de Educación Superior.

Pues bien, al margen de que la expresión EEES haya aparecido por vez primera en la *Declaración de la Sorbona* de 1998, fue con la *Declaración de Bolonia* con la que se inicia el denominado proceso de convergencia europea en materia de Educación Superior o *Proceso de Bolonia* –de ahí su nombre–. Esta declaración fue suscrita el 19 de junio de 1999 por 29 países, no sólo los Estados miembros de la Unión Europea, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa (LEÓN BENÍTEZ, M. 2007).

En la *Declaración de Bolonia* se establecieron seis objetivos prioritarios que constituyeron el punto de partida para las transformaciones que se están llevando a cabo en Europa dentro del ámbito de la Educación Superior. Dichos objetivos fueron:

1. la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al título, para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos europeos;

2. la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales;
3. el establecimiento de un sistema común de créditos, como el sistema ECTS;
4. fomentar la movilidad de los integrantes de la comunidad universitaria y otras instituciones de enseñanza superior europea;
5. la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables;
6. promover la dimensión europea de la Educación Superior –desarrollo curricular, cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación– (Declaración de Bolonia, 1999).

Posteriormente, con el *Comunicado de Praga* (2001), se adhirieron al proceso de Bolonia Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía. En dicho comunicado se amplían los objetivos del proceso y se introducen algunas líneas adicionales como:

1. la formación continua en tanto que elemento esencial del EEES para hacer frente a la competitividad económica;
2. la participación de los centros de enseñanza superior y los estudiantes: los ministros destacaron la necesidad de que las universidades, las demás instituciones superiores y, sobre todo, los estudiantes, participasen para crear de manera constructiva el EEES;
3. algunas medidas encaminadas a hacer más atractivo el EEES entre los estudiantes tanto europeos como de otras partes del mundo (Comunicado de Praga, 2001).

Dos años más tarde, en la *Conferencia de Ministros de Berlín* (2003), siete países fueron incorporados al proceso de Bolonia (Albania, Andorra, Bosnia Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia Montenegro y la República ex yugoslava de Macedonia). De este modo, el número total de países involucrados en dicho proceso ascendió a 40, adquiriendo una dimensión paneuropea.

En esta conferencia, los ministros encargados de la Educación Superior adoptaron un comunicado que integraba los estudios de doctorado y

las sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en el proceso de Bolonia. Los ministros destacaron la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Recomendaron, asimismo, una mayor movilidad en los niveles doctoral y posdoctoral, y animaron a los centros afectados a incrementar su cooperación en los ámbitos de los estudios doctorales y de la formación de los jóvenes investigadores (COMUNICADO DE BERLÍN, 2003).

Continuando con sus encuentros bienales, la Conferencia Ministerial se reunió en Bergen (2005). En esta ocasión, cinco nuevos países fueron admitidos como miembros del proceso de Bolonia (Armenia, Azerbaiján, Georgia, Moldavia y Ucrania), incrementando el número total de Estados participantes a 45.

El *Comunicado de Bergen* constató ya la materialización de algunos progresos significativos en cuanto a los objetivos del proceso. En esta conferencia se prestó una especial atención a:

- El establecimiento de un marco global de calificaciones para el EEES y en el compromiso de elaborar marcos nacionales de calificación para el 2010;
- La adopción de las pautas y estándares para el aseguramiento de la calidad en la educación;
- La importancia de la dimensión social de la educación superior, lo que incluye la movilidad académica.
- La necesidad de promover la interacción entre el EEES y otras partes del mundo (la “dimensión externa”).
- La importancia creciente de tratar el desarrollo del EEES más allá de 2010 (*Comunicado de Bergen*, 2005).

En el 2007, la Comisión Ministerial volvió a reunirse, esta vez, en Londres. En esta ocasión se incorporó el socio número 46 del proceso de Bolonia: Montenegro (independiente ya de Serbia). En esta conferencia, los ministros de educación manifestaron que el EEES precisaba de un espacio basado en la autonomía institucional, en la libertad académica, en la igualdad de oportunidades y, por último, en los principios democráticos. En el *Comunicado de Londres* se insistía, sobre todo, en la imperiosa necesidad de establecer un sistema de estudios basado en tres ci-

clos: el primero, correspondiente al grado, el segundo al máster y el tercero al doctorado. En esta cita, los ministros reconocieron el valor de una amplia variedad de programas de doctorado enmarcados en el modelo global de cualificaciones del EEES. Para los ministros resultaba indispensable la definitiva aplicación de la reglamentación del tercer ciclo, así como una mayor reflexión respecto a las perspectivas profesionales, y un mayor compromiso en la financiación de los investigadores noveles (COMUNICADO DE LONDRES, 2007).

Finalmente, en abril de 2009, la Conferencia ministerial se reunió en Lovaina para evaluar los logros del *Proceso de Bolonia* y establecer las prioridades del EEES de cara a la década que culminará en 2020.

En resumen, el *Proceso de Bolonia* ha aspirado, desde sus orígenes, al establecimiento de un EEES, entendido como un espacio abierto en el que no existen obstáculos a la movilidad de estudiantes, titulados y profesores, articulado en torno al reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, la transparencia (un sistema de titulaciones comprensibles y comparables organizado en tres ciclos) y la co-operación europea en la garantía de la calidad.

Como consecuencia de esta aspiración, se están produciendo modificaciones esenciales en algunos aspectos fundamentales de la Educación Superior europea como, por ejemplo, *el concepto de crédito, las calificaciones, el suplemento al título y la estructura de las enseñanzas universitarias*.

En este sentido, el crédito europeo pasa a ser la unidad de valoración de la actividad académica del alumno expresada en horas. En el mismo se integran tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como las actividades académicamente dirigidas y todo el trabajo que debe desempeñar el alumno para el logro de los objetivos educativos, lo que supone valorar no sólo las horas de asistencia a clases teóricas y prácticas, sino el tiempo dedicado al estudio, la preparación y realización de exámenes, lo que implica abandonar nuestro concepto de crédito como medida de la duración temporal de las clases impartidas por el docente (CORREA MANFREDI, J. 2007).

En España, esta concepción ha quedado recogida en el Real Decreto 1125/2003, que define al crédito europeo como:

“la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir con los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas

enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con la inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias correspondientes al plan de estudios”

Dentro de la anterior disposición se indica, además, que los planes de estudio establecerán 60 créditos para cada curso académico, distribuyéndose el número de créditos de cada titulación entre las materias que conforman el plan de estudios en función del número de horas que conlleva al alumno la superación o realización de las mismas. En este mismo sentido, se indica que se computarán las horas de trabajo necesarias para adquirir los conocimientos, capacidades y destrezas implícitas a cada materia, por lo que deberán estar comprendidas:

“las horas correspondientes a clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”

El número mínimo de horas por crédito será de 25, y el máximo de 30, realizándose la asignación de créditos y la estimación de horas bajo la consideración de dedicación a tiempo completo del estudiante a los estudios universitarios durante un mínimo de 36 semanas y un máximo de 40 semanas por curso académico.

Por otra parte, en cuanto al sistema de calificaciones, encontramos que, dentro del EEES, los créditos de una materia se obtendrán al superar los exámenes o pruebas de evaluación correspondiente, calificándose los resultados en una escala numérica que va del 0 al 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse la expresión cualitativa de su valor de la manera siguiente: 0 a 4.9 suspenso (SS); 5.0 a 6.9 aprobado (AP); 7.0 a 8.9 notable (NT); 9.0 a 10 sobresaliente (SB). En esta última franja, es decir, del 9 al 10 podrá otorgarse la calificación más alta en su expresión cualitativa de *Matrícula de Honor* –que no podrá superar en ningún caso el cinco por ciento de los alumnos matriculados en la materia durante un mismo curso–.

Del mismo modo, se prevé que, en el EEES, los Estados implicados en el *Proceso de Bolonia* expidan un suplemento europeo al título universitario con el fin de promover y facilitar la movilidad de estudiantes y titulados. En España, el procedimiento para la expedición de dicho suplemento está regulado por el Real Decreto 1044/2003. En el artículo 3 del Real Decreto se establece que el Suplemento Europeo al Título es:

“el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior”.

De conformidad con dicha normativa, el suplemento debe contener: los datos del estudiante, información de la titulación, información sobre el nivel de la titulación, sobre el contenido y los resultados obtenidos, sobre la función de la titulación, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de educación superior. Este documento será expedido a petición del interesado, emitiéndose en el idioma del Estado en el que se ha solicitado y, además, en otra de las lenguas oficiales de la Unión Europea.

Por otro lado, resulta necesario destacar que el nuevo sistema de titulaciones promovido en el EEES, que surgió en Bolonia y se reafirmó en Berlín, está basado en dos niveles claramente diferenciados: el Grado y el Postgrado. El primer nivel lo constituyen las enseñanzas universitarias de primer ciclo. El Postgrado lo componen el segundo ciclo, que conduce a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, que otorga el título de Doctor.

De acuerdo con lo establecido por los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, ambos modificados por el 1509/2005 –que establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios oficiales de Grado y de Postgrado en España–, el objetivo formativo de las enseñanzas de grado es proporcionar a los estudiantes una formación universitaria que conjugue conocimientos generales básicos y conocimientos transversales encaminados a su formación integral, a la vez que les capacita para el ejercicio de actividades profesionales.

Por su parte, los estudios universitarios de segundo ciclo –título oficial de Máster– tendrán una extensión de entre 60 y 120 créditos, y se dedicarán a la formación avanzada (especializada o multidisciplinar), teniendo como objetivo la especialización académica o profesional o bien la iniciación en tareas investigadoras, pudiéndose para ello establecer especialidades en la programación de sus enseñanzas.

Por último, la finalidad del doctorado, tercer ciclo de los estudios universitarios, será la formación avanzada en las técnicas de investigación, pudiéndose organizar la misma mediante cursos, seminarios u otras actividades, incluyéndose siempre la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral. El título de doctor acredita, desde esta perspectiva, el más alto rango académico y faculta para la docencia y la investigación.

Ahora bien, al margen de las modificaciones sustanciales antes señaladas, es posible constatar cómo los docentes universitarios han comenzado a asumir paulatinamente el cambio de rol que ha supuesto esta nueva concepción de la educación basada en el aprendizaje y centrada en el alumno. Dicha adaptación ha comenzado a experimentarse en la docencia de algunas ciencias sociales y, sobre todo, en la docencia de las disciplinas científico-técnicas. No obstante, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ciencias jurídicas parecería no estar sucediendo lo mismo (GARCÍA SAN JOSÉ, D. *et. al.*, 2007).

En virtud de lo anterior, resultaría indispensable plantear una investigación aplicada a la docencia significativa en las ciencias jurídicas, como ya se realiza en las ciencias sociales y científico-técnicas, centrada en las posibilidades y retos que para el docente universitario supone el EEES en la medida en que habrá que adaptarse, le guste o no, a las nuevas exigencias asumiendo unas técnicas pedagógicas que permitan a los estudiantes de Derecho aprender por sí mismos –que no por sí solos–.

La investigación que se propone en el contexto de la adaptación de los estudios de Derecho al EEES debe desarrollarse siguiendo una metodología científica y que se desglosaría en cinco etapas consecutivas de reflexión docente: identificación del problema, definición del problema, formulación de hipótesis, proyección de las consecuencias y, por último, verificación de hipótesis.

Esta metodología científica ha de ser aplicada a los aspectos de la labor docente en las ciencias jurídicas que dependen directamente del profesor y que influyen en el eventual éxito o fracaso de los alumnos.

Siguiendo a Benedito Antoli, aplicaríamos esa metodología científica al análisis de los siete aspectos siguientes: en primer lugar, sobre la planificación y diseño de la enseñanza. En segundo lugar, sobre la estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos. Le sigue, en tercer lugar, un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuarto lugar, la investigación sobre los métodos, estrategias y técnicas empleados en la actividad docente. En quinto lugar, sobre los modos de comunicación y su relación con los alumnos. En sexto lugar, acerca de la elección de los medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza y, finalmente, en séptimo lugar, sobre el sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos (BENEDITO ANTOLI, V. 1995).

Si los objetivos previstos resultan cumplidos, se habrá logrado no sólo mejorar la calidad de la docencia universitaria en las ciencias jurídicas sino también fomentar un enfoque interdisciplinario de la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario de las ciencias jurídicas que sea significativo a partir de las teorías cognitivas del aprendizaje.

Por otro lado, se habrá formado igualmente a un grupo de jóvenes investigadores en docencia de calidad como primer paso para proyectar estos análisis al resto de docentes-investigadores. Para tal fin resulta imprescindible una adecuada difusión de los resultados de la investigación desarrollada a dos niveles: en un primer plano, a través de encuentros nacionales y, de ser posible, regionales de investigadores en este campo específico de la enseñanza-aprendizaje significativo de las ciencias jurídicas en el contexto del EEES. En un segundo nivel, difusión a mayor escala de los resultados de estos encuentros y experiencias conjuntas entre investigadores a través de su recopilación en una memoria para ser presentada ante los ministerios de educación de los Estados implicados en el Proceso de Bolonia.

Se prevé que estos resultados sirvan para que los docentes de las ciencias jurídicas estén en condiciones de poner en prácticas los factores implicados en el éxito académico que dependen de ellos: factores metodológicos, de apoyo y tutorización y organizativos para asegurar que el aprendizaje universitario sea significativo, es decir, no repetitivo y de calidad en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Bibliografía

- García San José, D. et. al. (2007): *La necesaria investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Benedito Antoli, V. (1995): *Pedagogía universitaria y calidad de la enseñanza*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Correa Manfredi, J. (2007): *El nuevo sistema de titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- León Benítez, M. -Coord.- (2007): *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la Convergencia Europea*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Declaración de Bolonia, 1999.
- Comunicado de Praga, 2001.
- Comunicado de Berlín, 2003.
- Comunicado de Bergen, 2005.
- Comunicado de Londres, 2007.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios de Postgrado.
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 de 21 de enero.

