



Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Institución Educativa Inicial María Reiche

La Gota que Camina



ISSN 1813-0097

Revista pedagógica - Publicación semestral - Año 14 - Nº 24 - Diciembre 2009

Iquitos - Perú



La Gota que Camina

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

Antonio Pasquel Ruiz
Rector

Juan de Dios Jara Ibarra
Decano de la Facultad de Ciencias de la
Educación y Humanidades

Josefa Alegría Ríos Gil
Directora de la Institución Educativa Inicial María Reiche

Instituto de Desarrollo Educativo Amazónico

Miembros:

Josefa Alegría Ríos Gil
Faviola Mares Quispe
Nair Burga Reátegui
Maribel Lozano Tello
María Teresa Carrillo Ruiz

Comité Editorial

Silvia Vásquez Valcárcel
Gabriela da Cunha del Águila

ISSN 1813-0097

Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-16163

La revista pedagógica **La Gota que Camina** es una publicación oficial de la **Institución Educativa Inicial María Reiche** de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y del **Instituto de Desarrollo Educativo Amazónico (IDEA)**. Está destinada a la difusión de temas educativos, investigación pedagógica, asuntos relacionados a la práctica educativa, a la enseñanza universitaria y al mejoramiento de la calidad del servicio educativo en nuestra región y en el país.

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente. Las opiniones vertidas en los artículos quedan bajo la responsabilidad de sus autores.

Para efectos de colaboración con artículos en la revista, deberá dirigirse a la **Institución Educativa Inicial María Reiche**, sito en Av. Abelardo Quiñones, km 2, Iquitos, Perú.

Telf. 065-267071.

Correos electrónicos:

mariareiche@unapiquitos.edu.pe

lagota_camina@yahoo.com

Edición y corrección de textos:

Julio César Bartra Lozano

Diseño de carátula y diagramación de interiores:

Rodolfo Ramos Ramírez

Impresión:

Imprenta Gráfica Daniela

Ilustración de carátula:

Jaime Luis Choclote Martínez

EDITORIAL

La dirección de una institución educativa, retos y perspectivas

En la normatividad vigente del sector educación en nuestro país, está estipulado que el (la) director (a) de la institución educativa es el responsable de la buena marcha institucional y de los resultados de aprendizaje que alcancen sus estudiantes. Desde un enfoque de “gestión por resultados”, esto definiría su permanencia o sustitución en el cargo. Sin embargo, para que las instituciones educativas alcancen este nivel de gestión, se necesita contar con directores (as) altamente especializados; con habilidades personales desarrolladas y técnicas de gestión logradas, en concordancia con la teoría moderna para la conducción de instituciones educativas exitosas.

Entre otras habilidades, el responsable de dirigir una institución educativa, debe tener claridad en la definición estratégica y en los métodos que faciliten su implantación, haciendo que las cosas ocurran. Debe lograr que el colectivo de la institución, trabaje en equipo para alcanzar la visión institucional. Debe conocer y promover los procesos creativos, desarrollar y practicar la capacidad para acomodarse a los entornos cambiantes, utilizando herramientas para la mejora continua.

Una habilidad que necesita desarrollarse plenamente es la toma de decisiones, es decir, el (la) director (a) debe saber elegir en cada momento la solución más idónea, la persona más capacitada para una determinada actuación, cuándo debe realizarse una intervención y cómo debe hacerse para alcanzar un objetivo.

De igual manera, la comunicación, es una función importantísima, que debe ser cuidada y optimizada en forma continua. La información debe ser clara, facilitando el trabajo y consiguiendo alcanzar los objetivos. Los malos entendidos, el rumor, son síntomas que los mecanismos informativos no están funcionando.

Dentro de este conjunto de habilidades, quiero referirme especialmente a la capacidad de resolver situaciones conflictivas y delicadas, tanto en la relación entre personas como en el medio ambiente. Es imprescindible que el (la) director (a) conozca y especialmente practique los principios y valores éticos universales, el respeto a las personas y al medio ambiente, mediante la aceptación de reglas socialmente establecidas. Los conflictos no resueltos, son un peligro muy alto en las instituciones educativas. Estando latentes, van resquebrajando las relaciones interpersonales, volviéndose una constante amenaza para el clima institucional y el consecuente entorpecimiento en la consecución de los objetivos institucionales.

Bajo este contexto, es imprescindible que los (las) docentes transiten necesariamente por una alta especialización, antes de tomar las riendas de una institución educativa; esto significa, que como requisito para postular a una plaza jerárquica, no debe contarse únicamente el tiempo de servicio del docente, sino, sobre todo, la certificación de un centro de estudios especializado, que acredite que este profesional de la educación, está preparado para administrar convenientemente una institución educativa.

Algunos podrían pensar que esta propuesta resulta muy exigente o tal vez muy exquisita o inclusive utópica; pero creemos que no hay otra forma de asegurar que exista una gestión eficaz, con aprendizajes significativos, útiles y relevantes en los estudiantes, que finalmente son el éxito de la gestión de una escuela.

Del liderazgo pedagógico del (de la) director (a) dependerá que en la institución se promueva entre los docentes, la innovación, la investigación, las propuestas de perfeccionamiento constante, que se deben convertir en una mejora permanente de la práctica pedagógica cotidiana.

Mención y análisis aparte merece el proceso de sistematización de la innovación y la investigación. Sucede que en muchas instituciones existen prácticas innovadoras que no tienen ninguna evidencia de haberse desarrollado, porque desde el inicio de la experiencia no se tuvo un plan de sistematización de las acciones y se pierden valiosas estrategias de intervención; y los resultados o avances no pueden ser conocidos, adaptados y replicados en otros contextos. Por ese motivo, insistimos que en las instituciones educativas debe existir un plan que ordene y sistematice las experiencias valiosas de intervención pedagógica, promoviendo en los docentes la producción intelectual a partir de la reflexión de su práctica cotidiana. Tarea que por excelencia le corresponde diseñar, organizar, ejecutar y evaluar al (a la) director (a) de la institución educativa.

Inmensa tarea que el Estado encarga al (a la) director (a) de un plantel. Finalizo con algunas interrogantes que sugiero sean motivo de análisis de cada uno de los lectores. ¿Cuántos directores y directoras estarán realmente preparados para responder ante las exigencias de la teoría moderna para conducir una institución educativa?, ¿cuántos directores (as) de nuestro medio podrían mostrar buenos resultados de aprendizaje de sus estudiantes ante los padres y madres de familia y la comunidad educativa, en el marco de la gestión por resultados que mencionamos al inicio del escrito?, ¿será posible proponer una mejora cualitativa de la educación, si los responsables de su conducción no poseen las suficientes habilidades personales y profesionales para que su gestión sea exitosa?, ¿cuánto ha invertido el Estado en la formación de los (las) directores (as) de las instituciones educativas públicas, y si lo ha hecho, ¿cuáles son los resultados?

Josefa Alegría Ríos Gil



La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica

 Lya Sañudo Guerra

1. La práctica educativa como concepto y objeto de intervención-transformación-investigación

El sistema educativo es una conjunción de procesos ligados entre sí, determinándose unos a otros. Estos procesos se mantienen en constante movimiento y cambio, nunca permanecen. No pueden ser considerados como objetos fijos dados, que no están destinados a desaparecer.

Algunos de esos procesos identificables son: el proceso INSTITUCIONAL, como el marco global en donde los demás procesos tienen su espacio; el ADMINISTRATIVO, proceso que permite que se organice la estructura del trabajo académico; el SINDICAL, proceso de organización social que crea espacios de poder e influencia en la toma de decisiones administrativas e institucionales; el POLÍTICO, que es el proceso por el cual se ejercen y asumen decisiones que van más allá del ámbito institucional; el IDEOLÓGICO, proceso que no se encuentra explícito, pero que subyace en la intencionalidad de las acciones de los sujetos; los procesos del AULA, constituidos a su vez por una serie de procesos sin los cuales no se darían las condiciones necesarias para ser considerado un proceso educativo en el aula. Estos procesos son los que desarrollan el profesor y el alumno, y los productos de su relación.

Es este último proceso el que puede ser considerado el centro del trabajo educativo, ya que todos los demás están originados en función del trabajo del aula. Es probable que los demás procesos funcionen de manera independiente, y a veces es posible que rebasen al proceso del aula; sin embargo, su génesis y su razón de existencia es el trabajo del aula.

condiciones de cambio, cada uno se mueve con distinto ritmo y por diversas causas. El entender el conjunto de procesos que se dan en uno más complejo dentro del aula, como procesos en permanente movimiento nos sitúa, en una primera intención, dentro de la dialéctica.

El sistema educativo es un conjunto sistémico de procesos que se comportan como un todo estructurado y dialéctico. Se le considera una totalidad concreta que se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando para cada conjunto de procesos educativos. Los procesos que ocurren en su interior son los ejes de su constitución. Este desarrollo se gesta en la conciencia de la contradicción que se observa en la interrelación de sus constitutivos.

El análisis que pretende el presente estudio tiende al microanálisis de esos procesos que cambian dinamizan y dan "vida" a la escuela, como espacio físico, aquellos que se originan en el interior del aula.

El análisis dialéctico de los procesos del aula pone en evidencia las contradicciones "en el nudo de la unidad" (Lefebvre, 1993:33). La contradicción no quiere decir destruir una parte y conservar otra, tampoco la existencia sucesiva de opuestos, sino descubrir un complemento de determinación. En cada uno de estos procesos es posible identificar en el aula una serie de estas contradicciones que hacen posible su movimiento y cambio permanente, y posibilitan su transformación cualitativa.

En el siguiente apartado se llevará al cabo el proceso de análisis dialéctico para acotar los procesos del aula que son identificados como constitutivos y sus posibles contradicciones presentes.

Cada uno de ellos tiene su propia lógica y

Identificar y recuperar los procesos internos del

aula, implica un serio trabajo de comprensión, que pocos investigadores han realizado (Ezpeleta, 1986) por lo que, estos procesos se encuentran poco conceptualizados. Para entender el problema al que se quiere dirigir este trabajo, será necesario hacer un análisis de la situación problemática a partir de las contradicciones encontradas en cada uno de sus constitutivos, ya que si se concibe la totalidad del sistema educativo sin contradicciones se convierte en un ente vacío e inerte (Kosik, 1967).

Para la comprensión del objeto investigativo al que se dirige este trabajo, se entenderá como "sistema" al conjunto de procesos educativos concordando con la definición de Rescher (1981: 19) sobre sistema:

no es sólo una constelación de elementos interrelacionados, sino de elementos ensamblados en una unidad "orgánica", mediante principios articulantes, dentro de un complejo de interrelaciones racionales.

Esta unidad orgánica llamada totalidad educativa, considera dentro de sus procesos constitutivos la posibilidad de movilidad, no en el sentido de "sumar" elementos sino en el de avanzar en espiral, modificando el resto de los procesos y convirtiendo cada cambio en una unidad cualitativamente diferente.

Los constitutivos del proceso del aula se observan en la cotidianidad escolar, en el hacer diario del profesor. La cotidianidad está hecha de las acciones en "cuyo ritmo regular el hombre se mueve con mecánica instintividad, y con un sentimiento de familiaridad" (Kosik, 1967:100). Estas acciones cotidianas son más inmóviles cuanto menos pasen por la conciencia y la reflexión. La reconstrucción de los procesos que ocurren en la vida diaria del sistema educativo permite analizar sus acciones históricas en la realidad cotidiana (Rockwell, 1992).

De los procesos identificados en el aula, no todos pueden ser considerados educativos, se pueden identificar algunos que tienen que ver más con el control, el ejercicio del poder, rutinas

administrativas, etc. De todas las acciones que se desarrollan en el aula sólo se considerarán las que en su articulación pueden producir la apropiación del contenido por parte del alumno. El análisis empírico en el acercamiento de la experiencia educativa, permite realizar una identificación de estas acciones que intencionalmente se dan como educativas y que por su recurrencia pueden construir los procesos educativos del aula.

Estas acciones que pueden considerarse una serie de observables (Zemelman, 1987), muestran condiciones de existencia al presentarse regularmente y de manera articulada; por su naturaleza, permiten que se les pueda nombrar de una forma determinada en la manera de concepto ordenador de Zemelman (1987). Y ser consideradas como categorías analíticas. Esto permite recortar una serie de acciones para analizarlas en función de sus condiciones de movimiento, cambio y contradicciones. Estas pueden ser, en un primer acercamiento:

1. El profesor
2. El alumno
3. El contenido
4. La interacción

El profesor es considerado como el que tiene la posibilidad de "controlar" el proceso educativo, el que aplica el método pedagógico para lograr que el alumno se apropie del contenido específico a través de la interacción. Las contradicciones recuperadas de la experiencia son:

Proclama la prioridad del aprendizaje y difícilmente es capaz de dar cuenta del proceso o productos de sus alumnos. Prepara su "clase" tratando de lograr aprendizajes sin tomar en cuenta el proceso del alumno.

El profesor expresa en su discurso las alternativas didácticas que en general no lleva a la práctica. Asiste a cursos de actualización o posgrados y no se observa que cambie su práctica diaria. Expresa su intención de estar actualizado y se resiste a analizar su práctica.

El alumno es una categoría que se considera la parte medular y la razón de ser de las demás, ya

que la transformación del alumno, su proceso de apropiación, es finalmente, el espacio de la constatación de la eficacia del sistema educativo. Sin embargo, se encuentran situaciones contradictorias:

El alumno se encuentra ocupando un espacio y gastando el tiempo de la escuela sin realmente involucrarse en el proceso. Responde al requerimiento de apropiación o aprendizaje con evidencias de memorización. Los contenidos aprendidos con programas secuenciados se observan temporales y segmentados.

Se realiza un proceso de apropiación de competencias propias de los diseños curriculares y se ejercen a través de competencias de "sobrevivencia" como copiar, llegar tarde, faltar, hacer trampa, etc.

El contenido se refiere a la materia o área del conocimiento que está en la intención de la apropiación del alumno. El contenido se observa permeando las acciones del docente y en las evidencias de apropiación del alumno. Está presente en las formas para evaluar la eficacia del proceso. El contenido está conformado por un estrato de cultura que el profesor considera que debe ser aprendido por el alumno, y al respecto, se observan empíricamente las siguientes contradicciones:

El contenido está programado por autoridades educativas, pero el que se maneja en el aula difiere de forma y fondo con lo establecido.

Forma parte medular del proceso, ya que el "control" de la "clase" se realiza a través de su manejo, sin embargo, no existe una apropiación adecuada del mismo por parte del alumno. El contenido no se articula con el proceso.

Debe dar instrumentos de manejo e interpretación de la realidad al sujeto, pero, no se articula ese contenido con la realidad inmediata del alumno.

La última categoría del sistema educativo problematizada es la interacción. Esta se concibe

como el punto de contacto en el espacio comunicacional entre el profesor y los alumnos. Sólo en el caso de que una comunicación generada en uno u otro lado impacte de alguna manera la emisión del otro, se habla de interacción. Como su nombre lo indica, es una acción compartida, o una serie de acciones que se comparten. La interacción es el evento en donde se actualizan las categorías anteriores, donde dan evidencia en el presente y por lo tanto, se desentrañan cabalmente. Las contradicciones son:

La interacción es el espacio fundamental en el aula donde se comunican profesor y alumno, sin embargo, el profesor privilegia la expresión verbal unidireccional.

La interacción implica la interrelación de dos sujetos en donde los procesos de ambos llegan a articularse; en el aula se observa la simulación de esa articulación, la lógica de ambos sujetos se desarrolla independiente, no se articula.

En la interacción se ejercen los roles de autoridad no sólo de contenido sino de tipo moral también, pero el tipo de manejo permite que el alumno "juegue" a asumir esa autoridad que cuestiona, si no olvida, en cuanto desaparece el profesor.

Estas contradicciones, pueden tener variaciones de acuerdo al nivel o al contexto en el que se actualicen, son producto de un ejercicio de análisis intentando identificar algunas contradicciones que permitan desde ahí problematizar la práctica docente y determinar su potencial transformación. Las categorías, aunque didácticamente se encuentran separadas, se observan en el trabajo en el aula, y se imbrican de tal manera, que sólo con una preconcepción conceptual es posible recortarlas para su estudio.

La interacción aparece como una categoría de mayor extensión donde se pueden observar, como ya se mencionó, las acciones docentes, las de los alumnos y el manejo del contenido. La recuperación de cada uno en la interacción privilegia su actualización en un tiempo y espacio definido, pero sin considerar sus antecedentes ni consecuentes.

Cada categoría representa un campo problemático y en el caso de la interacción, además de ser en sí un campo, también, de acuerdo a lo explicitado anteriormente, puede ser considerada una línea problemática que "atraviesa" los demás campos. Una situación semejante ocurre con la acción docente en su práctica que prefigura tanto la interacción, como el contenido, como el proceso del alumno. En este caso último es posible, a través de la interacción, comprender el modo y tipo de práctica docente y cómo ésta concibe y "hace" las demás categorías. La práctica docente, por su misma naturaleza debe considerarse como una acción que se "mueve" en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes. Sin embargo, se observa que, contradictoriamente, se habla de la no-transformación de la práctica de manera histórica. La pregunta que surge es ¿podría ser posible generar un modelo de trabajo con los docentes que los llevara a transformar realmente su práctica?

Así, el problema central, de acuerdo a la intención de este trabajo, se va prefigurando, se refiere a considerar como punto clave para transformar el sistema educativo desde el aula, la práctica docente vista desde la interacción en el aula.

Esta afirmación hace intervenir un campo problemático no considerado hasta ahora: la transformación de la práctica. Este proceso aun cuando forma parte del movimiento necesario de la práctica docente, se considera como una potencialidad de la misma. No se encuentra presente en el mismo tiempo y espacio de las categorías mencionadas, ya que tiene una naturaleza histórica, pero, sin embargo, es inherente a cada una de ellas.

La transformación de la práctica docente, hace posible considerar las categorías mencionadas como categorías dinámicas. La práctica docente es la acción intencionada del profesor para propiciar la apropiación de contenidos por parte del alumno, y definida de esta manera, el movimiento permanente que ésta tiene es parte de la misma razón de ser de la acción. El supuesto del que se parte, es el de que la recuperación y el análisis reflexivo y consciente de la práctica puede llevar a

su transformación, esto quiere decir a llevarla a una condición distinta, centrada en las acciones del alumno.

Las acciones para lograr la transformación de la práctica docente han sido muchas y muy variadas, sin embargo, se pueden encontrar las contradicciones siguientes:

- Los profesores asisten con regularidad a cursos y talleres de actualización pedagógica sin que se observe un cambio en su práctica.
- Es posible observar en el vocabulario del profesor los términos y descripciones de modelos y propuestas pedagógicas, pero no da cuenta ni evidencia de ellas en la práctica cotidiana.
- Es posible encontrar acciones automatizadas de los profesores en su cotidianidad aunque se muestren críticos de sus compañeros.
- La resistencia a la toma de conciencia y a la reflexión se expresa a través de racionalizaciones defensivas.

Las contradicciones descritas están en íntima relación con políticas y modelos medianamente acertados llevados a la práctica por diversas autoridades educativas. Evidencia de ello son algunos estudios que desarrollan la tesis de que:

Las conductas interactivas de un enseñante no resultan directamente de su 'buena voluntad' ni de decisiones que tome en el curso de la acción tras de haber pesado las ventajas e inconvenientes de diferentes alternativas, (es) fuera de clase donde el profesor puede reflexionar sobre su acción (...) La profesionalidad de un profesor residiría en su capacidad de concebir unas situaciones propicias para la aparición del esquema de enseñanza del que juzga que muy probablemente producirá en los alumnos los aprendizajes deseados. (Carhay, 1988:36).

Los resultados revelaron que enseñar no es

interpretar un guión elaborado por otros, el profesor es autor e intérprete y se aprecian diferencias en los resultados. Se destaca el trabajo que los profesores hacen antes y después del aula, que es cuando piensan y reflexionan sobre su práctica. Es posible entonces concluir que los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se propicien acciones reflexivas sobre su práctica.

De acuerdo a las experiencias e investigaciones consultadas en cuanto al conocimiento de los maestros y el trabajo de formación docente, se proponen tres líneas problematizadoras:

1. Los trabajos de actualización sólo propician intercambio de experiencias y opiniones que se refieren a normas pedagógicas y no a la descripción y análisis del trabajo diario.
2. El análisis y transformación de la práctica no contará con la participación efectiva de quienes la ejercen mientras no haya reconocimiento institucional, traducido en apoyos económicos y en tiempo laboral dedicado a ello.
3. El registro y observación es lo más cercano a las condiciones reales de trabajo, pero las reflexiones surgidas son dispersas, lo que hace el proceso demasiado lento.

De acuerdo a lo anterior es indispensable la exploración y evaluación de la práctica docente para lograr transformaciones en ella, y si logramos por medio de la intelección de los resultados de las observaciones, modificar la conceptualización metodológica de los docentes, entonces es viable que su práctica se transforme permanentemente, también.

Hasta aquí, es posible tener una cierta claridad en el análisis de la situación problemática, se aclaran los constitutivos de la práctica docente y se plantea su transformación potencial. La problemática potencial es ¿cómo se puede transformar la práctica docente? Si consideramos la construcción

metodológica de los docentes como un proceso individual e intransferible, entonces la alternativa es, en vez de cursos y talleres de actualización, en un modelo de asesoría que impacte el proceso personal. Entonces se ubica el problema fundamental que es ¿cómo y con qué estrategias de asesoría es posible propiciar la transformación de la práctica docente?

La respuesta se prefigura en cuanto a aquellas estrategias que deben o no deben tomarse en cuenta. Así, la búsqueda se centra más que en las acciones transformadoras en sí, en la construcción de un modelo de asesoría para lograr que el docente reflexione y construya su concepción y su hacer docente, y como consecuencia se observe la transformación de su práctica docente.

De acuerdo a Kosik (1967:240), " la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad". Así pensado el hacer docente al convertirse en reflexivo y consciente por encima de su cotidianidad, es posible que construya su praxis y se convierta en un creador de la realidad comprendiéndola y explicándola. La dialéctica como movimiento fundamental entre la teoría y la práctica, entre la concepción y el hacer transforma la totalidad del sistema educativo.

Si reconsideramos la práctica docente por medio de la interacción en el espacio comunicativo, entonces es posible pretender que un modelo como el que se presenta logre propiciar la transformación de la práctica docente y por ende tendrá que impactar necesariamente, dentro del principio de unidad orgánica sistémica, en los demás constitutivos "moviendo" el sistema educativo hacia condiciones cualitativamente de mayor calidad.

De aquí, que el planteamiento de la pregunta más que ser pertinente a la transformación misma de la práctica docente, está ubicado en la posibilidad de generar acciones de asesoría que faciliten la autorreflexión y transformación de la práctica de cada docente. La transformación potencial de toda acción docente es viable, el problema está en

el modo en el que se procesa ese cambio. Es precisamente este espacio donde se ubica la razón de este estudio, el proceso individual e intransferible del cambio en la práctica docente, por lo cual se pregunta.

2. Las condiciones de la "transformación" de una práctica educativa

De acuerdo con los resultados de esta investigación, la reflexión es una forma de lograr la emancipación de los profesores, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses históricos modificables. En este enfoque "la reflexión es un proceso dialéctico" (Pérez Gómez, 1993:421). El docente se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reconstruir su práctica docente.

La reflexión implica un esfuerzo sistemático de análisis de la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras que orientan la acción educativa. Además de ser la operación que permite recuperar, hacer conciente, evaluar y transformar la práctica, permite pasar de la transformación de la práctica en un plano puramente personal, a la posibilidad de hacer investigación, ya que "la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente" (Pérez Gómez, 1993:419).

La reflexión como reconstrucción de la experiencia es un proceso de tres componentes paralelos:

Reconstruir la situación donde se produce la acción, conduce al profesor a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas.

- Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia en la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.

- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes.

Además de reflexionar sobre la experiencia, para lograr la transformación de su hacer, el docente requiere, según este autor, realizar una reflexión, igualmente sistemática sobre su acción.

la reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional (...) supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción, y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y el contexto. (Pérez Gómez, 1993:419-420).

Las concepciones del profesor incluyen el contenido propio de la materia, sus hipótesis del proceso de apropiación del alumno y sus concepciones metodológicas. Sólo puede internalizarse en el desarrollo de una acción cognoscitiva en la medida que se promueva una reflexión donde estos sujetos se sientan implicados y puedan dar respuestas basadas en su propia actividad y en el conocimiento que de ella tienen. La reflexión constituye el proceso grupal e individual que posibilita las sucesivas transformaciones de sujetos en la toma y aprehensión de conocimientos (Nethol, s/f:96).

La reflexión no es un puro pensar o una meditación, está ligada a la acción, en este caso a la acción docente, y a la determinación del objeto, en este caso la transformación de ese mismo hacer educativo docente. El profesor puede realizar una introspección creadora y potencialmente transformable, en su mismo espacio de acción, buscando formas para que el conocimiento de la realidad específica de su práctica docente parta de su contexto histórico.

La condición para que la actividad reflexiva sea transformadora de la acción debe contener

permanentemente el vínculo práctico, de la interacción con la acción objetiva. Por medio de la interiorización de la acción es posible incorporarlos al sujeto y posteriormente, en su condición de ser reversibles, es decir autorregulables, transformarlos en acciones más eficientes (Piaget, 1981).

Otra condición para la transformación de la práctica docente es el diálogo, "para descartar el asistencialismo y promover la toma de conciencia a partir del desarrollo de la intersubjetividad" (Nethol, s/f: 102). La comunicación no es necesariamente la instrumentación de medios, sino una estrategia basada en el esquema dialógico y crítico que posibilita a los miembros de un grupo para establecer una íntima relación entre convicciones y signos.

Para establecer el diálogo con el docente e iniciar una comunicación donde se construya un espacio intersubjetivo, es necesario contar con una competencia comunicativa, que de acuerdo con Habermas (1989) es un conjunto de saberes y capacidades pragmáticas que poseen los sujetos de un grupo para establecer contactos de interacción con otros miembros del mismo grupo, a través de reglas pragmáticas.

Con la reflexión y el diálogo como condiciones, es importante partir de los supuestos hasta ahora contruidos para establecer el punto de partida del trabajo con el docente:

1. La práctica docente presenta una serie de contradicciones que deben ser superadas para generar una transformación y transformarla en praxis.
2. La práctica docente está constituida por acciones independientes y en relación. El hacer consciente y la reflexión sobre ellas, permite iniciar un proceso crítico dirigido a superar las contradicciones presentes en lo cotidiano.
3. Los constitutivos de la práctica docente son las acciones del alumno, las

del profesor y las interacciones. Las condiciones de éstas en la práctica específica del profesor difieren de una circunstancia a otra, el acercamiento sistemático y el análisis de la recuperación de esa práctica origina que se reconozcan las contradicciones y regularidades que en ella existen.

La práctica y la investigación dan evidencias de que el profesor que tenga la intención de innovar su práctica, deberá trabajar sobre ella misma, identificándola de manera consciente, e investigándola. Como se puede deducir de los planteamientos anteriores es determinante que se conciba la práctica docente como una praxis en proceso de transformación permanente, y no sólo transformable. Este estudio intenta lograr un paso más en este renglón, tratando de encontrar un camino más para propiciar la transformación de la práctica no consciente e irreflexiva, en praxis.

Básicamente, se trata de modificar la práctica docente para que adquiera en su misma condición de hacer, la posibilidad de transformar y ser transformadora, es decir, que propicie la transformación en sus alumnos. Es importante considerar que ese cambio no es hacia cualquier dirección, sino que debe dirigirse hacia acciones educativas más eficientes, de tal manera que el alumno producto de esa experiencia de aula se haya apropiado realmente de las habilidades y conocimientos requeridos. Por supuesto que esta última aseveración rebasa el objeto de este estudio en cuanto a su verificación, sin embargo, está considerada esta dimensión constitutiva de la práctica docente.

Dentro de los grados de transformación de la práctica docente, la transformación está dada por la continuidad y la coherencia. Requiere un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Esto implica coherencia entre el discurso y su hacer mediante una confrontación entre ambos y en un mantenimiento de las nuevas estructuras, en un movimiento que se convierta en estrategia de autorregulación.

La interiorización que el profesor hace de las

estructuras y esquemas acerca de su labor docente, está fuertemente reforzada por el mismo sistema en el que se mueve, por lo que el cambio de su práctica laboral requiere de un esfuerzo e involucramiento que pondrá en conflicto, muy probablemente, su relación con el sistema administrativo y laboral. La revisión y crítica que realice de su labor docente, construirá lazos cada vez más fuertes entre lo ya construido y aceptado y los esquemas nuevos.

Ya se analizó que operación cognoscitiva fundamental que produce transformación, es la reflexión. Se observa en los resultados de la investigación que la reflexión reestructura la auto comprensión del sujeto, orientando su acción. Puede ser crítica y emancipadora, hace conscientes los factores inconscientes y construye racionalmente las reglas que el sujeto puede seguir cuando ha adquirido la competencia, sin consecuencias prácticas.

Las condiciones de la autorreflexión o reflexión se generan a partir de la involucración del sujeto. Este proceso se basa en su acción docente y de acuerdo a lo que de ella sabe el profesor.

También es importante que la reflexión esté ligada a la acción y a la determinación del objeto, no debe perder el vínculo con la acción docente objetiva. Por medio de la interiorización de la acción es posible que la reconstrucción de las acciones se incorporen al sujeto y posteriormente, incluyan la condición operativa de ser reversibles (Piaget, 1981), es decir, autorregulables. De esta manera, se pueden transformar esas primeras acciones analizadas en otras más intencionadas y controladas.

La transformación de la práctica docente se realiza posteriormente, se recuperan las acciones realizadas y se reflexiona sobre ellas confrontándolas con el discurso o propuestas teóricas, o sea se clasifica y compara explicitando las contradicciones en un momento reflexivo.

En este sentido, de acuerdo a los resultados del estudio se puede inferir que:

1. Los profesores son capaces de transformar su práctica siempre y cuando, el proceso involucre directamente su hacer, cuente con una mediación de recuperación pertinente, utilice recortes - analizadores- que permita su desentrañamiento por cada parte, pueda reflexionar y confrontar, y formule para intervenirla parcialmente.

2. El registro es la mediación más pertinente a la práctica docente. La confrontación de lo registrado con sus concepciones produce una contradicción que prepara la transformación.

3. Los profesores, mientras más instalados se encuentren en la estrategia expositiva, mayor será su resistencia al cambio.

4. Los profesores que centran su práctica en la acción del alumno, recorren más eficazmente el camino de la transformación de la práctica docente.

3. Condiciones de la intervención-transformación de la práctica educativa

Las fases identificadas, en cuanto a sus *semejanzas* en el proceso de transformación de los profesores fueron las siguientes:

1. Inicia registrando lo que considera más importante de su práctica, pero sin mediar una intención hacia los procesos educativos, de lo que resulta un registro caótico, meramente descriptivo a veces interpretativo de lo periférico a lo educativo.

2. La confrontación de sus supuestos discursivos sobre educación hace que se registre de manera más intencionada hacia los procesos eminentemente educativos. Aunque se registra intentando la totalidad etnográfica, no hay desvíos ni interpretaciones.

- 3. El identificar lo pertinente para ser registrado permite realizar un formato más intencionado, con la idea de profundizar sobre un aspecto constitutivo específico de la práctica. Puede ser en directo o una segunda vuelta del etnográfico. Los registros pueden ser de dos o tres ejes.
- 4. Elegir un aspecto constitutivo de la práctica para intervenir sobre él, proponiendo transformaciones y registrando los productos para controlar el proceso de cambio.

En cuanto a sus *diferencias*, están las siguientes:

- 1. El proceso anterior no era logrado por aquellos pocos que no registraron su práctica a excepción de uno de ellos.
- 2 Algunos de los profesores consideraron, al principio, el aspecto del contenido más importante, el más accesible y el menos amenazante.
- 3. Los que tenían una práctica alterna pudieron incorporarse al proceso de

transformación más rápido con registros más centrados.

- 4. La mayoría que ejercía una práctica centrada en la exposición, no desentrañaba su práctica sino hablaba de ella desde el "deber ser" del discurso; algunos de ellos llegaron así hasta el final.
- 5. En los productos finales, los de la práctica expositiva lograban identificar el contenido y la lógica del alumno como máxima construcción. Su propuesta versaba alrededor de tomarlo en cuenta en la planeación.
- 6. Los de la práctica alterna lograron identificar el contenido, lógica interna y de presentación , la lógica del alumno y el contraste de los productos con las intenciones.

La recuperación del proceso de los profesores en cuanto a su habilidad para la realización de un autorregistro y la posibilidad de usarlo como información útil, se puede construir un esquema que explicita gráficamente las diferentes fases:

ANALIZADORES	MEDIACIONES	PRODUCTO
	Registro "rupestre"	Relato descriptivo general interpretativo de factores periféricos
Concepto de "educación" Proceso educativo	Registro de corte etnográfico	Relato de la acción. Pertinencia
Lógica del contenido	Registro de corte etnográfico intencionado recortando el contenido	Esquema de la lógica de presentación del contenido en la práctica docente
Acciones de apropiación del alumno y acciones del docente (interacción)	Registro intencionado discriminando las acciones del profesor y el alumno	Recuperación en dos ejes de interacción verbal con comentarios complementarios
	Registro intencionado discriminando acciones del profesor, el alumno y el	Esquema de interacción de la lógica de presentación del contenido, proceso de apropiación del alumno y acciones
Lógica de los productos, evidencias de apropiación	Registro de evidencias de apropiación de los contenidos y la actualización de las intenciones	Recuperación de las evidencias de apropiación del contenido y de las intenciones de los docentes
Articulación y coherencia entre constitutivos	Registro etnográfico y derivación de los constitutivos y su articulación: - alumno - profesor - contenido - productos	Determinar las relaciones de articulación de los constitutivos (metodología)

Es claro que, de acuerdo a los resultados, que no todos los profesores lograron llegar hasta el final del esquema. El saber educativo, relativo a la práctica docente, tiene su lógica de construcción y producción específica, y la indagación de sus propias mediaciones y es evidente que el registro produce la materia prima que detona el proceso de transformación.

Se recurre a la observación como indagación. Los registros de la recuperación de la práctica docente de cada uno de los participantes de los talleres se comparten, analizan, reflexionan, confrontan, etc. en un espacio de socialización de manera sistemática por medio de un taller de trabajo con asistentes voluntarios.

Aun cuando el taller está constituido por pequeños grupos, cabe aclarar que permite el proceso de construcción individual, que respeta las resistencias, la decisión en cuanto a la entrada en el análisis y el proceso personal de apropiación. El trabajo en grupo permite contar con una condición más: el compartir la experiencia entre iguales. El taller tiene la intención de recuperar e incidir en la práctica con la idea de que:

La construcción del pensamiento del profesor redefine, complejiza y completa por su conocimiento-en-la-práctica. Este tipo de conocimiento surge a partir del contacto/manipulación del profesor con/de la experiencia docente. (Guerrero, s/f).

El objeto a investigar es la práctica docente y se desentrañará por medio de diversos modos observacionales. De acuerdo a Coll, "la observación directa del alumno y el maestro en situación es la manera más segura, si no la única, de abordar la interacción entre ambos" (1991:82). Este autor describe la situación de observación como sigue:

El sujeto se encuentra inmerso en una parcela de realidad que delimita el conjunto de estímulos, o de configuraciones de estímulos, potencialmente susceptibles de incidir sobre su comportamiento, ya sea provocándolo o modificándolo. Sin embargo, de hecho el sujeto sólo atenderá a

una parte reducida de los estímulos que posibilita la parcela de realidad en que se encuentra. Esta selección que opera el sujeto sobre la realidad a través de su comportamiento viene determinada, en último extremo, por el conjunto de esquemas que aplica sobre la misma, y que es el fruto de su historia individual en todas sus dimensiones; es lo que se ha denominado categorías significantes —porque permiten atribuir una significación a determinados estímulos en detrimento de otros— y funcionales —porque se les supone las funciones de un universo de significados—. (Coll, 1991:90).

Aun cuando el taller y los autorregistros conduzcan a un nivel descriptivo importante, la finalidad de este estudio va más allá y pretende hacer interpretaciones de lo producido. La idea es aportar no sólo una explicitación sino que ésta sea comprensiva del fenómeno, de tal manera que sea posible su reproducción y lograr un nivel de predicción.

Sin embargo, es fundamental que esa transformación permanezca. No sólo que se mantenga sino que sea permanente como estrategia de autorregulación. Se observó durante el proceso que una de las condiciones es el lenguaje, pero actualizado en un diálogo continuo y coherente. Es decir, crear una "cultura" de la transformación.

Las estructuras anteriores del profesor son fuertemente reforzadas por el mismo sistema. El cambio de su práctica requiere de un esfuerzo que lo ponga en conflicto con su contexto inmediato. Cada vez que revise y reformule su práctica, el lazo de lo construido será más fuerte. Entre más posibilidades tenga de hablar de sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la alternancia se consolide.

4. Logros del programa de intervención-transformación de la práctica educativa

En el planteamiento general se convocó a los profesores a la asistencia voluntaria a un taller de

15 horas de duración, más las dedicadas al trabajo de registro, análisis y lectura. Fue necesario que los docentes llegaran al taller con registros de su práctica lo más textuales posibles y lo suficientemente formales para ser analizables. Se realizó el trabajo en dos instituciones urbanas, geográficamente opuestas y una regional. La invitación al taller se hizo, en una reunión previa de tres horas aproximadamente.

De la institución A se recibieron en total cincuenta y seis registros de veintinueve personas de las cuales el treinta y seis por ciento fueron hombres y sesenta y cuatro por ciento mujeres. Las asignaturas a las que se dedica la mayoría de éstos son español, filosofía y lógica que representan el cuarenta y cuatro por ciento del total. Estos docentes atienden un promedio de treinta y seis alumnos por cada uno de cuarenta y dos grupos; estos grupos representan más o menos uniformemente cada uno de los semestres del bachillerato. Los docentes tienen muy diversa preparación académica resaltando inglés, letras y física; sólo el cincuenta y siete por ciento de ellos imparten la asignatura que le corresponde por su preparación académica.

En la institución B sólo diez personas completaron el juego de registros de veintinueve que participaron. La mitad eran mujeres y la mitad hombres, atienden mayoritariamente asignaturas de lógica, matemáticas y español. Estos docentes atendían dieciocho grupos con un promedio de cincuenta y seis alumnos por cada uno; hay una mayoría importante representada por docentes del primer semestre. Los profesores tienen preparación académica, en su mayoría de inglés y abogacía y sólo el cuarenta y cuatro por ciento atienden asignaturas propias de su preparación.

La última institución C, la única preparatoria regional inició con veintitrés docentes de los cuales sólo se tomó en cuenta catorce, de éstos, el sesenta y seis por ciento son hombres y el treinta y tres mujeres, desarrollan asignaturas de ética-filosofía y biología en su mayoría y atienden veinticuatro grupos de cincuenta y un alumnos promedio cada uno y con representación mayor del cuarto semestre. No hay suficientes datos para

conocer la congruencia entre la preparación académica y la asignatura que imparten.

En total, asistieron ochenta y cuatro profesores, de los cuales cincuenta y tres completaron sus registros, el cuarenta y siete por ciento son hombres y cincuenta y tres por ciento son mujeres. Representan 114 registros de los cuales el sesenta y cinco por ciento es del área de humanidades, el veintidós por ciento de físico-matemáticas, el doce por ciento de ciencias naturales y el uno por ciento de idiomas. Las asignaturas de mayor frecuencia son lógica-ética-filosofía, español-literatura y matemáticas.

Estos docentes atienden 83 grupos con un promedio de cuarenta y ocho alumnos cada uno, con una distribución dispersa de todos los semestres, el cuarto con mayor frecuencia y el segundo con menor frecuencia. Los docentes que asistieron se han preparado en su mayoría en inglés, medicina, abogacía, psicología y física y de éstos sólo el cincuenta y tres por ciento imparte la asignatura que le corresponde por su preparación académica, el veintidós por ciento es aproximadamente igual y el veinticinco por ciento no tiene relación.

En síntesis, en los registros de la población que se analizaron - el sesenta y tres por ciento del total de asistentes- hay un equilibrio de género, las asignaturas preponderantes son del área de humanidades, físico-matemáticas y ciencias naturales; y sólo la mitad de los docentes asisten a asignaturas que corresponden totalmente a su formación. Con este grupo tan heterogéneo de profesores voluntarios se llevó al cabo el taller Modelos de Construcción Metodológica de Docentes.

Se analizaron las recurrencias en los dibujos que realizaron en el taller y se encontraron dos grandes categorías que coinciden con las encontradas en el análisis inicial del primer caso aplicado, una de ellas convencional, y otra alterna:

A. Convencional. Son aquellos en donde el docente representa una figura de autoridad, a veces de mayor tamaño,

siempre cercana al pizarrón y cerca o detrás del escritorio y frente a los alumnos. Estos siempre sentados en cierto orden y en actitud pasiva. Los elementos indispensables en esta representación son: maestro, alumnos, escritorio y pizarrón.

B. Alternó. En estas representaciones se elimina alguno de los elementos no constitutivos como lo es el pizarrón o es escritorio que simbolizan una barrera entre maestro y alumno. Estos se encuentran en círculo o en interacción con el profesor, aunque conservando su autoridad simbolizada por su mayor tamaño o énfasis en la remarcación de líneas o color.

Lo representado en los dibujos queda ampliamente constatado en el análisis de los registros alcanzados por los profesores en los que la proporción mayor muestra acciones convencionales representadas por la exposición, el dictado o su combinación.

En la clasificación de alterna se colocaron aquellas observaciones de profesores que registraban la interacción en donde la proporción mayor de acciones se sitúan en el alumno y no en el docente. De acuerdo a los criterios conceptuales éste último es una interacción más cercana a la definida como educativa.

Dado que esta gran escisión se repite tanto en los registros y los dibujos, se determina que las acciones de los docentes pueden ser convencionales o alternas. Un análisis y formulación más precisa se realiza a continuación.

Institución A. Se diseñó una matriz conceptual donde un eje se refiere a la secuencia de las acciones y otro a los sujetos de la muestra. Todos los registros se redujeron a un sólo esquema cuando las acciones eran semejantes o equivalentes, en caso contrario se forma otro grupo.

Sin intentar llegar al análisis cuantitativo, y sólo para obtener una panorámica general, cabe mencionar que la menor proporción de frecuencias (cerca del veinte por ciento) se ubica en el esquema convencional. La mayor parte de éstas situadas en la exposición y preguntas.

La división de la secuencia se realizó con criterios internos derivados de la lógica de cada registro y de acuerdo a la intención (de introducir, de desarrollar o de concluir). Se agregó una categoría que no había aparecido en el anterior caso, es una parte de la secuencia que tiene su espacio en el trabajo del aula, pero que no genera acciones concretas. Este "punto muerto" se refiere a la espera del término del trabajo en equipo, a la escucha, a interrupciones por parte del profesor, a la preparación para alguna actividad; a este lapso se le llamó "impasse".

Igualmente, se descartaron las categorías sobre el trabajo extra clase o tarea ya que no producen en el tiempo de la sesión analizada, y no son parte esencial de la secuencia del trabajo de aula. La tarea siempre está presente, igual que en el otro caso, pero en la mayoría de los casos —todos excepto tres— se acompaña con el comentario de su incumplimiento.

Existen también acciones administrativas como el "pasar lista", que no se incluyen en la matriz por ser de distinta naturaleza; sin embargo, tanto en este caso como en los demás se utiliza como estrategia de control disciplinario y de coerción.

El dictado y la exposición son las acciones preponderantes en el esquema convencional. Las acciones las realiza el profesor y la actitud del alumno es receptiva. En este esquema, es común que los alumnos interrumpan al profesor al término del tiempo de la clase. En contraste, en el esquema alterno es posible observar la interacción maestro-alumno, en donde se capta la atención de este último y lo involucra en su proceso de apropiación. Las dos acciones representativas en el esquema alterno son el trabajo en equipo y la interacción pregunta-respuesta que se le llama Mayéutica.

Institución B. Los registros analizados, se comportan de manera similar a la institución A, del mismo modo se da una práctica convencional y alterna. Se puede agregar que se observan acciones de análisis, crítica y discriminación en la exposición que no se encuentran en el esquema anterior, al igual que el trabajo individual.

En las tres instituciones es posible distinguir la exposición, el dictado y la pregunta como las primordiales, en el esquema convencional, como antes se menciona, el alumno se encuentra pasivo y casi siempre disperso.

En el esquema alterno, el maestro no pierde su figura protagonista en el hacer docente y aunque el alumno participa con mayor frecuencia todavía no hay una descentración de la práctica hacia el alumno, respondiendo a su proceso de apropiación. El maestro, aunque aumenta las acciones del alumno, todavía no descentra la práctica de sí mismo y del contenido.

La pregunta es una acción que conecta al profesor con el alumno mediante el contenido, aunque es una acción que transforma, también se le recupera en el esquema convencional, en cierto modo no aprovechada. Es la inclusión de películas en el impasse y la novedad de interrumpir la exposición con preguntas no pertinentes lo que provoca desorden y dispersión. También se registra lanzada por el docente para establecer el control del orden en el aula.

En el esquema alterno, además de la inclusión de películas en video, se incorpora una acción de demostración, ejecución y supervisión de prácticas, en una de las sesiones registradas más exitosas. En la subcategoría de la pregunta se agrega, al regresar la pregunta al alumno, centrar para inducir el concepto y propiciar comparativos.

Institución C. Igual que en los casos anteriores se encuentra fundamentalmente la misma secuencia. En el esquema alterno es interesante observar dos acciones docentes no consideradas, que es la interacción alumno-alumno como parte de la sesión y es probable que esta acción sea una

"puerta de entrada" al proceso de actualización del docente para que logre descentrar su práctica hacia el proceso del alumno. Esto elevaría la calidad del aprendizaje y daría evidencia de transformación del alumno.

De los análisis anteriores es posible inferir lo siguiente:

1. El interés personal es el factor de permanencia de los profesores en experiencias de análisis y transformación de la práctica docente.
2. Se observa mayor interés de profesores del área de humanidades en la transformación de su práctica a través de, la asistencia y permanencia de los talleres.
3. Existen dos sistemas de práctica docente, la convencional y la alterna.
4. La práctica convencional está caracterizada por la exposición, el dictado o su combinación, y está centrada en las preguntas y acciones del profesor o en el contenido.
5. La práctica alterna se caracteriza por estar centrada en mayor cantidad de acciones del alumno, como la participación en ejercicios, trabajo en equipo, discusiones, etc.
6. La práctica alterna sólo se identificó en la quinta parte de los docentes.
7. La pregunta como acción presente en ambos esquemas, más o menos productiva, educativamente hablando, es una categoría fundamental que requiere de ser analizada con mayor profundidad. Se observan condiciones de intersubjetividad cuando la pregunta productiva aparece.
8. La pregunta analizada en el registro puede ser una "puerta de entrada" a la

transformación de la práctica.

Los registros enviados posteriormente al taller por cada profesor dando evidencia de los resultados de su intervención, se analizaron cada uno por separado, al igual que los anteriores y si se encontraban las regularidades manifiestas en los que se refieran a un solo profesor, entonces se realiza un solo esquema que permita compararlo con el anterior, verificando las diferencias.

Los criterios utilizados para este comparativo fueron:

1. Se identificaron las acciones de cada uno de los registros.
2. Se clasificaron estas acciones en cuanto a las categorías ya utilizadas: introducción, impasse, interacción y evaluación.
3. Se eliminaron las acciones de impasse y de introducción, quedando como las más significativas interacción y evaluación.
4. Se compararon las dos categorías de los dos tiempos de los registros, una derivada de los cuadros ya analizados, la otra del nuevo análisis.

Institución A. En el primer comparativo se observan 17 casos en los que se da una evidencia de transformación, tres casos, que requieren de mayor cantidad de observaciones para determinar la posibilidad de transformación y cuatro casos en que la práctica inicial y final es idéntica o con operaciones equivalentes, por lo que se considera que no hay transformación.

Los casos en los que no hay evidencia de transformación son específicamente, aquel que dicta en todos sus registros o en el que expone y pregunta - en distinto orden a veces- . Tampoco transforma el que hace que sus alumnos expongan trabajos y él aclara el tema o las dudas, y en su registro posterior usa el pizarrón o además expone. Es importante hacer notar que todas estas

acciones son parte de lo que se ha clasificado como práctica convencional.

El caso del profesor de matemáticas que resuelve problemas, con distinta estrategia individual en el cuaderno, en el pizarrón colectivamente y posteriormente hace preguntas, no da evidencia real de transformación, pero queda la duda en cuanto a que si alguna de estas estrategias pueda ser recuperada para saber cuál realmente produce un mayor y mejor nivel de apropiación en los alumnos. Otro caso de duda es el del profesor que varía el orden de su estrategia, al principio propone una lectura y luego da instrucciones para trabajarla; posteriormente, invierte el orden.

Visto de esta manera puede ser evidencia de no-transformación real, sin embargo la producción en las respuestas de los alumnos es mayor en la lectura intencionada desde el principio. El otro ejemplo de duda es el que se refiere a la práctica, en donde el profesor da instrucciones y supervisa inicialmente, y después permite que los alumnos determinen las acciones necesarias y él solamente coordina que se hagan.

Cualquiera de estos tres casos, requiere de mayor cantidad de registros para reforzar un posible punto de intervención, y por lo tanto, de transformación, o para desecharlos definitivamente.

Ahora, en los casos que interesa, donde, de acuerdo al análisis, es posible que exista evidencia de transformación, encontramos grupos diferentes.

Aquellos en que la exposición es la acción principal de la fase de "interacción" en la sesión y se registran posteriormente otras estrategias que articulan el proceso del alumno como es el caso de la exposición interactiva, o una modalidad de ésta en la que se construye la exposición en función de las dudas expresadas por los alumnos. Otras opciones son la exposición de los alumnos por equipos o la más elemental escucha de las experiencias por parte de ellos.

La exposición tiene varias posibilidades, desde el

tipo "conferencia", en donde el auditorio es totalmente ajeno al expositor, hasta la exposición interactiva en donde se articula el proceso del alumno, generalmente por medio de las preguntas. La Mayéutica se caracteriza por ser casi exclusivamente de tipo cuestionadora. Sin embargo, es posible observar que los profesores, eventualmente, transitan de la exposición-conferencia a la exposición interactiva. Es más probable que pasen primero por cualquiera de las etapas intermedias. Es notable, también, que los docentes de este segundo caso tienen desarrollada, más que los del primer caso, las habilidades de la exposición interactiva.

Otro grupo de clasificación se refiere a una de las estrategias fundamentales que es la pregunta, llamada en este trabajo, unidireccional. Se puede observar que en los registros posteriores se transforma la pregunta en una pregunta "regresada" es decir cuando el docente refleja la pregunta y la devuelve al alumno, a veces textual, a veces, reformulada. También se observan preguntas intencionadas, como es el caso de la que va dirigida a realizar comparativos o a encontrar relaciones. Empieza a notarse la posibilidad de la interacción entre alumnos a partir de que se hagan mutuamente preguntas. Finalmente, en varios registros se nota reiteradamente la petición, por parte del profesor, de que los alumnos intervengan. También se observa en este grupo una posibilidad de construir un espacio intersubjetivo, se nota un espacio comunicacional interactivo.

Otro grupo, lo componen una serie de acciones lineales, es decir, sucesivas ya caracterizadas ; estas acciones pertenecen a la práctica alterna en el sentido de que se refieren a lo que hace el docente independiente de lo que procesa el alumno expone, explica, aclara, analiza, critica... y en sus registros posteriores se notan dos posibilidades: una es que se conviertan esas acciones en "circulares" es decir que intencionadamente se utilicen para lograr algo en concreto. Por ejemplo, que se exponga, analice, pregunte y se repita la secuencia dos o tres veces a lo largo de varios subtemas. La otra posibilidad es que se incorporen a la secuencia acciones que

necesariamente se anotan en referencia al alumno, por ejemplo: análisis o conclusiones en plenario, pedir participación, pedir que los alumnos pregunten al equipo que expone, o pedir constantemente opinión.

El último grupo, no pertenece específicamente, a la interacción o desarrollo, sino a la conclusión o evaluación. De "dejar tarea" como una acción ajena extraclase o de presentar acciones como aclarar o concluir pasa a presentar acciones como pedir una investigación a los alumnos en función del tema siguiente, preguntar significados presentes durante la sesión o concluir dialogando con los alumnos.

Es fácil comprobar que mientras más acentuada está la práctica convencional, menos posibilidades y flexibilidad existe para lograr una práctica alterna y menos una praxis.

Institución B. En esta aplicación existen diez casos completos, aquí se observan menos profesores pero es posible caracterizar más acciones docentes. Los grupos en los que se pueden clasificar son similares a los detectados en el anterior análisis.

Se observa un caso en donde no es posible observar cambio, sigue un esquema alterno y no se mueve: los alumnos trabajan por equipos, él escucha y responde a las preguntas surgidas. Hay un caso que se puede considerar dudoso, se refiere a un cambio de estrategia, del trabajo individual o por equipo a una serie de acciones sucesivas —expone, ejemplifica, explica...—, sin embargo se observa sólo en un registro la pregunta intencionada hacia la búsqueda de relaciones.

El resto de los ocho casos pueden clasificarse en grupos. En el que inicia con una práctica convencional de tipo expositiva y muestra, en sus registros posteriores, trabajo por equipo, interacción alumno-alumno y pregunta-respuesta interactiva.

En el grupo que se refiere a las preguntas, se encuentra un caso en el cual transforma la pregunta unidireccional a propiciar la deducción

de los alumnos basándose en preguntas, muy cerca de la Mayéutica.

Al grupo de las acciones sucesivas pertenecen dos de los casos. En la primera de las posibilidades que se refiere al cambio de la estrategia, se observa un caso en el que el profesor de analizar cada problema en el pizarrón pasa a explicarlo, ejercitarlo y cuestionarlo por etapas. Otro, cambia cualitativamente tres de sus acciones en su estrategia, en vez de dictar expone; en vez de sólo ejemplificar, ejemplifica con cuestiones cotidianas; en vez de preguntar, contesta preguntas.

A la segunda posibilidad de las acciones sucesivas, la de hacer intervenir un elemento en la sucesión, encontramos tres casos, uno que durante el trabajo de equipo los recorre, aclarando dudas y conduce la plenaria anotando los puntos claves en el pizarrón dos acciones que no aparecen en sus registros anteriores. El otro caso cambia su estilo de ejemplificar, haciéndolas llegar a las respuestas individuales. El último se refiere a la posibilidad de articular la exposición con preguntas, en un proceso de llegar a la exposición interactiva; son dos acciones que ya registraba, pero que finalmente integra en una sola.

En cuanto a la evaluación, es importante hacer notar el cambio de un profesor que de hablar de la tarea para evaluar la sesión, utiliza las dudas surgidas en el lapso para proponer una investigación de tarea.

Se deja al final un caso de excepción, un profesor que de tener como acción principal el dictado, cambia a exponer, escuchar opiniones y centrarlas de acuerdo a su intención. Los casos como éste son escasos y mientras no se observe una recurrencia aceptable, serán tratados como excepciones.

Institución C. En esta última institución se tienen doce registros, de los cuales uno no presenta evidencia de transformación en todos sus registros realiza trabajos en equipo. Dos casos más se clasificaron como dudosos, en el primero

de ellos de una sucesión de acciones cambia a trabajo en equipo, con un afán de buscar estrategias, sin embargo se empobrece la relación con los alumnos. El segundo caso, cambia no significativamente las acciones de pedir expresamente la participación de sus alumnos, pregunta con la intención de evocar. Se percibe como una modalidad más de la misma estrategia.

El resto de los casos puede ser clasificado de acuerdo a la agrupación propuesta por los análisis hechos, a excepción de la pregunta, de la que no se encontró un ejemplo significativo.

Se detectan cuatro casos en los que se observa una transformación en la acción principal de los profesores, de la exposición simple pasan a una exposición de tipo interactiva. Aunque en los registros se acompañan de diversas acciones, fundamentalmente giran alrededor de la exposición en las dos modalidades.

En cuanto a las acciones sucesivas sólo se detecta la que se refiere a la incorporación de una acción distinta, mas en relación con la apropiación del alumno. En tres de los casos las acciones, como en los anteriores, son pasivas por parte de los alumnos y en alguno de estos casos dispersas, pasan a incorporar la exposición interactiva. Hay un cuarto caso en donde lo que se incorpora es la exposición por equipos por los alumnos. Lo que hace transformadora esta acción son aquellas que la acompañan, haciéndola estructurante.

En la evaluación, se encuentra sólo un cambio significativo, el de un profesor, que de concluir por sí mismo, escucha las conclusiones de sus alumnos.

Se detecta un caso distinto en donde se observa que los registros iniciales pertenecen a la práctica alterna con acciones de tipo interactivo como resolver problemas en común y organizar las respuestas en el pizarrón, pasan a otra modalidad también de tipo alterno en donde utiliza la Mayéutica como estrategia, sin olvidar hacer esquemas de las respuestas de sus alumnos. En el cambio no pierde, como en otros casos ya mencionados, la intención de la apropiación del

alumno como hilo conductor de la práctica.

detecta que:

5. Principales hallazgos

1. La exposición es una de las acciones que más se encuentran en la práctica de los docentes. Sin embargo, se observan distintas condiciones en su actualización. Se trata de caracterizar estas condiciones utilizando la intersubjetividad construida como una categoría teórica de la interacción. La exposición puede ser la acción más independiente del proceso del alumno, cuando sólo implica una "comunicación" unidireccional que no espera respuesta. Pero, se observan acciones que al articularse con la exposición, se dirigen gradualmente a constituirse en diferentes grados de espacio intersubjetivo. Se observa, en este proceso una articulación de la exposición con ejercicios y ejemplos, de la exposición con preguntas unidireccionales, posteriormente, la exposición con preguntas interactivas y, finalmente, la Mayéutica. No se observan interacciones con interacciones estructurantes. Se puede observar que los docentes varían su manera de realizar la exposición, desde un lugar de menor a mayor interacción intersubjetiva, detectada en los registros anteriores y posteriores al taller.

2. El docente modifica su práctica, a veces sin cambiar el estado convencional o alterno, pero descentrando su práctica, gradualmente, hacia el proceso del alumno.

3. La pregunta, que aparece también como una de las acciones de mayor frecuencia. Como ya se prefigura en el punto sobre la exposición, la pregunta también presenta similares características si se articula a la exposición o no. En cuanto a la naturaleza misma de la pregunta se

a. La pregunta es el punto de mayor enlace intersubjetivo, si el profesor sabe utilizarla como estrategia, entonces es posible involucrar al alumno en el trabajo del aula.

b. La intersubjetividad puede ser construida a partir de la utilización de la pregunta, aunque sea intencionada al contenido y menos al proceso mismo.

c. Entre los tipos de pregunta detectados se pueden identificar subcategorías.

4. Un hallazgo importante es incorporar la interacción alumno-alumno que implica potenciar la habilidad del docente para propiciar un proceso de apropiación en grupos.

5. En cuanto al grado y tipo de transformación de la práctica, se puede considerar que no existe tal cambio si hay diferencias que no son significativas, como alterar el orden o realizar acciones equivalentes. Se puede hablar de transformación cuando:

a. Una acción centrada en el docente evoluciona hasta convertirse en una serie de acciones que involucran al contenido o al proceso del alumno.

b. Cuando una serie de acciones secuenciales se transforman en acciones cíclicas intencionales en donde el docente no realiza acciones en "línea", sino propuestas para lograr un producto concreto.

c. Cuando en una secuencia de

acciones de tipo lineal se incorpora una acción o una estrategia (acciones articuladas) que involucran el proceso de apropiación del alumno; incluyendo la incorporación de una acción estructurante en la evaluación.

Expresado en otras palabras, la transformación de una práctica en una praxis donde se realicen acciones centradas en el proceso del alumno, se pueden observar en los referentes empíricos mediante los registros. Es un proceso gradual de lograr construir en los profesores y alumnos un espacio comunicacional de interacción subjetiva.

Se puede inferir que estas transformaciones detectadas son producto de la consciente voluntad de cambio de los profesores asistentes al taller, evidenciadas a través de los registros. Estos puntos de intervención decididos por cada uno de los docentes se hacen intencionalmente explícitos para evidenciar la transformación pretendida.

Referencias bibliográficas

- Acosta Romero, S. (1984). *Programa Nacional de Formación de Educadores/as en el área de Ciencias Sociales*, Coordinación de la Universidad de Guadalajara, Documento Interno.
- Bachelard, G. (1983,6a.). Los Tres Grados de Vigilancia. En *El Oficio de Sociólogo de Bourdieu*. México: Siglo XXI.
- Bazdresch, M. (1994). Investigar la práctica educativa: Una forma de mejoramiento continuo del docente de educación superior. *Revista Educar*, No. 7, pp. 83-90.
- Berger y Luckman (1984). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bizquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bruner, J. (1990). El "yo" transaccional. En *La elaboración del sentido* de J. Bruner, (Comp.) Barcelona: Paidós, pp. 81-94.
- Cabrera, E. (1994). *Conocimiento, aplicación y resultado de la metodología propuesta por la Modernización Educativa para la educación primaria*. SE/DGENMP
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del Conocimiento profesional de los profesores, U. de Lanchaste, Gran Bretaña. En *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*, de Villar, (ed.). Alcoy: Marfil.
- Carhay, M. (1988). ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar? En: *Perspectivas y Problemas de la Función Docente* coordinado por Aurelio Villa, Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, pp. 14-38.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Paidós Educador.
- Delamont, S. (1985). *La Interacción Didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Domahidy, D.; Banks, L. (1994). El Método Clínico en Psicología. En la *Compilación Psicología Educativa Tomo I* de Marchesi et ál. Madrid: Alianza.
- Ducoing et ál. (1993). Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. En la serie *La Investigación Educativa de los Ochenta. Perspectivas para los Noventa*. Cuaderno No. 4 Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Durán, N. M. (1994). Formación Docente por medio de la Observación. *Perfiles Educativos* No. 63, pp. 23-30.
- Eco, H. (1989). *La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Lumen, 446 pp.
- Eco, H. (1976). ¿El Público Perjudica a la Televisión? En *Sociología de la Comunicación*, de Moragas, Gili, Barcelona.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros entre la escuela y la deducción. *Cuaderno de Investigación Educativa 20* DIE/CINVESTAV/IPN.
- Fenstermacher, G.D. (1989). Tres Aspectos de la Filosofía de Investigación sobre la Enseñanza, en *La Investigación de la Enseñanza I, Enfoques, Métodos y Teorías* compilado por Merlin C. Wittrock, Paidós, Madrid, pp. 150-180.
- Gimeno Sacristán, Pérez Gómez (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza 1992*, 1º. Madrid: Morata, 429 pp.
- Goetz y Le Compte (1988). *Etnografía y*

Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid: Morata, 279 pp.

- González R., F. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. Editorial de las Ciencias Sociales. La Habana, 122 pp.
- González M., L. (1994). La Investigación Etnográfica y el Microanálisis de la Interacción. Un taller con Frederick Erickson, *Sinéctica*, n.º 4.
- González, L. (1994). *La Recuperación de la Práctica en la Formación de Docentes*. (Ponencia) Encuentro Estatal de Investigación Educativa. Secretaría de Educación de Estado de Jalisco Julio, 1994.
- Guerrero López, J. F. (s/f). El Laberinto Reflexivo de la Actividad Didáctica y el Eterno Retorno del Profesor sobre sus actos: Principios Prácticos y el Conocimiento en la Acción. En la antología de la Maestría en Intervención de Práctica Educativa. II Curso SISUMA, Guadalajara.
- Habermas, J. (1989). *La acción comunicativa, Tomo I*. Buenos Aires: Taurus, 517 pp. Hegel, G.W.F. (1977) *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, 1817. México: Porrúa.
- Joost, L. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: una bifurcación. U. de Lovaina. *Conocimientos creencias y teorías de los Educadores/as*, de Villar, (ed.) Marfil, Alcoy, España.
- Kratochwill, L. (s/f). *El Concepto de la Educación desde la Perspectiva de la Acción*, Artículo. pp. 98-120
- Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo Concreto*. México: Grijalbo, 269 pp.
- Lefebvre, H. (1993). *Lógica Formal Lógica Dialéctica*. México: Siglo XXI.
- Lonergan, B. (1989) *Dimensiones del significado*. Traductor Luis Sánchez Villaseñor. Textos Escogidos, ITESO. Lonergan, B. (1989). *El Significado*. Rec. y traductor Luis Sánchez Villaseñor. Textos Escogidos, ITESO.
- Luevanos, C. Y Millan (1994). *Los cursos de capacitación y actualización pedagógica. Su incidencia en la práctica docente desde la opinión de los maestros de las escuelas primarias estatales*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, CIPS, Guadalajara.



Tomado de: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf
Con autorización de la autora.

La mediación en la escuela: ¿medio o fin?

 César Uribe N.¹

La presencia de conflictos en la sociedad es frecuente y no se restringe a un grupo etario o grupo social, por el contrario ocurren en cualquier espacio público o privado. La escuela no escapa a esta regla. En toda situación o espacio en donde la presencia humana sea la esencia de su dinámica se puede afirmar que la presencia de conflictos es consustancial. Hasta hace muy poco reconocer que los conflictos eran parte de la dinámica de un grupo, era reconocer que el grupo era negativo o caótico. Este prejuicio hoy en día está casi desterrado del pensamiento social. Sin embargo, sí debemos reconocer que la no atención a las situaciones de conflicto y su no resolución pueden causar mucho perjuicio a los grupos humanos. Dicen los estudiosos que el primer paso en la resolución de conflictos es admitir su presencia.

El presente artículo no sólo plantea el análisis de una de las perspectivas de encarar los conflictos, sino también precisamente de reconocer abiertamente que el conflicto es natural a todo grupo humano, como lo es la escuela.

La persona como eje de la educación

Ser persona. Uno de los aspectos fundamentales para poder entender el conflicto y encararlo, es reconocer el valor y la importancia de la persona. Será imposible concebir cualquier alternativa o estrategia para la resolución de un conflicto si obviamos que los protagonistas de toda situación conflictiva son personas y que además cada uno de ellos es idéntico en valor y en importancia, por el solo hecho de serlo.

En una situación de conflicto, los involucrados son personas y cada una de ellas trae a la situación sus propias creencias y valores, así como sus percepciones positivas o negativas de la situación

o del conflicto. En ese marco situacional hay casi una obligación de reconocerse como persona entre las partes.

Se puede afirmar que las estrategias o técnicas para la resolución de conflictos cobran efectividad si solamente se reconoce que el valor de la persona está presente y es en torno a este valor que se pretende llegar a una resolución.

¿Cuáles son los fines de la educación?

La educación como servicio es una respuesta a la sociedad en cuanto a sus necesidades y demandas. Como ciencia pretende formar a la persona y desarrolla sus acciones teniendo como eje a la persona misma. Como prospectiva busca la autonomía de la persona. En este marco, la educación entonces, establece y desarrolla las condiciones para que el avance de la persona se dé en forma plena.

La educación entonces, tiene como objetivo desarrollar a la persona desde una perspectiva integral y para hacerlo coloca como eje su reconocimiento y su importancia.

Formar éticamente a la persona

¿Qué es la ética?

Es una disciplina que nos permite llevar a cabo un proceso de reflexión sobre nuestros comportamientos y actitudes, teniendo como eje precisamente a la persona, más allá de normas o reglas y sustentada en aquellos valores que permiten el crecimiento de la persona y su humanización.

De la misma forma en que se hace necesario el reconocimiento de la persona, la ética se

¹Máster en Democracia y Educación en Valores. Psicólogo educativo. Coordinador ejecutivo de la Comisión Técnica del Plan Nacional de Educación para Todos del Ministerio de Educación.

constituye en la herramienta básica que asiste a la persona para encarar una situación de conflicto. Igualmente, no podemos hablar de la eficacia de una estrategia o técnica para la resolución de conflictos si la ética no actúa como la herramienta principal para regular el comportamiento y nuestras actitudes.

¿Qué es la formación ética?

La formación ética es entonces necesaria durante la educación de niños, niñas y adolescentes, porque permitirá asimilar bajo un mejor criterio las estrategias y técnicas. La formación ética sostenida durante toda la educación de la persona nos ofrece más elementos que garanticen un mejor encaramiento ante la situación de conflicto, en principio porque parte del reconocimiento de la persona y resuelve empleando como criterios valorativos los valores éticos.

La formación ética en la escuela no es una asignatura, por el contrario es un espacio que puede estructurarse en el aula con tiempos determinados y estrategias adecuadas, pero además, se configura en los distintos espacios de la escuela misma, vale decir, recreos, actividades recreativas, entre otros.

La formación ética ejercita la reflexión de la persona sobre sus propios comportamientos, así como propicia el análisis de la diversidad de situaciones humanas. Muchas de las causas que dan origen a los conflictos deben ser analizadas en estos espacios. Hacer de estos criterios como propios y de uso frecuente facilitará de hecho que el aprendizaje de estrategias y técnicas en la resolución de conflictos se dé con mayor facilidad y pertinencia.

¿Qué es la mediación?

Según Eduard Vinyamata, la mediación y la llamada gestión de conflictos, a través de un conjunto de técnicas y principios, han contribuido

a popularizar otra manera de enfocar las soluciones a los conflictos: el diálogo ha desplazado al exabrupto, el acuerdo a la extorsión y la imposición como regla. Sin embargo, la mediación no ha sido más que un ingrediente a la hora de aderezar un oficio y un saber centrado en el conflicto, en la crisis, y observado desde la pluralidad disciplinaria y la profundidad científica. La mediación fue la heredera de lo que se llamó *Cy* continúa llamándose *C* dinámica de grupos, técnicas de conciliación, de arbitraje y de negociación no coactiva, que contribuyeron a configurar lo que ha venido a denominarse resolución alternativa de conflictos o también métodos alternos, gestión de conflictos o *alternative dispute resolution*. Se trataba de sustituir los procesos judiciales clásicos por otros métodos, basados no tanto en la jurisprudencia como en el sentido común y las capacidades de diálogo... lo que debe quedar claro, puesto que existe una cierta confusión, es que mediación no es sinónimo de resolución de conflictos; la mediación está perfectamente definida en las numerosas obras que bajo este título existen, así como en las definiciones previas que expresan diversas leyes de mediación en campos específicos como el familiar, por ejemplo, existentes en el mundo².

La diferencia entre resolución de conflictos y mediación es que el primer concepto define a la ciencia del conflicto, el compendio de conocimientos y técnicas para entender los conflictos y procurar su solución pacífica y positiva, mientras que el término mediación describe una técnica específica útil para la solución de algunos conflictos, puesto que no todos son mediables. No obstante, todos los conflictos pueden ser comprendidos y atendidos por un conflictólogo. En conflictología se procura desarrollar procesos de reconciliación, mientras que el acuerdo, objetivo básico de la mediación, no pasa de ser una cuestión fundamentalmente técnica. De todas maneras, no cabe duda de que la mediación forma parte de los

²Vinyamata, Eduard (2003). Comprender el conflicto y actuar educativamente. En: Aprender del Conflicto: conflictología y educación. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.

recursos utilizados por la conflictología. Conviene advertir que la práctica de la mediación sin un conocimiento suficiente de conflictología puede resultar peligrosa o, cuando menos, inconveniente³.

Como ya hemos mencionado, el conflicto emerge en toda situación social en la que se comparten espacios, actividades, normas y sistemas de poder, y la escuela uno de ellos. Un conflicto no es necesariamente un fenómeno de violencia, aunque, en muchas ocasiones, cuando estos fenómenos no se abordan de forma adecuada, pueden llegar a deteriorar el clima de convivencia pacífica y a generar una violencia multiforme en la que es difícil reconocer el origen y la naturaleza del problema. Ante los conflictos, son útiles diversas vías de trabajo, pero de entre ellas se está destacando como particularmente interesante la mediación escolar (Torrego y otros, 2000)⁴.

La mediación en la escuela

Según Rosario Ortega, antes de poner en marcha un proceso de mediación, se debe contar con un soporte técnico desde el cual disponer criterios de acción que contengan, al menos, las siguientes ideas:

- a. Los objetivos mínimos y máximos deben estar bien delimitados, en el sentido de saber hasta dónde se puede llegar y desde dónde partir.
- b. Todo proceso de mediación debe ser solicitado y los protagonistas expresar su deseo de que este tenga lugar y asumir las reglas bajo las cuales se llevará a cabo.
- c. Todo proceso mediador debe estar limitado en el tiempo. Se trata de la atención a una situación específica de conflicto y éste es concreto, o debe concretarse.

d. Las condiciones físicas y medioambientales deben ser las suficientes para que los trabajos de mediación sean posibles.

Ortega resalta que la mediación no es parte de la vida cotidiana de la escuela. Tampoco tiene, en sí misma, función ordinaria en la cultura del centro. La mediación está pensada para el conflicto, y éste es, por definición, pasajero. Hay que tener un cuidado exquisito para que la mediación, que puede llegar a formar parte de la cultura escolar, no se devalúe como estrategia y pierda el valor que tiene de intervención puntual al servicio de conflictos que no se resuelven espontáneamente.

A manera de conclusión

- El conflicto es consustancial a la persona.
- Resulta fundamental reconocer que la persona es valiosa e importante, por tanto, debemos reconocer su presencia en toda situación de conflicto.
- La ética es una herramienta básica en la formación de la persona que debe darse desde los primeros años de escolaridad, y además facilita la asimilación de todo aprendizaje orientado a la resolución de conflictos y emplea los criterios valorativos que propician el desarrollo humano de la persona.
- El empleo de estrategias y técnicas para la resolución de conflictos, debe asumir como requisitos el reconocimiento de la persona sin ninguna forma de exclusión y la necesidad de una formación ética activa y permanente.
- La mediación es un instrumento, es un medio no un fin.

³Ibid.

⁴Ortega, Rosario y Del Rey, Rosario (2003). La violencia escolar: estrategias de prevención. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.

Reflexiones sobre tres enemigos de la educación

 Ludolfo Ojeda¹

Introducción

Siempre que se reflexiona sobre la educación, se la encuentra como un proceso de actualización de potencialidades y liberación de virtualidades humanas. Ya desde Sócrates, se la entiende como un proceso de “educir = educar” todas las posibilidades de la persona. No por nada a su metodología filosófica se la denomina “mayéutica” o el arte con el que el maestro, mediante su palabra, va alumbrando en el alma del discípulo nociones y virtudes que éste tenía en sí, sin él saberlo. Sólo por la educación, todas las virtualidades humanas van siendo descubiertas y cultivadas en sí para ponerlas al servicio del crecimiento personal, como al servicio de la sociedad en la que uno crece y se desarrolla. En este actualizar y realizar las capacidades y ejercitar las destrezas y habilidades humanas, se concentra lo positivo del arte de educar. Podríamos decir, el anverso de la medalla.

Pero, al igual que este aspecto positivo de la educación, nos encontramos con el reverso. Allí encontramos el lado oscuro de la persona y sus aspectos negativos. La educación aquí, también tiene un papel fundamental de liberación, y de evitar que se desarrollen estas deformaciones, bloqueando el crecimiento de cuantos aspectos positivos se dan en la persona humana.

En este contexto vamos a considerar tres enemigos de la educación: Son actitudes o sentimientos que presionan desde dentro el proceso educativo y lo desvirtúan, deforman o anulan. Quisiera ocuparme, brevemente, de estos enemigos por la enorme repercusión que tienen en la formación de la persona y su puesta al servicio de la comunidad en la que vive y con la que desarrolla un sentido particular de ser, ver y sentir

las cosas, es decir, del ethos cultural propio de cada pueblo. Éstos, se alojan en las raíces de la personalidad y en las estructuras de la sociedad condicionando la conducta personal y colectiva de la comunidad y motivando comportamientos de dominación y explotación de las otras personas como de su propio pueblo, y de los demás. De esta manera va creciendo, poco a poco, una actitud inconsciente, pero muy enraizada y fuerte, de sentirse superiores a los demás y de actuar en consecuencia. La historia nos ha mostrado y muestra, las consecuencias nefastas de asumir esta deformación, personal y colectiva. La historia de la soberbia, del orgullo y del poder se confunden con el reverso de la historia de la misma humanidad, siendo las responsables de genocidios, exterminios y exclusiones sin nombre.

“A imagen y semejanza de Dios”

Este es el cimiento más firme en el que se levanta el edificio de la dignidad y de la igualdad humana. Fuimos hechos a imagen y semejanza de Dios. Por tanto, todos somos iguales y somos hermanos, hijos de un mismo Padre. Y esta verdad, supera la mera fundamentación ética de la condición humana. En efecto, la ética fundamenta el derecho de todos, en ser tratados con respeto, dignidad e igualdad. Pero, es una óptica fría y conceptual, a la que le falta lo propio del hombre que es el corazón. La relación de amor con Aquel que da sentido a la vida y a su historia. Por eso, la reflexión no debe detenerse en sólo la “ética”, porque no da razón de toda la grandeza ni de la dignidad humana. Sólo cuando lo filosófico, trasciende su propia reflexión, se encuentra con la “religación” en la que el hombre está instalado y cuya relación da cuenta de lo “humano” en su totalidad y en su enorme complejidad y belleza. Por ello, toda fundamentación del fenómeno humano debe

¹Director del Pedagógico Loreto.

“trascender” la reflexión ética y adentrarse en el misterio del hombre que sólo se justifica y fundamenta, en la esfera religiosa. Por eso, San Agustín, en sus *Confesiones* lo expresó lapidariamente: *“Nos hiciste para Ti y nuestro corazón estará inquieto hasta que descanse en Ti”*.

La verdadera educación se afirma en esta verdad. Y ésta, fundamenta la posibilidad de una educación en la radical unidad de la familia humana y en su orientación hacia la perfección. Dignidad y Derechos Humanos, son, de alguna manera, sinónimos de fraternidad y de filiación.

Con este proemio, podemos abordar algunos otros aspectos derivados de éste, y que, tienen sentido, precisamente por su fundamentación en aquél. Veamos algunos:

Valores humanos

La diversidad de las personas, y las distintas cualidades y capacidades de cada una de ellas, hace que se distinga y destaque, entre las demás, y pueda brillar con luz propia. Pero, esta diversa inteligencia y habilidad en las diversas facetas de la cultura, del trabajo y del arte, fruto también de la educación, va diferenciando a las personas y las va destacando del grupo, de tal manera que, estas cualidades innatas cuando no tienen el contrapeso de los valores de la verdad, fraternidad, solidaridad y compasión, son, de hecho, fuente de dominación y esclavitud. La actitud de servicio hacia los demás, considerando su mejor preparación y dominio de las áreas del saber, puede convertirse en actitud de poder y de dominación y explotación de aquéllos que no tienen las mismas cualidades pero no las han desarrollado suficientemente, por carencias congénitas o falta de oportunidades. La calidad humana de las personas y culturas, se expresa en la forma cómo tratan a los segmentos débiles, enfermos, discapacitados, deficientes mentales y empobrecidos de su sociedad. Aquí está la grandeza de las personas y de las naciones. En otras palabras, la gratuidad, la entrega y servicio a los más pobres y necesitados o incapacitados, física o moralmente, sin esperanza de recompensa

es la más grande dignidad humana y la que distingue a los seres humanos. Es comportarse como fin, no como medio.

“Ser” y “Deber ser”

Tocando estos valores, nos encontramos con Platón, y con los dos modos de asumir la existencia. En uno de sus hermosos diálogos, *Gorgias*, sobre la Retórica, reflexiona sobre estos dos modos de asumir y expresar la existencia humana. El “*natural*”, o simple “*ser*”, de acuerdo a los deseos naturales o apetencias de la naturaleza. El otro estilo de vivir es, de acuerdo al “*deber ser*”, al “*ser ético*” de las personas. Estas dos actitudes ante la vida, confrontacionales, las pone en labios de sus dos personajes centrales: Calicles y Sócrates. Calicles argumenta: *“Para pasar una vida dichosa, es preciso dejar que las pasiones tomen todo el crecimiento posible y no reprimirlas. Cuando éstas han llegado a su colmo, es preciso ponerse en situación de satisfacerlas con decisión y habilidad y llenar cada deseo a medida que nace... Dicen que la intemperancia es una cosa fea; encadena a los que han nacido con mejores cualidades que ellos, y no pudiendo suministrar a sus pasiones con qué contentarlas, hacen el elogio de la templanza y de la justicia por pura cobardía... La molicie, la intemperancia, la licencia, cuando nada les falta; he aquí en qué consisten la virtud y la felicidad”*. Por el contrario, Sócrates responde: *“El hombre moderado cumple con todos sus deberes para con los dioses y para con los hombres, porque no sería templado si no los llenase... Cumpliendo los deberes para con sus semejantes hace acciones justas; y cumpliéndolos para con los dioses hace acciones santas. Cualquiera que hace acciones justas y santas, es necesariamente justo y santo. Calicles, el hombre templado siendo, como hemos visto, justo, valiente y santo, sea por completo hombre de bien, que siendo hombre de bien, todas sus acciones sean buenas y honestas, y que obrando bien, sea dichoso”*. He aquí los dos ideales de la vida, en dos personajes del *Gorgias* de Platón. En esta perspectiva, deseo reflexionar sobre tres enemigos de la educación, que sólo se pueden dar, cuando el hombre se desenvuelve, tan sólo en la esfera del “*ser*” y deja de lado el “*deber ser*”.

❖ El racismo

Este es, para mí el mayor obstáculo y la más profunda y radical lacra, de donde emerge la visceral separación entre los latinoamericanos. Fundamentalmente, entre las personas descendientes de la sociedad colonial española o de inmigraciones posteriores de pueblos europeos o asiáticos que se instalaron y enraizaron en nuestras sociedades, y las personas de nuestras sociedades aborígenes tanto de sierras como de selvas, que tuvieron la desgracia de sufrir la servidumbre y la esclavitud del coloniaje durante cinco siglos, desde México hasta la Argentina. En que el “*deber ser*” del “*derecho de gentes*” enarbolado por Bartolomé de las Casas para defender a los “*indios*” basado en el principio expuesto en el primer párrafo de estas reflexiones, sucumbió ante el “*ser*” del “*derecho de conquista*” de Ginés de Sepúlveda, defendiendo el racismo peninsular y la pretendida superioridad cultural hispana. El primero es el derecho que nace del hecho de ser hombre y de formar parte de una comunidad humana, independientemente del color de la piel, de la cultura que exhibe y de las creencias religiosas. El *derecho de conquista* se vale de la superioridad técnica o cultural, para dominar y explotar a las razas denominadas “*inferiores*”. En este pseudoderecho se basa la esclavitud y el colonialismo antiguo o moderno.

Esta lacra escinde la estructura de nuestra sociedad latinoamericana y caribeña. Este derecho de conquista, transformado en derecho de sociedad blanca y de profesión liberal, o de cultura universitaria, ha calado tan profundamente en la entraña de nuestro continente latinoamericano y caribeño que ha teñido de sangre a todos nuestros pueblos de forma que no hay esfera de nuestra personalidad y de nuestra sociedad que no respire racismo y no establezca fronteras y separaciones tanto horizontales como verticales, entre señores y siervos, entre patronos y obreros, y entre dueños e inquilinos. Asimismo, entre católicos y “protestantes”; cristianos y paganos y cristianos y religiones ancestrales. El racismo distingue entre colegios privados, y escuelas y colegios estatales, e impide que podamos reconocernos todos como iguales. Los mismos derechos humanos, especialmente el derecho a la vida ha sido muy

conculcado a nivel continental, tanto en los periodos de luchas y guerras civiles, como en las épocas de terrorismo y de convulsión interna en los países.

Especialmente difícil de reconocer ha sido en las épocas de dictaduras militares y de lucha contra el “*comunismo*”. No ha habido país en América Latina y el Caribe que no haya experimentado las desapariciones extrajudiciales. El color racial blanco con poder político y poder judicial se aliaron y se alían para desconocer derechos básicos de las personas y de las comunidades, por el hecho de haber denunciado y exigido el ejercicio de la democracia y haber defendido los derechos de los pobres y de las personas sujetas de injusticia y arbitrariedad. Los colores negro, mulato o mestizo son por naturaleza sospechosos en potencia de delitos, salvo que demuestren lo contrario. Las iniciativas continentales para respaldar a la justicia, a través de las Comisiones de la Verdad, han hecho aflorar nuevamente las cicatrices de las heridas del racismo en nuestros países. Qué difícil ha sido aceptar las conclusiones de aquellas comisiones. Las resistencias y confrontaciones sociales que suscitan, están demostrando lo profundas que son las raíces de este mal que corroee nuestra sociedad continental.

Mientras esta herida siga sangrando en nuestros países no podremos lograr los ideales que vislumbraba Thomas Jefferson, cuando hacía la distinción entre aristócratas y demócratas. Aristócratas, decía, son quienes tienen temor y desconfianza a la gente y desean quitarles todos los poderes para ponerlos en manos de las clases altas. Los demócratas, en cambio, se identifican con la gente, tienen confianza en ella, la elogian y la consideran honesta y segura depositaria del interés público, sino casi siempre, los más sabios. Esta es la lucha más frontal que debemos enfrentar las personas que creemos en la dignidad e igualdad y hermandad de todas las personas hechas a imagen y semejanza de Dios.

Las consecuencias del racismo en la educación están a la vista. Los pueblos considerados inferiores, no tienen derecho a una educación de calidad. La historia de América Latina y del Perú, en particular, nos muestra que, tanto pueblos

indígenas de sierras como de selvas no han tenido educación de calidad, ni el Estado ha tenido interés de organizarla. ¿Para qué? La educación del pueblo sencillo y de las bases no interesa. Puede ser potencialmente peligrosa y revolucionaria. Por tanto, no interesa educarla. Y la calidad de los maestros que se envía para dichas poblaciones revela el grado de racismo con el que se los trata. El trato entre alumnos, en colegios en los que, por principio de democracia, los directivos han admitido alumnos de condición social de base o inferior, es cruel y lacerante entre los mismos compañeros. No ha lugar a la igualdad y trato digno. El “choleo” es el estilo de trato y de lenguaje que hace que el racismo penetre hasta el fondo del alma y se encripte en él. El complejo de inferioridad y de sentirse excluido y sujeto de burla causa heridas profundas en estos alumnos que, generalmente, por rendimiento excelente en otros colegios, son seleccionados para educarse en colegios privados. Poco a poco se va desmoronando la personalidad y finalmente, su rendimiento decae o se vuelve deficiente por falta de estímulo y, termina por desertar de la institución. La crueldad y el rechazo del racismo a personas que no son del grupo social y económico del conjunto son demoledores.

El mundo del “racismo peruano” lo ha delineado con trazos firmes, Bryce Echenique, en su estupenda novela: “Un mundo para Julius”. Sólo imaginar un niño de sociedad indígena o mestiza en ese mundo, es inimaginable. Podría pensarse que eso ya es historia y que, con la democracia y los derechos humanos no es posible que se repita hoy. Pero, aunque no lo parezca, el “racismo” se muta y se transforma. El “caudillismo peruano” y, sobre todo, el “casiquismo” hace que, donde hay dos peruanos, haya uno que se considere cacique y quiera dominar al otro. Mucho más cuando esta lacra actúa en el casiquismo. Basta presenciar un choque de automóviles, uno de lujo y otro popular, en el que, por desgracia, el chofer del auto popular sea el culpable. Basta escuchar el lenguaje, los insultos, *choleos e indioleos* para convencernos de la actualidad del racismo. Jorge Bruce, ha hecho una radiografía del racismo peruano en su reciente obra *Nos habíamos choleado tanto*. Puede servir de un excelente texto para formar en la dignidad y derechos humanos de los peruanos.

La respuesta educativa: ante este fenómeno tan arraigado es una tarea urgente. José María Arguedas, en una de sus novelas más significativas a este respecto *Todas las sangres* nos muestra, por una parte, la fuerza de identidad de las comunidades indígenas y, por otra, el sometimiento al “gamonal” que “disfruta” del trabajo y de la sangre de sus “siervos” sin ningún complejo de culpa ni de remordimiento. La dificultad de luchar contra el racismo es que es una lacra de sangre. Por algo se decía, que alguien era de “sangre azul”. Es decir, alguien no contaminado con la sangre del pueblo. Esta lacra colorea de rojo toda manifestación, sobre todo, subconsciente. La persona, no percibe que está reaccionando “racistamente”. Esta es la dificultad de la lucha contra el “racismo”. Se lo encuentra normal y natural. Es preciso, crear conciencia de valores de dignidad e igualdad para intentar “convertir” y ver con ojos de humanidad y de igualdad a las gentes, guiados por el “derecho de gentes” y no con el “derecho de conquista”.

El Proyecto Educativo Institucional, debe organizar la escuela o el colegio sobre la base de un plan democrático y fraterno entre todos los actores de la comunidad educativa. Este trabajo debe tener como principio de organización, la justicia y la igualdad entre todos los actores, que dará como resultado el respeto a la dignidad de cada quien y la convivencia de paz. Por eso, la respuesta educativa al “racismo” debe ser una Cultura de Paz. El padre Mac Gregor, gran rector de la Universidad Católica, en las décadas del 60 y 70, fue el autor de un libro que lleva por título el ya aludido *Cultura de Paz*, como manual de Educación para la libertad, justicia y paz. Es preciso releerlo y aprovechar su enfoque, en este contexto.

En la Amazonía, también existe y existió el “racismo trágico”, sobre todo, en la época del caucho, fruto de la riqueza, la prepotencia política, y de la soberbia de la vida, como dice la Biblia. La discriminación de los indígenas de las diversas etnias, tanto por las instituciones del Estado como de las empresas madereras, petroleras, mineras y narcotráfico es algo muy notorio. Aquí también se debe abordar directa y confrontacionalmente al racismo en las instituciones educativas. Uno de los

primeros medios es fortalecer la identidad cultural de cada pueblo, en sus propios miembros, sobre todo si son alumnos. Igual que en la sierra, debe combatirse la “*vergüenza*” de hablar su lengua, que es un signo inequívoco de haber sufrido la discriminación del racismo y el menosprecio de su cultura. Y el daño del racismo es profundo. Dos indicadores son claros a este respecto: la pérdida del sentido de su propia historia, que vuelve a los pueblos vulnerables por falta de raíces de identidad y de tradición y la pérdida de su propia lengua. Ambos demuestran haber sido víctimas del racismo. Ocultar su propia lengua por no ser reconocida socialmente, es signo inequívoco de discriminación y de falta de respeto. Identidad y lengua forman un solo compuesto. De ahí que la educación intercultural-bilingüe debe tener como primer objetivo el de recuperar y recomponer la unidad de la identidad de cultura y lengua, además de todos los demás elementos de la vivencia de su propia cultura. Ésta será la forma de fomentar la *cultura de paz* en la Amazonía. El desafío es enorme, pero debe asumirse como un deber de respeto por la dignidad humana y amazónica y por principio de justicia.

❖ La corrupción

Esta es una segunda lacra de nuestra sociedad latinoamericana y caribeña. Es el correlato de la pérdida de la honestidad personal ante la creciente ola de desarticulación social y de crecimiento de los intereses particulares frente a los de la comunidad. Especialmente es consecuencia del poder omnímodo sin control ni oposición; de la prepotencia frente al débil, oprimido y pobre; de la extorsión, abuso del indefenso y enriquecimiento ilícito; así como de la arrogancia y jactancia del poderoso, de la eficacia de sus influencias; de las tentaciones de soborno para conseguir apoyo, compra de votos y convenios ilícitos.

Otra consecuencia es la impunidad frente al derecho del otro y frente a la ley. Especialmente grave es la corrupción que elimina vidas con la confianza de no ser descubierto ni ser castigado por la ley. Que compra magistrados y jueces y negocia con la vida y hacienda que no le pertenece. Los negocios ilícitos con propiedades y dineros ajenos, sobre todo en bancos y financieras. El

enriquecimiento ilícito, la coima, y la compra de silencios frente a la ley y los testimonios falsos para hundir a sus adversarios. Igualmente, el compromiso con el narcotráfico y la corrupción de autoridades. La trata de adultos y menores, sobre todo indígenas y pobres. Los negocios de prostitución y de secuestros impunes. Condenas judiciales sin control ni freno. El tráfico de influencias y de favores para con parientes y amigos.

La corrupción aparece cuando se debilitan los controles sociales y los valores de la democracia. Ésta, pasa de ser algo sustantivo para las sociedades y se convierte en vehículo de toma del poder para beneficios propios aprovechando la falta de control y de transparencia en las instituciones tanto del Estado como privadas. El servicio a la comunidad se disimula con poses y propaganda que no tiene asidero en la realidad. Es uno de los signos de decadencia de la democracia y del gobierno, en contra de la comunidad y del bien común.

La “*viveza criolla*” es la modalidad y la clave de relación social que da origen y fomenta la corrupción. Lo convierte a uno, en el centro de la relación tú y yo y la aprovecha en su beneficio. La “*viveza criolla*” es un ingrediente fundamental de la doble personalidad latinoamericana y peruana, en particular, que procura sacar ventajas de una relación y normatividad social que, siéndole adversa “oficialmente”, le saca la vuelta por medios no confesables, pero cuya finalidad es, lograr el beneficio disimulando su verdadera intención y sin afectar a la norma. Históricamente, la relación social vertical, en la época de la colonia, de señor y siervo impedía lograr ventajas de normas que estaban dadas para ventaja del Señor, no del siervo. Por otra parte, el Señor pretendía legislar para sí, pero con la inocultable intención de pretender legislar para todos. Su falsedad no pasaba disimulada para el siervo que también tenía pretensiones de conseguir sus beneficios. Ante esta relación asimétrica, se fomenta una actitud de disimulo y lenguaje mentiroso que, buscaba “oficialmente” cumplir externamente con las normas, pero sin intentarlo realmente. El bien común como finalidad de toda norma, no se dio en el Perú. Se confundía el bien

común con mi bien particular. Por eso, se fue creando una desconfianza de las leyes que, en la realidad, se daban para beneficio de un grupo, desconociendo el bien de todos. Por eso, nació el dicho peruano: *“hecha la ley, hecha la trampa”*. El derecho en el Perú, no nació derecho, ni nació para todos. Por eso, se acuñó también en el Perú el dicho: *“a mi amigo, el favor; a mi enemigo, la ley”*. Ésta, no nació buscando la equidad y justicia para todos, sino sobre todo, el beneficio para los amigos. Sabiendo que la historia del Perú ha sido, sobre todo, historia de los grandes hacendados de costa y sierra, Carlos Malpica, en la década de los 60, la tituló como historia de los *“Dueños del Perú”*. Igualmente, Jorge Basadre resalta esta deformación del derecho peruano, en su *Historia del Derecho en el Perú*. Por eso, se dice que la ley fundamental como la Constitución del Perú, es *la amistad*. Todo lo demás, se le subordina. Como en dicho principio no se incluían *“todos los demás”*, ya excluidos y puestos aparte, por el racismo, la ley tuvo como finalidad controlar y normar la vida de los no amigos, de los *“ciudadanos de segunda clase”*.

En estas turbias realidades, se enraíza la corrupción en el Perú. Y no es de ahora. Uno de los escritores más virulentos y denunciadores de esta triste realidad peruana, González Prada, en su obra *Páginas Libres*, ya la reconocía como virus generalizado del país y por eso escribía: *“En el Perú, donde se pone el dedo, salta la pus”*.

En los tres poderes del Estado campea la corrupción. Se festina el presupuesto y los impuestos de los ciudadanos, amparados en leyes que, como veíamos, pretenden más el beneficio del amigo que el bien común de todos los peruanos. Y para que no haya duda de su legalidad, se asegura la obsecuencia del Poder Judicial. Con ello, se asegura la impunidad y el goce del beneficio sin riesgo de quedar al descubierto.

¿Qué hacer, desde la educación, para combatir este flagelo, cuando también el magisterio está coludido con este enemigo y lo hace presente en la práctica diaria, de forma descarada y con la cierta seguridad de quedar impune?

Cuando este virus ingresa en las escuelas y las

aulas, la educación se convierte en negocio y cuando infesta las universidades e institutos de formación de profesionales sobre todo los que tienen que ver con la vida y los derechos de los ciudadanos, como médicos y abogados, las garantías ciudadanas entran en crisis y pierden su razón de ser: la defensa de la vida y de los derechos humanos.

La función de la educación en la lucha contra este flagelo es de una urgencia tal que, cualquier retraso en controlarlo, puede comprometer a generaciones de peruanos y latinoamericanos. Es otra de las facetas de la cultura de paz. No se puede hablar de paz, si no se ataca directamente la raíz de esta lacra. Su crecimiento y extensión en el tejido social es un cáncer que destruye y descompone las redes de relación en la sociedad y la convierte en un compuesto desarticulado, donde todo se compra y todo se vende, sin vergüenza y con descaro. Pruebas al canto:

Acoso sexual: La autoridad moral que caracteriza al docente se ha convertido en un instrumento de abuso y atentado contra la dignidad y el respeto de las alumnas y alumnos que, indefensos frente a los medios a disposición del profesor, las notas y los aplazados, puede irrumpir en la intimidad de sus discípulos para satisfacer sus instintos con premeditación y alevosía, como dice el derecho.

Compra de contratos y de nombramientos: La lista es de nunca acabar. Corrupción tanto de los funcionarios, generalmente, intermedios, a fin de doblegar la entereza y dignidad de los docentes, especialmente, mujeres. Los precios endeudan al maestro por muchos meses o años, según el servicio solicitado.

Presupuestos para reparación de infraestructura: Además, de ser una forma de robo que ha cometido con el dinero que el Estado, dado para la refacción de los centros escolares, son cometidos con la esperanza, bastante fundada, de que estos delitos, por la ley de la amistad, quedarán impunes.

Remate de plazas: Recientemente, se ha extendido la corrupción a los directores de centros educativos que, muy sueltos de huesos, ofrecen ya

sin disimulo, las plazas de sus instituciones al mejor postor, por montos realmente fuera de realidad. Igual que en el anterior caso, ¿esperamos una resolución o directiva en la que se tipifique este delito y se aplique, drásticamente, la sanción, evitando la “*ley de la amistad*” y la impunidad?

Pruebas de nombramiento: Aún estamos conmocionados, por la osadía puesta a prueba por los docentes con ocasión de esta prueba decisiva para la estabilidad laboral de los docentes. No sólo la disposición comprobada de pruebas y de claves, sino la “*copiadera*” generalizada de los docentes en las aulas, al igual que niños, sin respeto a su propia dignidad ni nivel frente a sus alumnos que han seguido como novela todas las incidencias de este suceso. ¿Qué autoridad moral podrá exhibir este docente y con qué cara podrá exigir a sus alumnos comportamiento ético en sus pruebas y exámenes? *El fin justifica los medios*. La vergüenza ya no cubre las caras, sino, todo lo contrario, pareciera que los maestros se hubieran convertido en “*caraduras*”. La corrupción, no sólo de parte de los docentes, sino del mismo Ministerio de Educación, que ha dado lugar a un desmadre de reacciones frente a los resultados alterados y vueltos a considerar, sin tener la seguridad de que esos resultados, han sido los obtenidos por esos docentes o por otros y atribuidos a sus eventuales propietarios. La pérdida de dignidad y de respeto, hace que la falta de respeto a sí mismos y al proceso, no guarde respeto de las más elementales normas no sólo de urbanidad sino de ética profesional. Los valores que procuramos imbuir a nuestros alumnos conculcados sistemáticamente. La faceta más importante de la educación dejada al desamparo y al garete.

En esta quiebra generalizada de comportamiento y valores, podría quedar sin respuesta la pregunta por el qué hacer, ante este enemigo que, ya con su quinta columna, ha ingresado por la puerta ancha al campamento de la educación. Será una dura batalla que, los docentes con dignidad y frente levantada, tendrán que intentar revertir por la redignificación del magisterio en estos momentos tan aciagos a nivel nacional y especialmente, a nivel amazónico. La psicología de grupo ha funcionado, tal como indican los manuales

psicológicos: “*Fuente ovejuna, todos a una*”. Necesitamos motivar una reflexión personal que sirva de reserva de energía y voluntad para cuando se presenten estas ocasiones de corrupción. Por otra parte, sabemos que estas circunstancias revelan la malsana actitud, frente a las exigencias que superan las posibilidades personales y que, sin embargo, son de imperiosa necesidad el lograrlas; “*la necesidad tiene cara de hereje*”. Este es uno de los mecanismos de la corrupción, que, por otra parte, ya no da valor moral ni ético a sus acciones, sino se convierte en una muestra más de “*viveza criolla*”. Muchas de las especificaciones que la sociología hace de las “masas”, especialmente la teoría marxista, se dan en estas concentraciones magisteriales. Pero, el reto es personalizar las respuestas y las reacciones, y de hacerlo desde el nivel ético-moral, aunque no sólo desde ese nivel. Es preciso, llevar la responsabilidad hasta el nivel religioso trascendente. Es sólo frente a la otra persona con la que camino y doy sentido a mi vida que puedo tener el valor y las fuerzas de responder ética y religiosamente, a las seducciones de la corrupción. De esta forma podremos lograr una respuesta ético-religiosa y personalizada frente a esta agresión a la dignidad magisterial.

Por lo dicho en el primer párrafo, sabemos que toda auténtica estructura y red social tiene su origen en el otro y a partir de él podemos conformar una red de relaciones en la que esta dimensión y la dirección del vector social, se comporte humanamente. Emmanuel Levinás, tal vez, el más grande filósofo del siglo XX hizo de esta orientación, la clave de toda filosofía que quiera entender la relación humana en su verdadera dimensión y en esta orientación trascendente clave, del otro, frente al cual defino el sentido de mi vida.

❖ La exclusión

Este tercer enemigo es fruto de los dos anteriores: racismo y corrupción. Se excluye tanto por raza como por dinero, por posición social y por género. Sabemos, como dijimos anteriormente, que la discriminación por raza es la más profunda y radical de todas, porque tiene que ver con la “*sangre*”. El concepto de raza es algo más entitativo que otras distinciones, y la más

responsable de las masacres y genocidios en la historia de la humanidad. En algunas culturas y sociedades como la hindú se la reconoce por un signo externo en la frente. De esa forma no hay más que resignarse a ser “*paria*”. Es la causante de la esclavitud y del colonialismo en la historia de los últimos 2000 años. El filósofo inglés Whitehead en un pasaje de su hermoso libro *La aventura de las ideas* decía que, en los dos mil años de historia del cristianismo sólo le reconocía un mérito, por su predicación y acción: haber erradicado de la mente de los hombres, la idea de la esclavitud. ¡Asombroso resultado! Y aunque hoy se esclaviza aún a las personas, ya no es un fenómeno simplemente social, sino se lo califica como un asunto ético y como delito de lesa humanidad en todos los Códigos de Derecho de las naciones. De la exclusión por “*sangre*” deriva la exclusión social. La clase social como categoría de clasificación de grupos sociales tiene como causa última, esta exclusión de sangre que repercute en el comportamiento del grupo social excluido, frente a los detentores del poder de “*sangre*”. Las rebeliones de esclavos y de siervos a lo largo de las historias de las colonias, demuestra cuan sensible es este tipo de exclusión cuando impide el goce de una serie de beneficios y privilegios sociales. Y la represión de este tipo de violencia “de sangre” también se reprime con sangre. Los perdedores son los excluidos de la historia. Los sistemas monárquicos basados en la sangre, tienen mucho de culpa en los sistemas opresivos de los pueblos dominados o sometidos a sistemas de coloniaje, y en los derramamientos de sangre, producidos en defensa de reyes y príncipes. Los sistemas democráticos que, actualmente tienden a sustituir a los primeros, tienen más estructuras sociales para afianzar el trato igualitario y justo entre los ciudadanos. Pero, las herencias y secuelas sociales y personales dejadas por aquellos sistemas, quedan aún en las costumbres del caudillismo y caciquismo, como dijimos anteriormente.

Nuestras sociedades son particularmente sensibles a la exclusión por situaciones innatas y hereditarias como defectos de aptitudes físicas o mentales y de aptitudes de inteligencia y afectividad. Este tipo de exclusión ha sido muy frontalmente atacada y se ha logrado invertir la óptica de estudio y verla desde la perspectiva

positiva, sobre todo a nivel social, con modalidades de infraestructura, escaleras, transporte y otros, pero, aún espera encontrar acogida suficiente que permita un trabajo de solidaridad y apoyo por parte de las instituciones de asistencia social. El asunto, sin duda, tiene mucha mordiente, pero no deja de ser una de las realidades con facetas y manifestaciones especialmente dolorosas y lacerantes. Podemos considerar la exclusión en tres ítems fundamentales: la exclusión por raza, pueblo y lengua. En un continente con cientos de culturas y lenguas, sólo puede entenderse la exclusión, como fruto del racismo. En el Perú, y especialmente, en la Amazonía estos tres tipos de exclusión vulneran los derechos y las expectativas de los pueblos indígenas y de las lenguas aborígenes. Son fruto de la ignorancia y del desconocimiento de su existencia. Recientes hechos trágicos en nuestra región confirman la tesis de lo lejos que puede ir la ignorancia cuando se acompaña de la soberbia.

Los pueblos indígenas tanto de sierras y selvas de nuestro continente son los más propensos a ser blanco de la exclusión por el peso de la explotación y dominación coloniales. Junto con la exclusión de las culturas autóctonas, también se da la exclusión del derecho de propiedad sobre sus tierras, “*hábitat*” y riquezas naturales existentes en sus territorios. Incluso su amparo de derecho sobre convenios internacionales, no tienen efecto real alguno, cuando por medio se atraviesa la política de exclusión por intereses creados, sometidos al voto popular.

Otro sujeto de exclusión es la mujer y los niños menores. Si hay una herencia secular de exclusión es la de la mujer. Miles de años en todas las culturas, la mujer no ha tenido presencia ni acción social diferente a la doméstica y al engendro y crianza de los hijos. Uno de los grandes méritos del siglo XX ha sido el poner en el escenario del “*gran teatro del mundo*” a la mujer, en su triple condición de mujer, esposa y madre. Su exclusión por género y sexo redujo su papel a la dependencia del varón y a la satisfacción de sus necesidades sexuales. La democracia occidental favoreció la aparición de nuevos roles de la mujer en el campo del trabajo y de la sociedad. La exclusión del trabajo y de los beneficios de remuneraciones

iguales a los de los varones son conquistas recientes que, aún no ingresan por la puerta ancha en culturas no occidentales, como la musulmana. La igualdad de género y los derechos de la mujer son conquistas recientes que aún necesitan ingresar en las constituciones y ordenamientos legales de muchos países. La trata de *blancas* y mucho más de *negras y mestizas* y la prostitución aún dejan mucho campo para el derecho femenino. Y las asociaciones feministas, tienen, mucho trabajo para el reconocimiento y el trato igualitario y digno de la compañera del hombre. Los derechos del niño y la lucha contra el trabajo infantil son los resultados positivos de esta otra exclusión tan lamentable como infausta. El trabajo infantil prematuro es otra manifestación de este tipo de exclusión que le impide prepararse para la vida y los desafíos profesionales que le esperan.

El enfoque educativo de este tipo de exclusión es muy difícil y complejo. En un número anterior de esta misma revista, María Teresa Carrillo escribía un excelente artículo sobre: *Centros educativos para la diversidad: Una organización escolar inclusiva*. En él desarrolló los aspectos positivos de la inclusión en la escuela y en el crecimiento del conocimiento que será la fuente principal de riqueza en el siglo XXI. Sin embargo, también destacó, en un artículo posterior los aspectos negativos que aún no es posible desprender como lastre de la exclusión escolar, sobre todo los que tienen que ver con el trato de alumno a alumno sin intermediarios y con intención de ironizar, herir o atizar el fuego del complejo de inferioridad. Las normas impositivas oficiales sobre inclusión escolar no suprimen ni suavizan las relaciones horizontales de racismo entre alumnos. Este será el más importante rubro para la superación de las lacras de la exclusión vía racismo.

En la sociedad del conocimiento, la falta de escolaridad y la deserción escolar por necesidad de su trabajo para el sustento y apoyo familiar perjudica de tal manera al niño en esta edad que sostiene el analfabetismo y lo ahonda de forma que cuando pretenda estudiar o prepararse para la vida, las facultades del aprendizaje de lectoescritura se le han hecho ya cuesta arriba. Si a esto añadimos las consecuencias reales del

ausentismo docente de la escuela, sobre todo en la Amazonía, que de hecho, no es sino otra manifestación de exclusión infantil, vía menosprecio de su necesidad de aprendizaje y de sus derechos de niño, nos encontramos con un panorama que necesitamos trabajar en esferas administrativas del aparato educativo-estatal, sin quitar importancia a la toma de conciencia del docente sobre su misión y responsabilidad ético-religiosa. El trabajo ético con todos los actores sociales que intervienen en el proceso educativo, es algo álgido y urgente que debe incluirse en la planificación y actividades de la escuela.

La exclusión de la mujer de la vida social y del campo laboral, es un empeño que se está llevando con mejor éxito. Los derechos humanos están apoyando en esta labor. Pero, donde queda mucha *tela que cortar* es en la faceta femenina, como tal, “*amor libre*” y “*prostitución*” con todas sus modalidades de abuso y esclavitud de la mujer. Aún en este campo queda, como decía Vallejo: “muchísimo que hacer”. La tutoría debe emprender un esfuerzo sistemático por ayudar a las niñas y jóvenes a tomar conciencia de su dignidad y a respetar su propia imagen frente al machismo masculino y las diversas formas de abusar y utilizar a la mujer con fines de dinero.

Conclusión

El respeto y el aprecio por el otro, y desde el otro, como decía Emmanuel Levinás, es la base que puede sostener y sustentar una educación de respeto e igualdad, sobre la base de la tipicidad propia de la identidad de nuestros pueblos y fundamentar y fortalecer su crecimiento en humanidad. Estos tres enemigos, vistos en conjunto, constituyen una formidable barrera frente a la empresa de liberar a los jóvenes de las cadenas del racismo, de la corrupción y de la exclusión.

Si he destacado estas tres lacras, es con la esperanza de que las estrategias educativas puestas en acción sean eficaces, y que nuestro esfuerzo sea válido para contribuir a su erradicación y a cimentar aún más, vía educación, las bases de nuestra aún débil democracia y ciudadanía continental.

Canto cuando pinto

 José Manuyama

En uno de esos ires y venires por la escuela me encontré con un grupo de estudiantes que cantaban el tradicional cumpleaños a uno de sus compañeros. Estaban en la hora del taller de pintura y los pupitres estaban organizados alrededor del aula formando una U mirando hacia la pizarra. Cada estudiante contaba con un juego de témperas que era usado para pintar imágenes y paisajes de toda característica, lo cual lo hacían con agrado. Vi una pinsha casi terminada, un motelo perdido, peces, pajaritos, monos, paisajes, atardeceres, cielos despejados, ríos, y otras figuras que diferían en calidad y forma.

En medio del semicírculo estaba sentado Howard, un chico cuyo talento, que cada vez se hace más notorio, lo lleva en la voz y en la destreza de sus manos para tocar los acordes de la guitarra con que acompaña las melodías que interpreta. Guitarra en mano dirigía el canto grupal de cumpleaños. Se percibía que había un buen clima en el aula en las ganas que ponían al pintar, con el coro que le hacían al guitarrista y en los rostros alegres que mostraban las y los jóvenes del segundo grado sección “G”.

Por ello, después del saludo de rigor, le pedí a Howard que tocara otra melodía. Hasta entonces, lo había visto tocar algunas veces a este joven pero nunca como este día. Tocó y cantó alrededor de diez canciones de diverso ritmo. No soy experto en música, pero conozco lo suficiente como para saber que no es fácil improvisar con la guitarra, encontrar las notas y golpear las cuerdas para provocar el tono adecuado. Se requiere de mucha capacidad para ello. Lo cierto es que Howard estuvo aquel día verdaderamente inspirado.

Ante nuestro pedido, y con la venia del maestro, Howard miró unos segundos al cielo y luego soltó en forma modulada las primeras letras de la canción de Tito el Bambino, *El amor*. Para mi enorme sorpresa el resto del estudiantado repitió en forma acompañada la voz del guitarrista transformando la clase en un concierto. Fue algo verdaderamente emocionante. Luego, empezaron a venir otras

canciones, igualmente coreadas por todos los chicos y chicas del aula: *Al fondo hay sitio* de Tomy Portugal, *Sin ti* de Menudo, *Entra en mi vida* de Sin Bandera, *Robando corazones* de Salserín, y otras canciones más. ¡Qué repertorio musical de los jóvenes! Pintura y música se entrelazaron con la alegría y las ganas de pintar de los escolares de una manera fabulosa.

Más allá de los detalles descritos, se me ocurre plantear algunas reflexiones a partir de los que sucesos que encontramos en ese taller de pintura, que pasan desapercibidos si no los miramos con los ojos adecuados y así extraer algunas lecciones.

La primera, tiene que ver con aprovechar las potencialidades existentes en los jóvenes, que pueden cambiarte la cara a la escuela de una manera extraordinaria: clima favorable, que desafía a asumir retos, establece nuevos gustos y principalmente desarrolla habilidades básicas.

La segunda, se trata de estar atento a las oportunidades que a veces te brinda el momento, que sin dejar de lado la previsión y la planificación de lo que se quiere lograr en el alumnado, se pueda incorporar creativamente elementos dinamizadores del trabajo pedagógico. Cuando la profesora tiene una idea clara de qué hacer en el aula, los medios a utilizar pueden ser ilimitados. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no todas las clases son iguales, y tampoco una estrategia se puede aplicar en todas las circunstancias. El curso o área, los objetivos que se quieren alcanzar, las tareas dadas y el clima del aula, son aspectos a considerar.

Finalmente, el trabajo del maestro va más allá de plantear esquemas de trabajo rígidos que a todas luces fracasa estrepitosamente cuando se trata de desarrollar competencias básicas en los estudiantes. Por ello, la creatividad, el sentido de la oportunidad para aprovechar las ventajas comparativas existentes, la apertura, y el deseo de hacer las cosas de la mejor manera posible son elementos importantes que definen a un buen educador.

La labor orientadora en la IEI María Reiche

 Rosario Y. Paz Guerra

“Orientación integral” es una bandera que la educación promueve, pero si analizamos agudamente esta misión, nos encontramos que en la realidad es poco el trabajo integral que se brinda al alumnado, en todo caso es muy pobre todavía en la mayoría de las instituciones



educativas.

Nos preocupamos al máximo en las actividades de la institución educativa, en los contenidos a trabajar con nuestros alumnos y alumnas y sólo nos detenemos a analizar la labor orientadora cuando algún estudiante o grupo de alumnos comete alguna falta o conducta inadecuada en el aula o escuela. Entonces dirigimos la responsabilidad de esta falta a los padres, a la sociedad, a los amigos, y poco analizamos si hemos realizado oportunamente nuestra labor orientadora tan necesaria con nuestros alumnos y alumnas como con los padres y madres de familia.

En este sentido aún nos queda mucho terreno por trabajar para lograr esa meta tan deseada de promover una educación integral. Nos hemos enmarcado en querer lograr alumnos y alumnas con muchos conocimientos pero con actitudes y valores que todavía no son trabajados adecuadamente en las aulas y en las escuelas ya que no es cuestión sólo de programarlos en

nuestras actividades sino de buscar las estrategias para hacerlo adecuadamente y funcionalmente.

La IEI María Reiche durante el presente año, ha realizado esta “labor orientadora” con el apoyo de todo un equipo multidisciplinario, que analiza desde el inicio del año académico las dificultades encontradas con los niños y niñas de la institución para ofrecerles atención y consejería necesaria utilizando la estrategia de visitas domiciliarias, entrevistas de las docentes tutoras y psicólogas con los padres y madres de familia de manera directa desde su ambiente familiar, recogiendo las características de las familias y ofreciéndoles la consejería oportuna en el plano académico y psicológico.

Es importante destacar también el trabajo orientador del programa **Escuela de Padres y Madres “Con papá y mamá juntos aprendemos”**, el cual refuerza y mejora los lazos afectivos entre padres e hijos a través del manejo de contenidos de índole familiar en talleres vivenciales. Los principales temas abordados el presente año fueron: “Papito y mamita ayúdame a crecer”, fortaleciendo la autoestima; “Relaciones de género y estilos de crianza”, promoviendo la equidad de género; “¿Muy temprano para hablar de sexo?”, reforzando información de temas de sexualidad infantil; “Hijos seguros a vivir la ternura”, fortaleciendo el trabajo de la inteligencia emocional y manejo de conductas difíciles.





encuentros familiares denominados “Yo sí juego con mi hijo/a”, en los cuales también se fortalece la relación afectiva entre padres e hijos y a la vez habilidades psicomotrices y cognitivas en los estudiantes.

Ejecutar estos programas genera una sinergia en el equipo de trabajo, sinergia que está promovida desde la directora de la IEI como de las docentes-tutoras, talleristas, psicólogas, personal administrativo, pues en equipo se analizan los temas y talleres para ser abordados con los padres, madres, niños y niñas. Para ello es importante


mencionar que las docentes tutoras y personal se encuentran empoderadas en el manejo de estrategias y temas para abordarlos con los padres y madres de familia. Un elemento importante que fortalece este programa es la actitud positiva del personal para ejecutar las ocho actividades durante el año escolar fortaleciendo de esta manera la relación con los padres y madres de familia.

Para muchos docentes de las diversas instituciones educativas, el abordar la labor orientadora con los padres de familia resulta tedioso y también difícil, pues consideran que deben ser expertos en diversos temas educativos, sin embargo en la práctica esta labor resulta más sencilla de lo que parece, sólo se necesita tener voluntad y responsabilidad para ponerlo en práctica.

Es alentador evidenciar los cambios de actitudes de nuestros padres y madres de familia cada día más involucrados en el proceso de acompañar la formación integral de sus hijos e hijas; viéndolo de esta manera resulta más sencillo creer que si tenemos más voluntad y actitud emprendedora podremos lograr la meta de una educación que involucre en la realidad cotidiana del quehacer pedagógico a todos los agentes educativos.



La violencia sexual contra nuestras niñas

 Olga Isuiza Mozombite

Hoy 25 de noviembre tenemos una jornada de reflexión sobre el tema de la violencia que se ejerce en contra de las mujeres. En este día, se nombran cifras que nos duelen y avergüenzan en nuestra condición de seres humanos. En nuestra patria, el Perú, la cifra es aberrante: 7 de 10 niñas de entre 11 y 14 años que dan a luz en los centros de salud del Estado son producto de violación. Cifra que cito del diario El Comercio edición de ayer (24/11/2009).

Deysi, es una amiga a quien aprecio bastante, trabaja en la sala de emergencia de uno de los hospitales del Ministerio de Salud de la ciudad de Iquitos. Es una obstetriz muy curtida en su labor, sin embargo, no pudo evitar quebrarse mientras nos contaba con detalles el caso de una niña de 12 años que llegó para dar a luz en su turno. “*¡DOCE AÑITOS!*” decía *“sus huesos bien juntitos. De frente a cesárea, nunca iba a dilatar. Los huesos de su cadera bien estrechitos”*. “*¡DOCE AÑITOS!*” repetía una y otra vez. *“Yo pensaba que sus tetitas no se iban a llenar, pero sí se llenaron. Sus botoncitos (pequeñas tetas) llenos de leche”*.

Nos contó que luego de la operación quirúrgica entregaron a la bebita a su madre (nació una niña). En esta parte del relato, Deysi se quedó callada un momento. La dejamos en su ensimismamiento.

Les contaré lo que creo que sucedió: Ella fue a ver a la niña-madre y la encontró ya con la recién nacida. Vio a una niña de doce años intentando acallar el llanto de la bebé sin saber cómo hacerlo. Vio su turbación al no poder explicarse el porqué de pronto estaba echada en una cama de un hospital con una bebé. Vio su mirada vacía, su rostro inexpresivo. Vio su dolor de víctima, su terror permanente, sus intentos de quitarse la vida, sus insomnios. En resumen, sus ganas de no vivir. Deysi pensó inmediatamente en María Elisa, su hija de 13 años, a quien dejó en casa antes

de salir a trabajar.

Daré más detalles de este caso con la única intención de que ustedes lectores tengan en cuenta que esta realidad está más cerca que lejos de cualquiera de nosotros.

Cuando la madre de la niña vio su crecido vientre la obligó a hablar y entonces la niña contó la verdad de los hechos. Había sido violada dos veces y obligada a callar bajo amenazas. Así fue como el culpable de la violación sexual contra esta niña fue identificado, detenido y ya está en la cárcel purgando condena por el delito que cometió. ¿Quién fue?

¿Cómo se imagina usted a un violador? Cuando a mí me la hicieron yo respondí con total sinceridad: – ***Un hombre sucio, con la ropa hecha jirones, la mirada torva que da terror de sólo intentar mirarlo, que sale de un oscuro callejón para atacar a su víctima y que lleva un enorme cuchillo cuyo filo brilla en la oscuridad.*** Existe la falsa creencia de que un violador es tal como lo describen en los cómics o en las series de dibujos animados. No es así. Lo real es que el violador pertenece al entorno más cercano de la víctima y ejerce poder sobre ella. El que el agresor sea del entorno más cercano se repite en el 99 % de los casos de violencia sexual. El violentador casi siempre es el padrastro, tío, padre, abuelo, primo, hermanastro, hermano, alguien allegado a la familia, profesor o un vecino.

En el caso al que referido, también fue alguien a quien la niña veía todos los días de lunes a viernes, de su entorno más cercano y que tenía mucho dominio sobre ella como para obligarla a callar: su profesor.

No siempre es así. Muchas veces la violación no es denunciada y no se hace justicia con las víctimas. La familia decide callarse para evitar el

escándalo o porque cree de antemano que nunca logrará justicia o porque no sabe qué trámite seguir.

¿Qué debemos hacer ante un hecho de violencia? denunciarlo. Nunca callarlo. Se reciben denuncias sobre violencia sexual en la Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA) de cada municipio distrital, en las comisarias (cada comisaría tiene una dependencia para atender estos casos), en los Centros de Emergencia Mujer (en Iquitos funciona en el segundo piso del Hogar de Menores, Av. 28 de Julio), en el Poder Judicial, en la Defensoría del Pueblo, en la Fiscalía, en las parroquias, en la dirección de cada institución educativa. En las comunidades rurales en la Tenencia Gobernación o el Agente Municipal. El asunto es denunciarlo para dar a la víctima la

oportunidad de que alcance justicia.

Como ven, el asunto de la violencia sexual contra nuestras niñas nos atañe a todos. No solamente a las mujeres. Está más cerca que lejos de cualquiera de nosotros. Todo tipo de violencia debe ser denunciada, con mayor razón si la víctima es una niña o niño indefenso. Los adultos tenemos la obligación de proteger el derecho de nuestras niñas y niños a vivir su infancia en plenitud.

Muchas veces leemos una cifra muy de prisa y no vemos más que números, ¿verdad?

Iquitos, 25 de noviembre de 2009.

Escrito por OLGA ISUIZA MOZOMBITE / mujer, maestra, madre de Ainhoa, hija de Celia.



El lavado de manos: una efectiva manera de prevención de la influenza A H1N1

 Herman Silva Delgado

Fra el año 1846 en Viena capital del Imperio Austriaco, en pleno conflicto con los reinos de Piamonte, Lombardo-Venetto, Prusia y Francia de la época. Por sus calles empedradas circulaban numerosos coches halados por caballos en un trotar estrepitoso. Sus famosos jardines, sus fuentes coronadas de preciosas esculturas, decenas de avenidas con arboledas, palacios, edificios monumentales y teatros, hacían de Viena una de las más hermosas ciudades de Europa de mediados del siglo XIX.

Ignaz Semmelweis era un médico que trabajaba en el Hospital General de Viena y había observado aborto y fastidiado que las gestantes que eran atendidas en la Primera Clínica del Hospital, por los estudiantes y médicos, mostraban una tasa de mortalidad materna por “fiebres puerperales” muy superior a las gestantes atendidas en la Segunda Clínica del mismo hospital, donde las gestantes eran atendidas por comadronas.

También observó que los estudiantes y médicos trabajaban en la Sala de Necropsias y luego de allí acudían a la Sala de Obstetricia a atender los partos, llamando la atención el desagradable olor de sus manos, a pesar de lavarse las mismas con agua y jabón. Frente a ello, se dio la indicación que antes de atender a una paciente en trabajo de parto debían limpiarse las manos con sustancias cloradas con efecto antiséptico; esto hizo que a partir de esa fecha la tasa de mortalidad materna descendiera por debajo de la tasa de la Segunda Clínica.

En la actualidad, conocemos que la piel humana es colonizada por millones de bacterias aeróbicas. Si pudiésemos cultivar diferentes áreas de la piel del cuerpo podríamos identificar hasta un millón de unidades formadoras de colonias (UFC)/cm² de cuero cabelludo, quinientas mil de la axila, cuarenta mil de la piel del abdomen y diez mil del antebrazo. El recuento de colonias de nuestras

manos puede oscilar desde treinta y nueve mil hasta cuatro millones seiscientos mil UFC/cm², dependiendo de qué tan limpias tenemos las manos. ¡Cuántos millones de colonias de bacterias se desarrollan en la piel normal!

Por otro lado, encontramos que una variedad de bacterias viven en las capas superficiales de la piel llamada **flora transitoria**, fácil de remover con la higiene de las manos. Se asocian a infecciones que se transmiten al manipular pacientes sin lavarnos las manos, lo que es frecuente en hospitales y consultorios médicos. ¿Ustedes han visto que los médicos, enfermeras o trabajadores de salud se lavan las manos entre la atención de un paciente a otro? ¿Ustedes solicitan a su médico que se lave las manos antes de que le atienda? Debe exigir que lo haga. Los médicos y trabajadores de salud pueden propagar microorganismos de un paciente a otro y causar infecciones intrahospitalarias muchas veces fatales. En el Perú las infecciones intrahospitalarias representan cerca de veinte millones de dólares de sobrecostos al año. En los Estados Unidos, se gastan más de cuatro mil millones de dólares al año a causa de infecciones intrahospitalarias. ¿Cuánto dinero gastan los países en infecciones intrahospitalarias que se pueden prevenir mediante el lavado de manos?

Una segunda forma de colonización de bacterias se produce en capas profundas de la epidermis y en la dermis, es la **flora residente**, más difícil de removerla mediante la higiene de las manos y no asociada a las infecciones intrahospitalarias. Los médicos y trabajadores de salud pueden colonizar sus manos con bacterias patógenas, y transportarlas de un paciente a otro, tales como *Staphylococcus aureus*, bacilos gran negativos como *Proteus*, *Klebsiella*, *Escherichia coli* y aún levaduras, luego, debemos darnos las manos con tanta frecuencia como lo hacemos?

La piel con un grosor de 2 a 4 mm de espesor, aloja

pues colonias de microorganismos, con los cuales convivimos en un equilibrio permanente y su presencia en condiciones habituales y disponiendo de un sistema inmunológico normal, no se asocia a enfermedades.

Sin embargo, nuestras manos pueden ser colonizadas por microorganismos patógenos sobre todo; las manos de los trabajadores de salud pueden transportarlos de un paciente a otro y provocar en ellos enfermedades muchas veces graves.

El ser humano diariamente pierde un millón de escamas de la piel conteniendo millones de microorganismos viables que pueden ser fuente de infección, entonces, ¿será necesario bañarnos y cambiarnos de ropa todos los días?

Además, está demostrado que cuando una enfermera toma el pulso a nivel de la muñeca, cuando toma la presión arterial o cuando lleva a cabo funciones de enfermería como la higiene de los pacientes, puede colonizarse con 100 a 1000 UFC con *Klebsiella* spp. Cuando se toca la ingle de los pacientes para la toma del pulso femoral, las manos de las enfermeras pueden ser colonizadas con 10 a 600 UFC de *Proteus mirabilis*, y si en ese momento manipulaban otros pacientes o estrechaban la mano a otras personas sobre todo inmunodeprimidas como niños menores de cinco años, adultos mayores, portadores de diabetes, de enfermedades crónicas, de neoplasias, de enfermedades autoinmunes, con fracturas que postran a los pacientes, se pueden transmitir una serie de microorganismos y causar infecciones intrahospitalarias. ¡Cuán necesario es lavarnos las manos con agua y jabón para prevenir la transmisión de enfermedades infecciosas!

¿Y en relación a la influenza A H1N1? Hay evidencias suficientes de la transmisión del virus de la influenza A H1N1 a través de los estornudos, de la tos, al hablar o al limpiarnos la nariz o la boca con las manos, y que luego manipulamos en diferentes superficies de objetos que tocamos, como sillas, mesas, carpetas, pasamanos de escaleras de vehículos

o damos las manos a otras personas, sin lavarnos las mismas adecuadamente con agua y jabón durante 30 a 60 segundos como mínimo. Los virus pueden sobrevivir en forma viable por más de doce horas en dichas superficies o transmitirse a otras personas y causarles la enfermedad, unos 3 a 10 días después.

- Transmisibilidad: desde 1 día antes hasta 3-7 días después del inicio de la sintomatología.
- Forma de transmisión: contacto directo (tos, estornudos, etc.) o por fomites (transmisión indirecta: agua, aire, toallas, etc.).

Es decir, la vitalidad de virus de la influenza A H1N1 es notoria y lo hace sumamente infectante, de ahí que en la actualidad más de cien mil personas han sido infectadas en más de cien países del mundo.

Una de las medidas más efectivas que previenen la infección por el virus de la influenza A H1N1, es el lavado de las manos. Esta medida debería practicarse como un

Detén el contagio de gérmenes que te enferman a ti y a otros!

Cúbrete al toser



Cúbrete la boca y la nariz con un pañuelo cuando tosas o estornudes



o cúbrete con la parte superior del brazo cuando tosas o estornudes, no con las manos.

Tira el pañuelo usado a la basura.

Lávate las manos después de toser o estornudar.



Lávate las manos con agua y jabón

Ministerio de Salud
Organización Mundial de la Salud
Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades
APIC

hábito saludable por nuestros niños, práctica que debe llevarse a cabo varias veces al día durante la permanencia de los niños en los colegios. Si un niño permanece de 6 a 8 horas en su colegio, deberá lavarse las manos unas 3 a 4 veces. Cuánto ganaríamos como sociedad y como país con esta medida simple y al alcance de todos en la prevención de la influenza A H1N1 y de muchas enfermedades. ¡A lavarse las manos con agua y jabón por 30 a 60 segundos 3 ó 4 veces al día en los colegios!

Referencias bibliográficas

- Center for Disease Control and Prevention. Guideline for Hand Hygiene in Health_Care Settings (2002). MMWR; 51(16):1-45.
- Historia Universal. Volumen 17. El Siglo XIX en Europa y Norteamérica. Salvat Editores. Lima, Perú.
- DISA Loreto. Boletín Epidemiológico. Semana 29. Iquitos, Perú.



Educación: ¡Y el cadáver, ay, siguió muriendo!

 Sigfredo Chiroque Chunga¹

El actual Gobierno encontró en el 2006 a la educación peruana en crisis. Agonizaba en cobertura de educación inicial, así como en calidad, equidad y pertinencia en todos los niveles educativos. Después de más de tres años, la situación no se ha revertido y el reclamo de cambios urgentes en educación proviene de todos los sectores.

Palabras de pobre, campanas de palo.

Hace unos años, una anciana campesina norteña me emocionó con sus sabias palabras. Escuchando que algunos periodistas se oponían a las medidas de fuerza que, algunas veces, toma el pueblo después de trámites y medidas, dijo lo siguiente: *“Si no actuamos así, las palabras del pobre son campanas de palo”*.

Ante la crisis de la educación, también nuestro pueblo está llegando al hartazgo. Es verdad que de manera consciente o inconsciente los gobernantes dejan que se agudicen los problemas de la *escuela pública*, como una suerte de artimaña para alentar el desarrollo de la educación privada. Pero, también es cierto que está creciendo el grupo de peruanos y peruanas que no desean que sus palabras sean campanas de palo. Por ejemplo, una de las “mesas de negociación” después del “Baguazo” es la que está viendo la cuestión de educación en los pueblos amazónicos.

Un contexto que no cambia

Hay consenso sobre la importancia que tiene la educación en el desarrollo estratégico del Perú. Sobre su rol en mejorar los campos de ciudadanía, ciencia, tecnología e innovación, afirmación cultural, interculturalidad, equidad. La educación es un fin y es un medio del mismo desarrollo humano. Sin embargo, el actual Gobierno:

1. Ostenta vergonzosas acciones como el “error técnico” en la última evaluación de ingreso-nombramiento a una impuesta nueva Ley de Carrera Pública Magisterial (CPM); o la venta en la misma sede del Ministerio de Educación (MINEDU) en Lima. Errores en la construcción de pruebas de evaluación docente en el 2008, demostrados por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Errores en el número de alfabetizados: cifras anunciadas por el presidente de la República y cifras señaladas por el MINEDU.

2. Sigue asumiendo medidas aisladas, cuando lo que se requiere es una reforma educativa total. Existe un aprobado “Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021”, pero el mismo sirve solamente de referencia formal. El nuevo Consejo Educativo Nacional (CNE) que formuló el PEN tiene una actitud vacilante.

3. Incumple el mandato del PEN, del Acuerdo Nacional y de la misma Ley General de Educación (artículo 83°) de otorgar no menos del 6% del Producto Bruto Interno (PBI) para educación. El presupuesto del sector realmente ejecutado en el 2007 fue de 2,92% del PBI y de 2,32% en el 2008. Para este año (2009) es previsible que solamente llegue al 2,51%. Para el próximo año (2010), se ha previsto dedicar apenas el 2,8%. No solamente esto, el MINEDU está devolviendo alrededor del 17% anual por incapacidad de gasto.

4. La política magisterial del Gobierno condiciona el mejoramiento salarial docente al ingreso de la impuesta nueva

¹Investigador del Instituto de Pedagogía Popular.

Ley de CPM. El magisterio nacional en servicio ha perdido un promedio de 8% de su poder adquisitivo durante el actual Gobierno. El promedio de los profesores tiene una remuneración mensual de: 1090 nuevos soles los activos y 780 nuevos soles los cesantes y jubilados. No más de 3000 docentes (menos del 1% del magisterio nacional al servicio del Estado) han ingresado a esta nueva Ley. Sin embargo, se sigue atribuyendo a los docentes la responsabilidad central de la crisis educativa.

5. El actual Gobierno está dando muerte a los institutos superiores pedagógicos (ISP). Sus medidas (ejemplo “nota 14” para ingresar) han devenido que los ingresantes a estos institutos hayan caído de 30 992 (2003) a 180 (2008) y 979 (2009). La Ley 29324 de Institutos y Escuelas de Educación Superior genera las condiciones para que los estudiantes de estos ISP que están cerrando, migren fundamentalmente a universidades particulares.

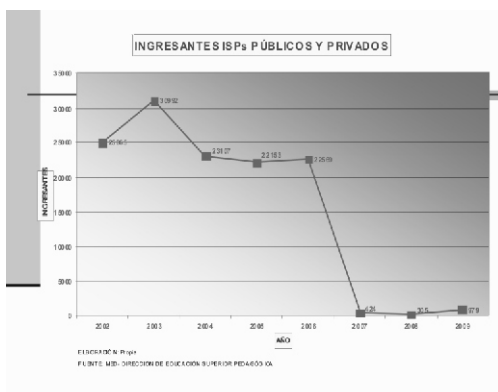
6. El Gobierno genera condiciones para la privatización de la educación, insistiendo en su “municipalización”. Es verdad que es imperativo que las municipalidades distritales y provinciales apoyen y participen en el mejoramiento de la educación básica a nivel local y provincial. Pero la propuesta del Gobierno, no solamente ha fracasado en otros países (caso Chile y Argentina), sino que el mismo “Piloto” actual no ha funcionado (de las 56 municipalidades donde se inició, quedaron 48 a fines de 2008 y solamente se traspasó presupuesto a 18 en el 2009).

Es verdad que hay medidas algo interesantes que hace el MINEDU (capacitación docente, laptops para estudiantes, alfabetización, otorgamiento de recursos para uso directo de instituciones educativas... pero todo esto se realiza de manera inconexa. Por ejemplo, la capacitación docente del MINEDU se hace al margen de los proyectos educativos regionales (PER). El aprobado

Proyecto Educativo Nacional (PEN) que podría ser un eje articulador, solamente es asumido como documento referencial. Por ello, no es de extrañar que los últimos resultados en la evaluación de aprendizajes de nuestros estudiantes señalen que casi nada se está alterando.

Muerte de los ISP

Las medidas gubernamentales están generando frutos inesperados y contradictorios. Una de estas medidas es la famosa “nota 14”. Por ejemplo, mientras en el Congreso se aprobó la *Ley 29324* Institutos y Escuelas de Educación Superior (31/7/2009), el MINEDU daba las estocadas finales a los institutos superiores pedagógicos (ISP). Los que ingresaron a estas instituciones —donde se han formado el 75% de los actuales docentes públicos en servicio del país— fueron 30 992 en el año 2003 y 22 569 cuando ingresó el Gobierno aprista. El año pasado (2008), apenas fueron 305 los que ingresaron y este año (2009) 979. Las universidades privadas están canalizando la formación de los futuros docentes del país.



Educación Intercultural-Bilingüe

El MINEDU ha tomado medidas explícitas que afectan el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. Veamos el caso de la formación de maestros indígenas. En este caso, la situación es escandalosa. Hasta la Defensoría del Pueblo ha intervenido, señalando al MINEDU que las trabas de ingreso para formación de maestros con enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB) están afectando el mismo derecho a la educación de las poblaciones indígenas. Según fuentes de la

Defensoría del Pueblo, apenas cuatro estudiantes indígenas habrían accedido a los ISP el año pasado. Aun más, se trata de instituciones en demolición, donde si no se toman otras medidas, ya no tendría sentido ingresar.

**Participación en Procesos de Admisión
2007-2009 en la carrera de EIB**

Año	Vacantes	Evalua- dos	Ingresan- tes
2007	460	795	4
2008	565	293	8
2009	425	382	4
Total	1450	1470	16

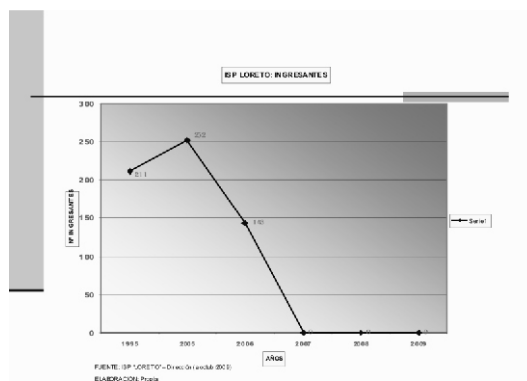
Fuente: Dirección de Educación Superior Pedagógica, MINEDU 2009
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Iquitos: FORMABIAP

En Iquitos, la importante experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) se encuentra en serios problemas. El Programa funciona en corresponsabilidad entre el ISP Loreto y la organización de los pueblos indígenas *AIDESEP*. Fue aprobada por la misma doctora Mercedes Cabanillas, en 1988. Pues bien, el ISP que alberga al FORMABIAP —por obra y gracias de los dispositivos del ministro Chang— ya no posibilitó el ingreso desde hace tres años; es decir, la casa que alberga al FORMABIAP está en

problemas.

En Iquitos, el ISP Loreto ya no tuvo ingresos para formarse como docentes y esto afecta no solamente la educación en general, sino la educación intercultural bilingüe.



Importa, entonces, dar respuestas de fondo al conjunto de la crisis de la educación peruana y a las medidas poco consistentes del MINEDU.

Sin embargo, hay respuestas mucho más apremiantes y coyunturales. Dos de ellas, son: (1) La mejora en el tamaño del presupuesto para educación 2010, pero acompañada con un cambio en la gestión para no devolver plata; y (2) Detener la muerte de los ISP que forman a los maestros indígenas, con enfoque intercultural-bilingüe, como es el caso del ISP Loreto y su Programa FORMABIAP.



Invertir en educación Prioridad para mejorar su calidad

 Josefa Alegría Ríos Gil

La educación es el cimiento para el desarrollo de toda sociedad, por ese motivo, invertir en educación es invertir en desarrollo humano. Solo mediante la educación es que una nación asegura que sus ciudadanos y ciudadanas estarán en condiciones de aportar para el bienestar y progreso de su país, vaticinando un desarrollo humano sostenible.

Nuestra Constitución Política consagra a la educación como un derecho, dando el encargo al Estado de garantizar que el servicio educativo sea de la más alta calidad. Asimismo, el Acuerdo Nacional fija metas y compromisos irrevocables en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, principalmente mediante el perfeccionamiento docente y la moralización del sector, entre otros factores, y lo que es más importante el incremento anual en el presupuesto de la República en un 0,25% hasta alcanzar el 6% del PBI, teniendo el año 2011 como meta para alcanzar el 100% de este incremento.

El proceso de descentralización que se ha puesto en marcha desde el año 2002 en el país es una valiosa oportunidad para promover mejores condiciones de bienestar en la población a través de una adecuada prestación de servicios públicos. En ese sentido, la Ley de bases del proceso de descentralización en su tercer artículo declara que su finalidad es el “desarrollo integral, armónico y sostenible del país, mediante la separación de competencias y funciones y el equilibrado ejercicio del poder por los tres niveles de gobierno, en beneficio de la población”. Bajo este marco normativo, surge la *municipalización de la educación*, como propuesta descentralizadora y que es entendida como el ejercicio de la dirección y conducción de los servicios educacionales que se brinda en el ámbito jurisdiccional de un distrito, a cargo del órgano de gobierno local más inmediato, la municipalidad distrital, cuyo objetivo central es *mejorar la*

calidad de la educación a través de la aplicación de un modelo de gestión educativa con la participación de la administración municipal y la comunidad educativa local, en el marco de un plan de desarrollo municipal dentro del proceso de descentralización que vive el país.

Este nuevo modelo de gestión educativa demanda condiciones fundamentales y exige nuevas formas y mecanismos de pensar y actuar en las interrelaciones de los actores de la sociedad civil y del Estado. Es por ello, que se hace necesaria **una modificación o adecuación del marco normativo existente para el ejercicio de competencias compartidas entre los tres niveles de gobierno (nacional, regional y local)**, para responder a una gestión por resultados en educación, es decir, que garantice logros concretos en el aprendizaje de los estudiantes. El principal referente es la **institución educativa, que necesita ser fortalecida en su centralidad pedagógica**, por ser el primer escenario de la gestión, y no como actualmente sucede que la parte administrativa opaca y hasta en algunos casos anula la ineludible centralidad pedagógica que debe primar en las instituciones educativas; producto de la rutina administrativa impuesta por el Ministerio de Educación (MINEDU) y por los órganos descentralizados: direcciones regionales de educación (DRE) y unidades de gestión educativa local (UGEL). En este escenario, es imprescindible que se modifiquen las funciones asignadas a la UGEL y aquellas competencias asignadas a los gobiernos locales por la Ley Orgánica de Municipalidades, ya que, existe una redundante duplicidad de funciones entre ambas.

Una gestión educativa en el marco de la descentralización debe sustentarse esencialmente en una gestión participativa y una gestión por resultados; esta última condición, requiere de una cultura evaluativa que aún se encuentra en albores en el magisterio nacional; implica el logro de

metas que en el caso de la educación son los aprendizajes esperados, de acuerdo al nivel, ciclo o grado que los/las estudiantes están cursando.

Por esa razón, teniendo en cuenta que la educación es de carácter multifactorial, requiere obligatoriamente de una intervención integral y sistemática que permita superar los desfavorables resultados de aprendizaje que los/las estudiantes viene demostrando en las encuestas censales aplicadas por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación. Los recursos y materiales educativos, la formación permanente de los docentes en servicio, la investigación educativa, entre otras variables, deben ser permanentemente mejoradas mediante mecanismos que permitan ir midiendo y a partir de los resultados, tomando las decisiones más adecuadas que impulsen un avance educativo a mediano y largo plazo.

El factor docente, es una de las variables de éxito de toda reforma educativa. Sin buenos docentes los cambios educativos no son posibles, ya que éstos pueden hacer la diferencia en los aprendizajes y como consecuencia obtener una mejor gestión en la escuela. Por ese motivo, el Estado debe invertir en su formación permanente, debe mejorar sus condiciones de trabajo proveyéndole de recursos y materiales educativos que puedan ser utilizados en los procesos pedagógicos que desarrollan en las aulas.

Otro factor que hace posible el mejoramiento continuo de la educación es la investigación educativa; los resultados de ésta son insumos para que los/las docentes, directivos y autoridades

establezcan o mejoren las políticas educativas vigentes, tanto en la institución educativa como en la totalidad del sistema.

Bajo estas premisas, consideramos que la propuesta de mejorar la calidad de la educación mediante la transferencia de funciones y competencias en materia educativa a las administraciones ediles sólo será posible, si es que éstas reciben desde el Gobierno central y regional, partidas presupuestales que aseguren que las variables analizadas anteriormente sean abordadas sistemáticamente con visión de mediano y largo plazo. No se puede aspirar a mejorar el sistema, transfiriendo presupuestalmente solo el pago de planillas sin considerar los otros aspectos que son necesarios intervenir. ¿Qué se pretende mejorar bajo esa óptica? ¿Mejorará la educación haciendo que los/las docentes cambien de ventanilla de pagaduría?

En esta perspectiva, proponemos que en el presupuesto público de las municipalidades se considere el financiamiento de bienes y servicios de las instituciones educativas, de ampliación y mejoramiento de infraestructura, mobiliario y equipo; y principalmente el financiamiento de proyectos de inversión pública para el fortalecimiento de capacidades a docentes y directivos como actores decisivos en la mejora de la calidad de la educación. Los productos o resultados necesariamente deberán estar relacionados con los resultados de aprendizajes de los/las estudiantes, sentando así las bases para que en el sector educación se vaya implantando una necesaria cultura de evaluación y de rendición de cuentas.



“Para qué eres bueno”

¿Valora la cultura moderna las auténticas cualidades humanas en las personas?

 José Álvarez Alonso

“¿Para qué soy bueno?”, preguntan algunas veces mis buenos amigos indígenas o ribereños cuando se enteran que les estoy buscando para algún asunto. Linda pregunta, que podría yo responder rápidamente: pues para muchas cosas, ñañito, eres buen padre de familia, buen ciudadano, buen pescador o cazador, buen chacarero...

Cada uno de nosotros debería preguntarse para qué es bueno. Resulta patético saber de personas que no sirven para nada bueno. *Buenos para nada*, se dice de las personas que mucho hablan pero, yendo al fondo, no sirven ni para qué cosa, por no decirlo de forma más *lisurienta*.

“Vengan, benditos de mi Padre, y tomen posesión del reino que ha sido preparado para ustedes desde el principio del mundo. Porque tuve hambre y ustedes me dieron de comer; tuve sed y ustedes me dieron de beber...”, dice Jesús que preguntará el Hijo del Hombre cuando venga a juzgar a las naciones al final de los tiempos (que no será el 2012, por cierto). Qué penoso será comprobar que hay personas que nunca hicieron algo bueno por los otros, que solamente anduvieron por la vida buscando —de forma egoísta y animal— su propio placer, su propio beneficio, haciendo daño con frecuencia a otros, y atropellando leyes, principios y dignidades a su paso.

Campeones de pacotilla

En este mundo banal, se escucha de “campeones”, primeras figuras mundiales, súper expertos en cosas absolutamente intrascendentes, de hazañas o cualidades que no tienen ninguna relevancia: “El primero que recorrió en bicicleta no sé qué continente”, o “el que arrastró con sus dientes no sé qué avión no sé cuántos metros”, “la mujer más bella o más simpática de no recuerdo qué playa”. Algunos se hacen famosos. Más patético aún es el tema de algunos récords

Guinness: el que más hamburguesas o huevos duros comió de una sentada, o el que ha estado besando a su *peoresnada* más tiempo, o cosas aún más intrascendentes. Cualquiera podría ser el primero del mundo en cualquier excentricidad: el primero que recorrió a la pata coja 10 km, el que se comió más suris en un minuto, o el que se rascó la oreja por más horas seguidas...

Hay hazañas que son decididamente más “humanas” y merecen admiración y estímulo, y las hay que son más bien “animales” y no deberían ni despertar el más mínimo comentario.

Demostrar fuerza bruta (ej., arrastrando un gran peso con los dientes) no es una cosa que debería ser *tan* admirable para un hombre, quizás para un caballo de tiro; cuando cualquier animal lo haría mejor (hasta un burro flaco puede cargar más peso, o cualquier perro pulgoso correr más rápido que el mejor deportista del ramo). Ni hablar de lo que podrían hacer las máquinas modernas... Sin embargo, hay cosas que sólo el hombre puede hacer: una máquina moderna no puede escribir un ensayo, peor una poesía, o pintar un cuadro, o dar un discurso político, o componer una canción conmovedora... Menos aún un animal.

No soy nadie, pero tengo dientes perfectos...

Hace un tiempo leí en un comentario periodístico acerca de la “pareja del año” en USA: dos jóvenes protagonistas de una película de moda, que según un promotor del concurso, no sólo eran bellos, graciosos, atractivos... Para poner la guinda a sus méritos: “Tienen una dentadura perfecta”. Maravilloso. ¿Por qué no unas orejas perfectas, o un esternón perfecto, una ingle perfecta o un codo perfecto? Cualidades tan banales, pero que para cierto mundillo y para ciertas personas parecen tan importantes...

¿Por qué en el mundo moderno se admira tanto a

personas con supuestas cualidades que consideraríamos “mundanas”, casi animales (más fuertes, más rápidos, más estilizados, más a la moda), en vez de admirar cualidades más “espirituales”, como el más generoso, el más inteligente, el mejor poeta, etc...?

El gran tradicionista Ricardo Palma cuenta que, en los siglos de la Colonia, despertaban en Lima verdaderas pasiones los concursos de poesía o de oratoria; no había todavía cantantes o artistas famosos a fuerza de márketing y cirugías, ni deportistas a fuerza de estrógenos, ni políticos a fuerza de floro y engaños... En la antigüedad eran muy reconocidos y valorados por la sociedad los sabios, los escritores, poetas, artistas plásticos, filósofos, etc., figuras que hoy son bastante menospreciadas por la cultura de masas posmoderna.

No quiero caer en el lugar común de decir que cualquier tiempo pasado fue mejor, pero hay muchas cosas del pasado que se deberían evaluar: quizás estamos involucionando, retrocediendo hacia la exaltación de algunos valores y comportamientos más y más animales...

La bondad no está de moda

Fue el gran poeta Antonio Machado quien escribió aquél precioso verso: “*soy, en el buen sentido de la palabra, bueno*”. La bondad es una palabra que no está de moda. Se ensalza la agresividad, la competitividad, el triunfo sobre los demás a costa de lo que sea, pero no la bondad. Cuando se dice de uno “es un buen hombre”, es casi sinónimo de “es un pobre diablo”. Sin embargo, la bondad debería ser una de las cualidades que más deberíamos valorar en las personas, porque está relacionada con el valor más esencialmente humano (el amor) y con otros muy relacionados, que son los nos hacen diferentes de otros los animales.

Sin embargo, la bondad hoy no está precisamente entre las cualidades que la gente suele admirar —y trata de imitar— en sus ídolos... Sé de varias celebridades que en su vida *no tan pública* hacen

alarde de todo lo contrario a la bondad: son agresivos, maltratadores y explotadores de sus subordinados, prepotentes, egoístas, mezquinos, etc.

Una de las cosas que más me admira de las comunidades amazónicas con las que he tenido el privilegio de tratar, es el reconocimiento y aprecio que todavía manifiestan por las cualidades “realmente humanas” (no encuentro otra expresión, por más que algunas otras también lo puedan ser): valores como la bondad, la generosidad, la valentía, la compasión, la amabilidad, la capacidad de trabajo, la cortesía, la habilidad para hacer tal o cual cosa útil, son valoradas en grado sumo, y las personas que las ostentan son altamente consideradas en la comunidad. Casi me atrevo a decir que se valora el contenido (valores de las personas) más que el continente, el envase que lo contiene (la apariencia de las personas). Comparaciones son odiosas, y las dejo al juicio del lector. Las autoridades comunales frecuentemente (no siempre, desgraciadamente, que también la globalización influye en esto) suelen ser las personas que muestran alguno o varios de estos valores, y su opinión es respetada por la comunidad.

En estas comunidades tradicionales, la gente se siente por eso acogida y valorada por lo que es, no tanto por lo que representa (un carguito, un apellido, un titulito, o la posesión de algún efímero bien material). No es de extrañar que los indígenas amazónicos valoren tanto su forma de vida y traten de defender a toda costa sus valores más esenciales frente a la imparable corriente de la globalización.

Alguna vez me preguntaron cómo quisiera ser recordado, y repito aquí mi respuesta: “Me gustaría ser recordado, no tanto por mi supuesta contribución a la ciencia o a la conservación, sino por haber sido un hombre esencialmente bueno”. Por eso, para mí ha significado mucho cuando alguna vez algún indígena me ha dicho: “Tú eres un hombre bueno.” Sé lo que significa para ellos.



Jaime Luis Choclote Martínez

Ha participado en exposiciones individuales y colectivas a nivel nacional como internacional, con muestras en Lima y otras ciudades del Perú así como de España, Colombia y Estados Unidos de América. Destacado ilustrador de libros, revistas y otras publicaciones gráficas. También tiene producciones de pinturas murales y ha incursionado en la historieta.

Gran promotor cultural del arte amazónico y defensor de causas ecológicas. Sus obras son el producto de muchos años de investigación. Ha sido merecedor de muchos premios y reconocimientos.

Constante en su trabajo y muy disciplinado. Difusor de su arte y formador de nuevos talentos.

Jaime Luis Choclote Martínez (Iquitos, 1967), es artista plástico egresado de la Escuela Superior de Bellas Artes “Víctor Morey Peña” de la ciudad de Iquitos, en la especialidad de dibujo y pintura. Está comprometido con la Amazonía en aspectos relacionados a su conservación.



Contenido

✂	Editorial	3
✂	La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. Lya Sañudo Guerra	5
✂	La mediación en la escuela: ¿medio o fin? César Uribe N.	24
✂	Reflexiones sobre tres enemigos de la educación. Ludolfo Ojeda	27
✂	Canto cuando pinto. José Manuyama	36
✂	La labor orientadora en la IEI María Reiche. Rosario Y. Paz Guerra	37
✂	La violencia sexual contra nuestras niñas. Olga Isuiza Mozombite	39
✂	El lavado de manos: una efectiva manera de prevención de la influenza A H1N1. Herman Silva Delgado	41
✂	Educación: ¡Y el cadáver, ay, siguió muriendo! Sigfredo Chiroque Chunga	44
✂	Invertir en educación. Josefa Alegría Ríos Gil	47
✂	“Para qué eres bueno”. José Álvarez Alonso	49
✂	Jaime Luis Choclote Martínez (artista plástico).	51
