

## 5. GLOBALIZACIÓN EDUCATIVA

Este fin de siglo es época de grandes transformaciones, las cuales trae consigo importantes cambios y adaptaciones que requieren formas nuevas de manejar y resolver los conflictos.

Dentro de estos grandes cambios está la globalización entendida como proceso que trasciende los grupos, las clases, y las naciones. El fenómeno de la globalización implica una nueva categoría: la categoría mundo, entendida como "una visión de mundo" (Ortiz, 1994).

La globalización y la modernidad ha impactado en varios niveles: económico, social, cultural y familiar ( Tugores, 2000, Ianne, 1997; Turaine, 1996).

En el plano económico el mayor impacto se ha producido en la progresiva transformación de las economías nacionales a una común, economía de mercado, formándose grandes comunidades económicas, donde las reglas del juego son hechas a nivel internacional y las decisiones muchas veces sobre determinados artículos, precios, etc., no se toman dentro del territorio, sino que está sometido al vaivén internacional (Ej. Petróleo). Por otro lado existe el resurgimiento de algunas empresas más pequeñas y locales. Para que éstas puedan sobrevivir dentro del sistema, los gobiernos deben considerarlos como grupos importantes dentro de sus políticas económicas. Además, deben tomar en cuenta a los trabajadores no como una masa homogénea sometida a reglas internacionales, sino aceptar la diversidad.

Si bien, los cambios en la política económica debidos a la globalización, también ha traído consigo que algunos grupos se enriquezcan en desmedro de otros, produciéndose una gran desigualdad. La clasificación de tres mundos, es poco útil si se piensa que en cada primer mundo existe un tercer mundo y vice versa. Se calcula que el 20% de la población acapara el 80% de las riquezas. Esta injusta distribución del dinero genera constantes conflictos (Oyhanarte, 1996).

La globalización y la modernidad en el plano de las comunicaciones, ha impactado enormemente producto de los grandes avances tecnológicos en la computación, la telefonía etc. La información satelital es vista en todas partes del mundo, el sujeto puede conocer lo que ocurre en cualquier lugar y a su vez comunicarse con cualquier persona. Especialmente Internet ha permitido establecer una gran red de comunicación e información. Esto aparece como una gran "apertura al mundo", lo cual era impensable mucho tiempo atrás, sobretudo por personas que viven muy alejadas de los núcleos urbanos, donde ahora es posible que estos se comuniquen y conozcan lugares y personas muy a alejadas de ellos. De más, esta decir la importancia de la computación en nuestra vida, sólo el recordar cuando fallan estos aparatos los problemas que llevan consigo para la sociedad ( Ej. Entrada al nuevo siglo).

A pesar de todos los beneficios señalados anteriormente se aprecia la paradoja de que el sujeto esta más comunicado con el mundo, y menos con la persona

que esta más cerca, lo que trae consigo un desmedro de las relaciones interpersonales. Por otra parte los avances tecnológicos que pueden representar una ayuda en eliminar la inequidad ( Caveró, 2000), siguen sometido a las posibilidades de obtenerlo de acuerdo al ingreso de las familias, por lo tanto se presenta una desigualdad de familias con y sin computadores y familias conectadas versus familias no conectadas, lo que genera evidentemente otros conflictos.

Además, el estar sometido a tanta información diversa y cambiante genera angustia entre los sujetos, los cuales buscan modelos o formas que permitan comprender estos cambios. Por ello nacen nuevos paradigmas, los cuales, más que ayudar, generan resistencia ya que implica una nueva forma de ver el mundo. El poder tener un sólo paradigma que permita tener un "nuevo sentido común " generalizado (Oyhanarte, 1996), que abarque y comprende la diversidad y sea flexible, puede contribuir a disminuir la angustia y prevenir los posibles conflictos. Ya que mientras el individuo se resista a la diversidad de ideas, opiniones tratará de imponer su punto de vista sobre el otro a través del autoritarismo negando o descalificando al otro.

En este fin de siglo, la transmisión de la cultura no sólo es a través de los medios tecnológicos sino también de la mano de los grandes flujos migratorios. Lo que influye en la existencia de sociedades que se caracterizan por la diversidad, la pluralidad, el intercambio cultural, por lo cual no se puede hablar de una sociedad con una identidad propia. Estos movimientos han llevado a la formación de grupos minoritarios en cada sistema social, los que cada cierto tiempo generan determinados conflictos por la participación en la sociedad. Sólo el reconocimiento de estos grupos minoritarios y su participación en una sociedad democrática puede disminuir los conflictos.

La existencia de estas sociedades tan plurales ha traído consigo la dificultad de representación de una persona o líder. Las democracias funcionan con la participación de todos, pero la gran diversidad también conlleva disparidades de opinión, lo que muchas veces se traduce en conflicto.

Por último, los retos y desafíos de la globalización y la modernidad han producido impacto en las familias. Los primeros cambios se ven en la incorporación de la mujer en el trabajo. Por lo cual se hace necesario redefinir los roles en la pareja.

Además, la familia se ve sometida a nuevos desafíos como agente socializado ya que esta debe asumir un nuevo papel en el proceso de incorporación de los hijos en una sociedad distinta a la suya. Además, la familia es la que puede ser vehículo de identidades y atenuadora de subjetividades construidas (Caveró, 2000) .

La familia puede ser la que efectivamente ayude al individuo a su incorporación a esta nueva sociedad a través de una vida cimentada en el amor y la tolerancia. Para ello debe resistir y adaptarse a los grandes cambios, los que son generadores de conflictos, siendo estos muchas veces inevitables, ya que estos son inherentes al ser humano.

La diversidad de la cual hemos hablado, la globalización y los avances que conlleva la modernidad pueden ser una amenaza pero a su vez un desafío que permita " descubrir las bondades del matiz, de la relatividad, de la incertidumbre " ( Shiffrin, 1996)

Dentro de los desafíos esta la posibilidad de aprender a resolver nuestros conflictos de modo que un buen manejo nos puede conducir a resultados muy beneficiosos. Una de las alternativas es la mediación.

La mediación se inscribe en los movimientos pacifistas y de lucha por los derechos humanos. Además, se considera que forma parte de los movimientos que defienden la vida. Reacciona al consumismo, la competencia ciega por el éxito expresado en la acumulación de bienes y poder, potenciando lo humano. Potencia la comunicación y la integración social. Reacciona frente a la injusticia. Además, promueve la participación y el protagonismo de las personas para solucionar sus conflictos, estimulando a que las personas sean agentes activos de la sociedad

(Donoso, 1999).

La mediación se define como una de las alternativas de resolución de conflictos, mediante la cual un tercero neutral, que no tiene poder sobre las partes: las asiste para que de una manera cooperativa encuentren puntos de armonía en el conflicto, siendo ellas mismas quienes resuelven sus conflictos, cuyo resultado es ampliamente satisfactorio para ambas partes. El proceso de mediación se caracteriza por:

- Los resultados que son obtenidos voluntariamente y a través de acuerdos
- Las partes son las que tienen la solución a sus conflictos
- Existe el espacio para la expresión de los sentimientos
- El enfoque es hacia el futuro
- El tercero, mediador, es imparcial
- Ambas partes ganan
- Se basa principalmente en el diálogo
- Se negocia libremente bajo el amparo de la ley
- Existe un aprendizaje, que les permite resolver otros problemas similares.

El proceso de mediación se considera como muy flexible, donde se aprecian algunas etapas como la premediación, que se relaciona con todos los contactos que se tienen antes del encuentro concreto con el mediador. Luego esta la etapa de mediación en si misma, la cual comienza con el discurso del mediador, la presentación de las partes y el señalamiento de las reglas. Además, durante esta etapa, cada parte tiene la oportunidad de presentar el problema. Cuando se haya terminado la presentación del conflicto. El mediador si estima necesario se entrevista con cada uno con el fin de flexibilizar las partes. Para luego, en conjunto buscar o generar las soluciones que a ambos satisfaga y así finalmente lograr un acuerdo. Por último existe la etapa de Post-mediación que es la homologación del acuerdo y el seguimiento. (Moore, 1997)

La mediación no es sólo una técnica que aplica cada persona especializada. Si no que una forma de vida, en este sentido cualquier persona que defienda los derechos humanos, que promueva la comunicación entre las personas y se interese por la pacificación de la sociedad, esta en definitiva haciendo una labor de mediación.

## **5.1. PROCESOS GLOBALIZADORES DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL CURRÍCULO**

En los albores de un nuevo milenio, caracterizado por un acelerado incremento en el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), una fuerte influencia de los procesos globalizadores, marcadas diferencias sociales, problemas de inequidad, diferencias económicas; pero sobre todo, graves rezagos educativos, los docentes no sólo debemos preocuparnos por enseñar, sino por formar alumnos capaces de sobrevivir en una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. Por ello, una reflexión en torno a la pertinencia de los tipos de gestión que se han desarrollado para hacer frente a esta sociedad dinámica, cambiante, demandante de una educación de calidad es más urgente que nunca. Trataré de hacer un análisis del actual modelo de gestión centrado en la satisfacción de necesidades de aprendizaje; propuesto en algunos países, entre ellos México, a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para todos realizada de Jomtiem, Tailandia en 1990. Esta reflexión la agruparemos en tres rubros:

1. El tipo de aprendizaje que necesitan los alumnos.
2. Las condiciones para llevarlo a cabo.
3. El tipo de gestión necesaria para hacerlo posible.

### **¿Qué necesitan aprender los alumnos?**

En una sociedad dinámica, cambiante a cada momento, en donde la información está a la vuelta de la esquina a través de muchos medios y en donde la caducidad de los conocimientos es cada día más corta; ya no es suficiente saber mucho; lo importante ahora es: "tener un repertorio de procedimientos y estrategias y la capacidad para seleccionar la más adecuada ante un problema específico (Wells, 1990). Estos argumentos, nos dan una muestra de la necesidad de poner atención en el desarrollo de las habilidades y competencias básicas para el aprendizaje (Torres, 1998) más que en el aprendizaje de los contenidos educativos mismos. Necesitamos una gestión pedagógica diferente, capaz de crear las condiciones suficientes para que los alumnos sean artífices de su proceso de aprendizaje y el docente un facilitador de este proceso.

Sin embargo, centrar la atención en el desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos alejándose de la importancia del aprendizaje de los contenidos, implica tener en cuenta algunas consideraciones (Pozo, 1997). En primer lugar, los docentes no cuentan en su mayoría con el tamiz teórico suficiente, para poner en práctica un proceso de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias cognitivas. En segundo lugar, los efectos de una práctica pedagógica tradicionalista, cultivada y reforzada por varias décadas de estandarización hace difícil por no decir que casi imposible- el establecimiento de una cultura y práctica docente diferente, que haga énfasis en la importancia de los estilos de aprendizaje y en las competencias didácticas para desarrollarlo. En tercer lugar, en todo el Sistema Educativo los esfuerzos por construir comunidades de aprendizaje o equipos de trabajo, sólo pueden contarse con los dedos de las manos y esta necesidad, es fundamental para la tarea que proponemos.

Cabe aquí otra reflexión derivada de lo anterior ¿qué necesitan saber los docentes para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos con esas características? Por el momento, mencionaré dos cosas para centrar los procesos de la gestión pedagógica en el desarrollo de habilidades y competencias para el aprendizaje. La primera, que los docentes, al igual que cualquier ser humano, tenemos necesidades de aprendizaje diferenciadas y que los programas de formación inicial y permanente que se ofrecen a los maestros, han sido diseñados y puestos en práctica con la misma idea de homogeneidad y estandarización que caracteriza a la oferta educativa en general. Se ha olvidado que las diferencias de identidad de los alumnos y las escuelas así como el contexto en el que están inmersas, marcan y determinan las características y necesidades de actualización y capacitación del personal que en ellas laboran (Namo de Melo, 1998). Una gestión pedagógica eficaz, tendría que apoyar tanto los procesos de formación individual, como los de formación en la práctica de los maestros (Antúnez, 1993), de esta manera se daría atención a las necesidades específicas de cada docente y a las necesidades del colectivo escolar. Un análisis detallado de estas necesidades podría promover mejor en los alumnos, el desarrollo de sus habilidades, competencias y estrategias necesarias para sobrevivir, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo [en la Declaración Mundial de Educación para todos suscrita en 1990, estos tres aspectos dan cuerpo a la definición de necesidades básicas de aprendizaje] con autonomía e independencia. Es decir, necesitamos ofrecer a nuestros estudiantes, situaciones de aprendizaje ricas en oportunidades para la construcción del conocimiento como mejor vía para el desarrollo de habilidades y competencias para el aprendizaje; y para ello, necesitamos aprender a generar estas situaciones desde lo individual, pero sería mejor si fuera desde el colectivo docente.

La segunda merece, a mi parecer, mayor atención. No hay mayor contradicción en la práctica docente, que sea un formador de formadores quien nos diga como enseñar y no enseñe como dice que debe hacerse (Monereo, 1998). En efecto, quizá aquí tengamos una de las principales causas del por qué no mejora la calidad educativa en las escuelas; la persona que no ha aprendido a reflexionar reflexionando, a escribir escribiendo o a evaluar evaluando, difícilmente puede enseñar a reflexionar, escribir o evaluar; porque al

conocimiento hay que ser capaz de recrearlo en uno mismo y para ello hay que ser capaz de hacerlo (Saint-Onge, 2001). Entonces, los programas de formación a los que son expuestos los docentes, tendrían que tomar en cuenta no sólo sus necesidades de aprendizaje, sino sobre todo, la manera en cómo se activa el proceso de aprendizaje (Saint-Onge, 2001) en los docentes durante estas jornadas, en el entendido de que no podemos dar aquello que no tenemos.

Poner atención en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los docentes para aprender y enseñar, debiera estar por encima del aprendizaje de conceptos, contenidos o recetas que por arte de magia puedan resolver la cuestión didáctica. En su lugar el aprendizaje y desarrollo de habilidades para: la búsqueda, selección, procesamiento e interpretación de información, la resolución de problemas, el uso apropiado de las habilidades comunicativas, el trabajo colaborativo el diseño de estrategias didácticas, la creación de comunidades de aprendizaje [María Teresa Tatto, en la evaluación realizada al Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), menciona como uno de los requisitos para la implantación de las innovaciones educativas, que además de una formación sólida en las teorías que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la noción de comunidades de aprendizaje para llevar a cabo la formación con dicha orientación], el cuidado del medio ambiente y la convivencia apoyada en valores, podría marcarlas como prioridades de los programas de formación docente, inicial y permanente.

La gestión educativa, cuyo objetivo es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos -que por otra parte recordemos que debe ser el objetivo de las escuelas- y su desafío por dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa (Pozner, 1997), ha encontrado en la práctica importantes dificultades al no contar con ideas claras y precisas, respecto a la primacía de las habilidades sobre el contenido. Focalizar la función de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, implica hacer de la gestión pedagógica el eje central de la organización del proceso educativo (Namo de Melo, 1998).

### **¿Cuáles son las condiciones necesarias para la gestión pedagógica centrada en el desarrollo de las habilidades y competencias para aprender?**

Por tradición, se ha asociado el término gestión escolar con un conjunto de acciones relativas al trámite administrativo o la búsqueda de recursos para la escuela; relegando a segundo término, el objetivo central del acto educativo; me refiero a la primacía que debe tener el aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. Esta tradición ha permeado a casi todas las instituciones del Sistema Educativo, convirtiendo el concepto de gestión escolar en un sinónimo de llenado de formatos o requisiciones de documentación en tiempo y forma, trámites administrativos o búsqueda de recursos materiales; como las características que identifican a las buenas escuelas. Pero la gestión escolar es otra cosa.

Diversos estudios realizados para identificar las características de las escuelas exitosas [Podemos citar aquí el llevado a cabo por Haddad et.al. en 1990, basado en una revisión extensa de la literatura sobre la eficacia y la eficiencia de las escuelas. También el realizado en Puebla por la Dra. Schmelkes durante 1990 en escuelas de 5 zonas de este estado, cuyos resultados están ampliamente discutidos en: Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla, México, Centro de Estudios Educativos, mimeo, 1992], demuestran que la gestión escolar se extienden más allá de la gestión administrativa, son escuelas cuyas prácticas demuestran trabajo en equipo; sus integrantes fijan o establecen objetivos y metas comunes, demuestran disposición al trabajo colaborativo, comparten la responsabilidad por los resultados del aprendizaje, practican y viven los valores como el respeto mutuo y la solidaridad; establecen altas expectativas para sus alumnos y se insertan en procesos permanentes de capacitación

Retomando el objetivo de la gestión educativa -centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes- la gestión escolar deberá tender a la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo y formación de los alumnos centrado en la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Entre estas características vamos a destacar tres:

### **El clima escolar**

Trabajar en un ambiente de respeto y confianza permite a los docentes generar espacios y oportunidades para la evaluación, monitoreo y compromiso con la práctica pedagógica. En un estudio realizado con escuelas de Montreal, se da cuenta de las ventajas que aporta para el aprendizaje de los alumnos el clima de camaradería establecido entre los docentes de una escuela (Fullan, 2000). Una de las principales características yo diría que la primera- de las escuelas exitosas, es que la cohesión de sus integrantes está afianzada por lazos de amistad, respeto, cariño o confianza y no por mandatos autoritarios de quienes dirigen las instituciones. En un buen clima de trabajo los ejercicios de evaluación y monitoreo cumplen su función, ya que no se ven como el señalamiento de errores, sino como el encuentro con oportunidades para el mejoramiento y crecimiento de los miembros de un equipo. Compartir la responsabilidad por los logros educativos de los alumnos, compromete a cada integrante de la comunidad educativa, desde el intendente hasta el director. Fijar metas y objetivos comunes, permite aprovechar las competencias individuales y fortalecer al equipo de trabajo. Por lo tanto, un buen clima escolar, es requisito indispensable para la gestión escolar.

### **El trabajo en equipo**

Muchos hemos trabajado en equipo alguna vez, pero, ¿realmente sabemos trabajar en equipo? La característica más ampliamente reconocida del trabajo en equipo es la ventaja que tiene sobre el trabajo individual y sobre los resultados obtenidos que pueden ser mejores y en menor tiempo. Pero esto no siempre sucede. Trabajar en equipo no es sinónimo de repartir el trabajo entre

los integrantes de una institución. Se requiere que esa distribución de tareas cumpla ciertos requisitos.

- En primer lugar, estar dispuesto a tomar acuerdos para establecer las metas y objetivos del equipo. La posibilidad de los acuerdos es el primer paso para el trabajo en equipo. Las tareas no pueden asignarse o imponerse, su distribución debe hacerse con base en las fortalezas de cada individuo y en el crecimiento global del equipo. El acuerdo es, en este caso, determinante para la fijación de metas y la distribución de las tareas. Este es, uno de los obstáculos por el que las escuelas, no pueden formar equipos de trabajo. Sus integrantes no se pueden poner de acuerdo
- En segundo lugar, estar concientes y tener la intención de colaborar para el equipo. Las tareas que se realizan con la convicción de que son importantes y necesarias para el logro de los objetivos del equipo, se convierten en fuerza y empuje para todos sus integrantes. Cuando alguien se siente obligado y no comprometido con las tareas del equipo, puede convertirse en un obstáculo para los demás integrantes y al mismo tiempo, representa un síntoma de que algo requiere de atención. El liderazgo [Un estudio más profundo de los estilos y características del liderazgo y su influencia en la organización y el funcionamiento de las escuelas se puede encontrar en La política del liderazgo de Stephen J. Ball, en: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós, IMEC, 1989, pp. 91-125], en estos casos, juega un rol determinante ya que puede hacer crecer o frenar la conformación del equipo.
- En tercer lugar, ningún equipo se forma por decreto. El trabajo en equipo artificial, la balcanización o el trabajo en equipo fácil (Fullan, 2000), son ejemplos claros del reto que implica sentirse parte de un equipo y del valor que tiene para sus integrantes, nutrir con sus acciones diarias los lazos que los unen . [Veáse: La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar, editado por la SEP en el año 2000 en donde se encontrará una explicación detallada de estos tres términos]. Las prácticas simuladas por cumplir, por intereses personales o solo con buenas intenciones; distorsionan la esencia del trabajo en equipo. Quizá sea un momento oportuno para reflexionar por qué, a los alumnos, les cuesta mucho trabajar en equipo dentro y fuera de la escuela ¿Acaso será porque los docentes aún no hemos aprendido a construir y mantener equipos?, o tal vez porque no damos cuenta con nuestras acciones de ser capaces de estar dispuestos a hacer equipo con nuestros colegas, o simplemente decimos pro no hacemos equipo. La reflexión se queda para cada uno de nosotros.
- En cuarto lugar, necesitamos formarnos en y para la colaboración. Una de las razones por las que nos cuesta trabajo fomentar el trabajo en equipo en nuestros alumnos es quizá, la falta de habilidades para hacerlo nosotros mismos. Por años, el Sistema Educativo nos ha formado en el individualismo y la competitividad, anulando las posibilidades de apoyo y ayuda mutua en nuestros años de estudio. Tal y como lo mencionamos al principio, nadie puede dar lo que no tiene; ningún maestro, puede fomentar el trabajo en equipo con sus alumnos si no da muestra, con



sus acciones, de que él o ella está haciendo equipo con sus colegas. Los docentes también tenemos necesidades de seguir aprendiendo, y en este campo nos falta mucho por recorrer.

- Por último, necesitamos aprender que el trabajo de equipo, requiere, que cada integrante, ponga a disposición de la organización sus habilidades individuales; en el entendido de que la fortaleza del grupo estriba en las potencialidades individuales. En este proceso, la individualidad debe estar por encima del individualismo y cada integrante debe tener bien clara la idea de que en la escuela el objetivo de la institución es más poderoso que los objetivos individuales o la suma de éstos.

Alcanzar una cultura de la colaboración y del trabajo en equipo, se convierten de esta manera, en condiciones sine qua non para el establecimiento de la gestión escolar.

### **Centrar la atención en los objetivos de la escuela.**

Muchos esfuerzos y recursos tienden a difuminarse por la carencia de una orientación clara y precisa. Este fenómeno se agrava cuando el objetivo de la organización se pierde de vista como en el caso de las escuelas. Para muchos, el prestigio de una escuela radica en la apariencia física del inmueble, el cumplimiento en horario y disciplina de los alumnos o el acatamiento de órdenes de las autoridades. Es estos contextos, el aprendizaje y la enseñanza han pasado a segundo término. La muestra más clara es el tiempo efectivo que se dedica a ellos.

Por desgracia, existen muchas escuelas y maestros que en el afán de sobresalir en las estadísticas o actividades de zona o sector, dedican mucho tiempo a preparar a un grupo determinado de alumnos para los concursos académicos, deportivos, culturales o sociales, pierden de vista que su compromiso como institución es la formación de todos sus alumnos de manera integral, lograr que los objetivos educativos sean alcanzados por todos ellos. Una escuela de calidad es aquella que logra el acceso, permanencia y culminación exitosa de todos sus alumnos y no sólo la que obtiene los primeros lugares en los concursos y actividades.

Incluso dentro de la escuela, muchos maestros dedican sus esfuerzos e invierten sus energías en actividades que poco tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. Baste un pequeño recuento: comisiones sindicales, tienda escolar, semana de guardia, llenado de documentación, etc, etc, etc. Y para cerrar con broche de oro, el Consejo Técnico escolar o de zona- se ha convertido en el espacio para todo tipo de actividades, menos para lo que fue creado: el análisis y discusión de problemas eminentemente de la gestión pedagógica.

La gestión escolar requiere por sobre todas las cosas, centrar la mirada en el aprendizaje de los alumnos, el trabajo en equipo y un clima de confianza son requisitos para abrir la puerta hacia la gestión pedagógica.

## **El tipo de gestión educativa para hacer posible el aprendizaje de los alumnos.**

Pozner en uno de sus artículos afirma que: la gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico (Pozner, 1997). En efecto, pensar que la escuela y el salón de clases son los únicos espacios para asegurar una educación de calidad sería erróneo, y en cierta medida, peligroso. Debemos pensar que, para que las escuelas y los maestros logren alcanzar los objetivos de la gestión escolar y pedagógica respectivamente, necesitamos con urgencia mejorar, pero en algunos casos cambiar, las prácticas de gestión educativa con las que se ofrece el servicio a la población. Principalmente en educación básica.

Desde la administración central no sólo es necesario plantear políticas y programas educativos que, aunque están cargados de muy buenas intenciones o tiendan al mejoramiento del servicio educativo, no son suficientes para mejorar el aprendizaje de los alumnos ni la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje. Mucho menos para mejorar la calidad de la educación. Es imprescindible generar nuevas formas de gestión educativa; espacios para contrarrestar los efectos de una administración vertical y de unas prácticas burocráticas que desde ya hace algunas décadas han demostrado, nutrir más que aminorar, los efectos de las desigualdades sociales y educativas. Veamos dos ejemplos:

Las cargas administrativas a las que se enfrentan directivos y docentes, cada vez son mayores, en el caso de Puebla, la descentralización y su aspiración por acercar el servicio a las regiones del estado, trajo como consecuencia duplicar, y en algunos casos triplicar, la entrega de documentación. Ahora no sólo se debe entregar a la supervisión, también se deben considerar a la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo (CORDE) y al nivel correspondiente. Más grave aún, es el hecho de entregar en más de una ocasión la misma información en formatos diferentes a la misma instancia. No es difícil deducir en este contexto, la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo que esta situación provoca. Por ello merece especial atención el hecho de la urgencia de un sistema administrativo eficiente, capaz de reducir los excesos administrativos y burocráticos por los que debemos atravesar los maestros durante nuestra vida académica y laboral año con año.

En el caso de los ascensos, sucede algo similar, la investigación educativa al respecto ha demostrado que los docentes que ascienden a directores, supervisores o jefes de sector no cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para desempeñar esos cargos, situación que se agrava al no recibir ningún tipo de capacitación durante sus primeros años como directivos. Por ello, no es nuevo ni raro, afirmar que las prácticas de los directivos están dedicadas casi exclusivamente a lo administrativo e impregnadas de una fuerte tradición burocrática, al no contar con el conocimiento, ni las habilidades y herramientas para llevar a cabo una gestión. Los ascensos siguen estando sujetos a procesos escalafonarios fundamentados en criterios de antigüedad o preparación académica, pero en algunos casos -más grave aún- las prácticas sindicales tienen más influencia que estos criterios. Necesitamos un sistema de ascensos que tome en cuenta el desempeño profesional, como criterio

fundamental para ocupar los puestos directivos, asegurando de esta manera que no sean los de mayor antigüedad o con más maestrías los que ocupen estos puestos, sino los que tengan las habilidades necesarias para centrar las prácticas de la gestión escolar en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de alumnos y maestros. Lo mismo ocurriría con las plazas de nueva creación ya que no siempre los mejores estudiantes de las carreras normalistas son los que ocupan las nuevas plazas.

Podríamos analizar otros ejemplos como la oferta de actualización, el apoyo a la investigación educativa, otros más delicados como el empleo de recursos pero no quisiera extenderme más, por el contrario, quiero hacer hincapié para cerrar este apartado, en el hecho de que la gestión educativa necesita nuevos mecanismos, formas alternas de organizar y ofrecer el servicio educativo si es que de verdad deseamos promover la gestión pedagógica en el salón de clases y la gestión escolar en las escuelas.

### **Consideraciones finales**

Aspirar como sociedad a mejores condiciones de vida requiere, sin lugar a dudas, poner atención al tipo de educación que estamos ofreciendo a nuestros niños y jóvenes. Implantar un modelo de gestión centrado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje plantea un gran reto para todos los involucrados en educación, desde el más humilde de los trabajadores en las escuelas, hasta el mismo Secretario de Educación Pública.

Lograr que los alumnos y maestros desarrollen tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de nuestro país, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Torres, 1998) implica para todos los que trabajamos en el sector educativo enfrentar con profesionalismo y responsabilidad todas y cada una de las actividades que realizamos diariamente.

Por ello, valga este espacio para hacer un llamado y una invitación a cada uno de los más de 60 mil trabajadores de la educación en Puebla, para que juntos logremos acortar la brecha entre la educación que estamos promoviendo y la que deseamos como padres de familia para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos; para contribuir con nuestro granito de arena en la construcción de un mundo diferente, una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, para hacer de nuestro trabajo una tarea relevante, profesional pero sobre todo trascendente.

## 5.2. EL CARÁCTER CULTURAL DE LA EDUCACIÓN GLOBALIZADA

### El desafío de la cultura tecnológica y la educación globalizada: homogeneización o diversidad

**Eduardo A. Vizer**

*Entre los mayores desafíos que se nos plantean ante las nuevas posibilidades tecnológicas, el autor menciona como evitar que la intrusión de las nuevas tecnologías -en especial las de información y comunicación-, produzcan una fractura sociocultural entre los que tienen o no acceso a ellas. Al mismo tiempo, plantea como evitar que los que han «ingresado» a esta nueva cultura no pierdan el sentido de pertenencia, la identidad y la diversidad cultural originarias. Este proceso de universalización y proyección de un imaginario común de creencias, valores, imágenes, reglas operativas y tecnologías influye en el actual proceso de globalización y pérdida de diversidad cultural. Este trabajo se centra en las implicancias para la educación, y en la influencia de un paradigma universalista y utilitarista para la producción de conocimiento, así como las posibilidades de implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan y cultiven la diversidad cultural y de estilos de pensamiento.*

Desde la última década del siglo XX, se profundiza una tendencia irrefrenable hacia un mundo interconectado y globalizado por redes telemáticas. Esto ha hecho inevitable la creación de códigos comunes de intercambio de información, de lenguajes, de organizaciones y redes, de sistemas, programas y procedimientos técnicos y prácticas sociales compartidas. En otros términos, se han constituido contextos informacionales, culturales y comunicativos «universalizados» y operativamente homogéneos: en primer lugar, una “cultura tecnológica” global (Vizer, 1983, 1987, 1991, 1993), y casi seguramente una lengua operativa común (hasta el presente el inglés). Sobre esta *infraestructura informacional* –concebible como “*fuerzas productivas*”- se asienta la lógica expansiva de la globalización. Sin la apropiación social de estas nuevas fuerzas productivas, la riqueza y la diversidad de las particularidades culturales, sociales y comunicativas corren el riesgo inminente de ser integradas y distorsionadas por las lógicas de formación de sentido y de valor de una cultura tecnológica al puro servicio del mercado.

Desde una perspectiva tecnológica, la globalización es la tendencia irrefrenable hacia un mundo interconectado por redes telemáticas digitalizadas. Esto exige la creación de códigos y reglas homogéneas para el intercambio de información; lenguajes, imágenes e ideas, organizaciones y redes, sistemas, programas, procedimientos técnicos y prácticas sociales compartidas. En otros términos, la constitución de contextos culturales y comunicativos «universalizados»; una cultura «tecnológica» y una lengua común. Hasta el presente las actividades que más avanzaron en este proceso de

homogeneización e interdependencia han sido las financieras y económicas (Vizer, 1991), aunque el desarrollo explosivo de Internet (y el flamante Intranet en las organizaciones) ha reconfigurado enormemente las posibilidades de la investigación científica, del teletrabajo, el entretenimiento, la autoeducación y la educación formal (en la educación a distancia y en experiencias de grupos escolares situados en diferentes partes del mundo, en el diseño de cursos de postgrado compartidos entre varios países, y en el análisis de experiencias comparativas desarrolladas en forma simultánea y en tiempo real).

Entre los mayores desafíos que se nos plantean ante las nuevas posibilidades tecnológicas, mencionaré dos: como evitar que la intrusión de las nuevas tecnologías -en especial las de información y comunicación-, produzcan una fractura sociocultural entre los que tienen acceso a ellas y los que permanecen «afuera» (marginados o periféricos); y en segunda instancia, como evitar que los que han «ingresado» a esta nueva cultura no pierdan el sentido de pertenencia, la identidad y la diversidad cultural originarias y detrás de ellos -por un efecto de arrastre- el resto de la sociedad. Los medios de comunicación, la publicidad, las encuestas, el marketing, y los líderes de opinión (artistas, deportistas, intelectuales y políticos, no siempre bien intencionados) representan los actores de avanzada de los nuevos escenarios de la cultura global.

Este proceso de universalización y proyección de un imaginario común de creencias, valores, imágenes, reglas operativas y tecnologías (muy especialmente las de información y comunicación social) constituyen los antecedentes directos, así como una condición absolutamente necesaria -aunque no suficiente- del actual proceso de globalización y pérdida de diversidad cultural. Este hecho tiene múltiples causas e innumerables implicancias para todos los órdenes de la vida social, aunque en este trabajo nos referiremos únicamente a los que hacen a la educación y a la influencia de un paradigma universalista y utilitarista, para la producción de conocimiento y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

### **El proceso educativo en la encrucijada**

La opinión pública tiende a representar a las tecnologías de la información y comunicación como herramientas revolucionarias y no solo como una innovación de la tecnología educativa. Pero lo que realmente no está a la vista es el hecho de que será la institución escolar, tal como la conocemos hoy en día, la que deberá modificarse hasta el punto de representar solamente una entre varias nuevas organizaciones y modalidades de desarrollo de la educación. Se producirán cambios espaciales, temporales, geográficos y de orden organizacional: autoaprendizaje en el hogar o el trabajo, pasaje de la computadora personal a la computación en red (Internet), pedagogías nuevas, etc. Uno de los dilemas centrales consiste en evitar el efecto homogeneizante de la tecnología además de sostener -y en lo posible desarrollar- el abanico de las diversidades culturales.

En el año 1985, a menos de dos años del fin de la última dictadura militar de la Argentina, la Universidad de Buenos Aires inició un programa de Ciclo Básico

para los nuevos ingresantes. Los que participamos desde un comienzo en su diseño no esperábamos el ingreso masivo de 85 mil alumnos, que elevarían el total de la Universidad a 300 mil. Pero compartíamos ciertos objetivos básicos: asumir el desafío de la masividad con la calidad; cubrir las falencias de formación de la Educación Secundaria y elevar el nivel académico; reintroducir la libertad de cátedra, la diversidad crítica y el diálogo entre profesores y alumnos; y reabrir la posibilidad de formación superior para sectores sociales desfavorecidos, respetando una tradición de siete décadas de ingreso irrestricto a la universidad, después de ocho años de su eliminación por el régimen militar.

La práctica de la censura y la supresión habían llegado a su peor sentido literal y material del término. La «eliminación» asumida como razón de Estado, se había extendido literal y físicamente a cualquier forma de diversidad política o cultural. Cualquier sospecha podía enmarcarse dentro de la categoría de «subversión». Esta era aplicable sin distinción alguna a individuos, instituciones, expresiones artísticas, a las ciencias sociales, a teorías científicas y autores. Por este motivo muchos libros fueron incendiados de manera indiscriminada (a veces por mera desconfianza en un título, como en *La estructura de las revoluciones científicas* de Khun, o por el apellido sospechosamente eslavo de un autor).

Sin embargo, los métodos de eliminación de las diversidades «transgresoras» generalmente no se manifiestan en forma tan brutal ni evidente. Las creencias homogeneizadoras y esquemáticas de una lógica cerrada y dogmática en las formas de pensamiento ya no buscan ni logran imponerse con el argumento contundente y salvaje del terror. Las estrategias actuales de integración operan con los valores de la eficiencia y la eficacia, de un sentido común asociado al pragmatismo en la acción y a los discursos preprogramados por la lógica preformativa de una cultura tecnológica asociada a las necesidades de mercado.

Durante la dictadura, la adaptación social toma las formas del ocultamiento en la privacidad, de disociación en las conductas, y entre el pensamiento y la acción, de quiebres violentos entre el mundo privado y el público, hegemonizado por un Estado autoritario que pretende homogeneizar y reglamentar formas de acción y de pensamiento que históricamente han sido propios de la sociedad civil. Una de las características en la era Moderna ha sido precisamente el desarrollo de la diversidad, y la creación de lo que la Sociología denomina campos de «autonomías regionales». Productos de este proceso histórico son los ejemplos del surgimiento del pensamiento científico, las artes, las instituciones modernas, la riqueza múltiple y creativa de las manifestaciones culturales, y las expresiones de la subjetividad, el desarrollo de la personalidad y hasta el moderno culto a los valores del individualismo, el éxito y los logros personales.

Esta realidad heterogénea es algo más que un dato a tomar en cuenta en el diseño de las políticas educacionales. La diversidad social y cultural no solo es un patrimonio de los hombres y mujeres que constituyen la denominada comunidad educativa, sino que además es elaborada y tratada en los

programas y los contenidos curriculares, como un reprocesamiento intelectual de los mismos. El proceso educativo selecciona y reprocesa la «materia prima» cultural y simbólica de los pueblos, y procede a su descripción y análisis según las reglas estrictas de exposición metódica. Describe la historia, los procesos y las transformaciones del bagaje cultural de conocimientos y aun de creencias tanto universales como particulares de cada pueblo y cada grupo social. Pero la estructura organizativa y los recursos humanos del sistema educativo generalmente no están preparados para asumir eficazmente la complejidad, riqueza y diversidad de este patrimonio histórico y su transmisión, paralelamente a las necesidades de las jóvenes generaciones.

### **La educación y la comunicación como «contexto de descubrimiento» y desarrollo de la diversidad**

En la Grecia antigua, Platón denigró a los sofistas como prestidigitadores del lenguaje, poco preocupados por la verdad y el conocimiento objetivo. Pero los sofistas fueron algo así como los profetas ambulantes del saber acumulado de los viejos sabios de Grecia. A diferencia de las castas sacerdotales de muchos pueblos pre-cristianos, no atesoraron sus conocimientos para una élite, sino que los difundieron mediante el diálogo, la práctica de la retórica y la argumentación. Podemos considerarlos los creadores de la educación mediante la comunicación.

Ya en nuestros días, 2.500 años después, el lingüista Austin redescubre la función performativa del habla, es decir, la capacidad del lenguaje humano para producir hechos, relaciones sociales, realidades humanas. En otros términos, la función constructiva y no meramente representativa de las palabras. El saber ya no es meramente representado a través del lenguaje, sino recreado por el lenguaje. El Saber como un «constructo» social producido por los hablantes en un contexto de comunicación.

Pero hay un problema en esta hermosa y creativa perspectiva. ¿Cómo sabremos cuando un argumento es verdadero y cuando es falso? ¿Cómo podremos construir criterios de validación no meramente subjetivos? Evidentemente, deberán ir más allá del lenguaje y la argumentación.

La filosofía de la ciencia nos describe dos momentos, dos aspectos diferentes de la práctica científica: uno corresponde a la creación, al denominado «contexto de descubrimiento» (este término tal vez debiera ser reemplazado por el de «creación», ya que el prefijo «des» presupone que se des-cubre, que se quita el velo que existía sobre un hecho, o un objeto externo; y sabemos que el conocimiento es una creación humana siempre sujeta a refutación y transformación histórica).

El segundo aspecto corresponde al «contexto de prueba». Este es el momento y la práctica de la validación a la que nos referimos anteriormente. El momento de la demostración de la validez tanto lógica como empírica de una proposición científica. Debe ser la certificación de una hipótesis por la experiencia. Certificación siempre falsable para Popper e imposible de verificar (un millón de

experiencias confirmatorias de una hipótesis no garantizan que la próxima también lo sea).

El sistema educativo se fundamenta ideológicamente en un saber consagrado que supuestamente ha aprobado el «contexto de prueba». Para legitimarse ante la sociedad precisa difundir el conocimiento certificado, asumiendo como absolutas y universales las reglas, los procedimientos, las técnicas de investigación que aparentemente aseguren normas y contenidos de enseñanza de calidad inobjetable. No se asimilan los principios críticos, creativos y muchas veces contradictorios del contexto de descubrimiento, la riqueza dialógica de la argumentación, los lenguajes mediáticos y la comunicación (la reactualización del método sociocomunicacional de los antiguos sofistas). Por el contrario, se seleccionan contenidos «consagrados e indiscutibles» que han pasado por los tamices de la prueba: criterios de autoridad instituidos de científicos, de textos, etc. En América Latina, también se debe incluir a los ministerios de Educación y, ocasionalmente, a sus autoridades como parte de este «tamiz» de condicionamientos, limitaciones y prejuicios de toda índole (desde ideologías políticas a complejos de inferioridad cultural en relación al mundo desarrollado).

Se buscan en lo posible las verdades permanentes, en un mundo donde actualmente ya casi nada lo es, a menos que la vigencia de lo permanente sea relativa e histórica. Esto sería reconocer que el conocimiento científico, la mayoría de los valores y las «verdades permanentes» no son categorías universales, sino básicamente una creación histórica, producto de pueblos, de lenguas y de culturas particulares (las feministas del primer mundo agregarían a esta lista, el particularismo machista asentado en siglos de predominio masculino en el modo de pensar, de ver el mundo y de producir conocimiento científico).

Se busca la objetividad y la universalidad del conocimiento, cuando ambos términos son no solo objetados sino relativizados en función del tiempo en la física (Prigogine y la irreversibilidad de «la flecha del tiempo»), de la historia y la sociología del conocimiento (Khun y su *Estructura de las revoluciones científicas*), de filosofías y posturas epistemológicas «irracionalistas» (Feyerabend), del psicoanálisis y de las críticas provenientes de varias ciencias sociales así como de las nuevas expresiones «particularistas» del feminismo, los estudios culturales, la hermenéutica y las escuelas críticas.

Amén de tantas «desgracias» e incertidumbres epistemológicas, también se suma la aceleración de los cambios tecnológicos, y la inevitabilidad de asimilarlos tanto a la producción y a la difusión de los conocimientos, como a los sistemas de enseñanza-aprendizaje (los multimedios, la computadora e Internet en la escuela, por ejemplo.).

A la rígida institución escolar le es muy difícil asimilar tiempos y cambios tan acelerados como los actuales, ya que desde sus orígenes no fue construida y diseñada para promover la mentalidad y los valores que corresponden al «contexto de descubrimiento», a la creatividad, la innovación, la diversidad pluralista, la duda y la crítica. Históricamente, sus valores tendieron más bien a igualar, a homogeneizar a la juventud de acuerdo a modelos establecidos y



acordes a los ideales sociales, políticos y científicos del siglo XIX; el siglo de la política y de la organización del Estado moderno, de la «ciencia positiva» y de la Segunda Revolución Industrial. El modelo educativo desarrollado para responder a las condiciones y a los requerimientos de esa sociedad y la visión política y universalista de sus sectores más relevantes, ha perdurado sin demasiadas modificaciones hasta el presente.

Sin embargo, el primer paso hacia la transformación ya comenzó con la toma de conciencia de la necesidad de cambios, de innovaciones pedagógicas, de la inevitabilidad de la capacitación continua, de la redefinición de los objetivos, de los métodos y del perfil docente. Pero los cambios casi siempre generan miedos y resistencias. El sistema educativo ha tenido siempre una función reproductiva: reproducción de saberes y de individuos socializados de acuerdo a pautas culturales vigentes en cada sociedad en un tiempo histórico dado. Pero la historia cambia, y con ella los saberes y las pautas culturales. Resolver esta paradoja ha sido siempre el dilema inquietante de los responsables de la educación: como asegurar la reproducción del pasado (la certidumbre de lo permanente, la «prueba» de la verdad irrefutable), en función de una sociedad futura aún inexistente (los niños y los jóvenes estudiantes se hallan siempre en el presente, cansados de que se les enseñe sobre el pasado cuando ellos son concientes que se los está preparando para un futuro que será completamente diferente). Esta situación genera incredulidad, frustración y violencia en el alumno; y miedos, desconfianza mutua y disciplinamiento formal -y a veces arbitrario- por parte de docentes, autoridades y padres.

El sistema escolar del siglo XIX se estructuró para «instruir» a la gente, para «darle instrucción» -e instrucciones- en el contexto de un mundo mucho más estable que el actual, o al menos, con muchas más certidumbres y consignas tajantes (civilización o barbarie, orden y progreso, etc.). En los nuevos países de inmigración masiva como la Argentina, la escuela pública buscaba producir un orden en medio del desorden y la anarquía; progreso en medio del atraso económico, transformar en ciudadanos de una república moderna a hombres del campo y a habitantes de ciudades aún aldeas, y también buscaba crear -o afirmar- una identidad nacional común en la mezcla de esos nativos con el aluvión de inmigrantes europeos de varias nacionalidades. Era realmente la labor de creación de una nación, de creación de una identidad común para sus ciudadanos. Para sintetizar, el objetivo de la educación era claro y creíble, y se asociaba al de Estado y nación modernos. El futuro, como se decía antes, estaba en las manos de la juventud.

La visión política y social (filosóficamente positivista y evolucionista) de los sectores altos y medios concebía a la educación, la organización política y el progreso social como procesos acumulativos y ascendentes que iban de un pasado anárquico, a un futuro de modernidad, orden y progreso. O sea, del caos al orden.

La situación a fines de siglo XX, es precisamente la opuesta: del orden y los valores de la modernidad (que se resiste a la disolución) fundamentados en nociones como Estado, soberanía y racionalidad social organizada, se pasa al «caos» postmoderno. Caos que a su vez preanuncia nuevas modalidades de

organización y homogeneización a escala global y regional (la mundialización de la cultura norteamericana; la globalización y regionalización económica política y cultural).

No estamos hablando solamente de la identidad y la cultura como valores simbólicos o intangibles. La biología, la ecología y la teoría de sistemas afirman que ningún sistema viviente puede sobrevivir sin variedad. Los cambios y las perturbaciones del ambiente, ya sea físico, social o cultural, exigen esfuerzos de adaptación para los cuales algunos individuos se hallan más preparados que otros.

Esta variedad (o diversidad en nuestro caso), asegura la supervivencia de un sistema complejo y las marcas de su identidad: ya sea un individuo, un grupo, un país o una cultura (Vizer, 1997).

### **La cultura computacional y la pluralidad de estilos cognitivos**

Seymour Papert (1990), analiza en un trabajo los riesgos del pensamiento tecnocéntrico en la educación computacional -en base a reglas lógicas y universales como los de la inteligencia artificial, los sistemas expertos y los modelos de la mente del tipo «procesamiento de la información»- y le contrapone la noción de «crítica computacional» (*computer criticism*) por «analogía con disciplinas como la crítica literaria y la crítica social». El mismo autor señala que la intimidación y el desconocimiento tecnológico nos han llevado a ver como una propiedad de la computadora lo que realmente es un constructo cultural.

Creo que este fetichismo postmoderno, es la actualización y el reverso del antropomorfismo primitivo. En las realidades virtuales generadas por las computadoras actuales se genera un fenómeno nuevo que, a falta de un término mas adecuado, podemos denominar «computomorfismo» o «infomorfismo». La identificación con la máquina y con la lógica de sus procedimientos anula la comprensión de la naturaleza sociocultural de las relaciones hombre-computadora.

Papert propone la creación en la clase de «espacios cognitivos», donde la gente pueda trabajar creativamente y vivir por un rato. La situación de enseñanza-aprendizaje se constituiría por un espacio construido socialmente, en la forma de una microcultura que tendría por referencia la macrocultura exterior.

Sherry Turkle (1990) afirma en sus investigaciones sobre la «cultura computacional», la existencia de lo que denomina «pluralismo epistemológico». Al modelo de producción de conocimiento e investigación que se basa en el paradigma epistemológico canónico y consagrado de producción y validación de conocimiento científico; proposicional y analítico que se desarrolla formal y jerárquicamente, del axioma, al teorema y finalmente al corolario (o sea, en base a reglas lógicas), le corresponde un modelo pedagógico «instructivo» (enseñanza como «instrucción», y aprendizaje de las reglas de procesamiento de la información).

Aquel que no realiza su aprendizaje de acuerdo al modelo anterior, puede llegar a ser considerado poco inteligente, ya que no responde a la última de las etapas del desarrollo evolutivo de la inteligencia que propuso J. Piaget, la del pensamiento formal y abstracto. En las investigaciones sobre diferentes estilos cognitivos y epistemológicos de aprendizaje, Turkle halló una diversidad que eventualmente se denomina *bricolage*, o «de juego abierto», vinculada a la búsqueda de relaciones en un contexto y muy cercana a lo que Levi-Strauss denominó «ciencia de lo concreto» en las sociedades primitivas. Estos *bricoleurs* construyen teorías por medio de objetos o materiales, combinando y recombinando, negociando y renegociando relaciones, palabras, sonidos, imágenes e ideas.

Hay producción creativa de conocimiento, pero no según la lógica proposicional, sino como un proceso de conexiones y relaciones abiertas similares a la argumentación. En la vida social, la denominaríamos genéricamente «comunicación». El paradigma instructivo, por oposición, se asocia a información, a procesamiento de datos y su «organización» como información, en base a inferencias lógicas. Este paradigma ha servido de modelo para el diseño de la lógica binaria de las computadoras (0 y 1, sí y no). La computadora *Deep Blue* de la IBM, puede haber ganado la segunda partida al genial ajedrecista Kasparof por su velocidad que le permite hacer dos millones de estas operaciones binarias por segundo, pero nadie puede afirmar que es más creativa, o que pueda algún día estar en condiciones por sí misma de exigir una revancha, ni mucho menos disfrutar de su triunfo.

En la concepción tradicional, la unidad de pensamiento es la «instrucción» para poner en marcha un proceso lineal, analítico y proposicional. En la segunda modalidad cognitiva y epistemológica, el *bricolage*, el funcionamiento mental se orienta hacia objetos, y la unidad de pensamiento consiste en crear y modificar agentes creativos dentro de un programa para el cual las metáforas naturales son sociales y biológicas más que algebraicas. Las nuevas experiencias en inteligencia artificial se alejan de los programas en base a reglas a seguir e intentan programar sistemas de elementos independientes donde se espera que emerja una inteligencia interactiva. Su imagen de la mente es la de una sociedad compleja y creativa, donde lo particular prevalece sobre lo universal y lo inductivo sobre lo deductivo.

De acuerdo a estas nuevas concepciones, el proceso educativo se acercaría enormemente al de la investigación en su etapa imaginativa-creativa -así como a los procesos creativos en todos los órdenes-. La educación podría acercarse mucho a las características de un auténtico contexto de descubrimiento, al menos en sus aspectos sociales y comunicativos. El objetivo científico se centra en descubrir y explicar las razones objetivas para ciertos acontecimientos y regularidades (las leyes y las condiciones para su explicación). Su producto final se materializa en proposiciones, leyes y teorías que deberán ser comunicadas, en primer lugar, a la comunidad científica. La comunicación es la última etapa del proceso social de la ciencia. En la educación en cambio, la comunicación se halla presente en todas sus actividades (o al menos en casi todas). La situación de enseñanza-aprendizaje constituye un proceso de comunicación sumamente particular.

No creo que sea una exageración afirmar que idealmente podríamos diseñar y producir un contexto de co-descubrimiento entre el profesor y los alumnos. Se deconstruyen y reconstruyen configuraciones cognitivas y afectivas no solo en cada mente individual, sino en un contexto grupal, en el cual emergen las nuevas ideas y conocimientos (esto ya lo conocen bien los creativos y los aplicantes de técnicas grupales).

Cada docente busca desarrollar -conciente o inconscientemente- un diseño, estrategias y una puesta en escena (como en el teatro) que le permita un mejor desempeño como actor en un escenario muy particular, ante sus espectadores.

Pero el texto puede ser recitado de muchas maneras distintas. O puede ser reescrito y recreado, si la institución educativa lo permite y lo promueve. El docente es un actor que no debe hallarse frente a espectadores, sino frente a observadores inteligentes, a los cuales debe invitar a participar como actores para realizar una propuesta conjunta (Vizer, 1989). Esta propuesta puede desarrollarse en la forma de una especie de convenio o compromiso consensuado con los alumnos a fin de legitimar el programa de trabajo y las condiciones en que se realizará la propuesta grupal.

El aprendizaje metódico no se da a partir de un vacío cognitivo, sino que requiere de un «material» previo: términos, ideas, teorías, proposiciones, etcétera. Generalmente, lo que denominamos aprendizaje supone un procesamiento mental de estos elementos preexistentes y su recombinación en relaciones nuevas. De esta manera, la inclusión de términos nuevos y desconocidos adquiere significado en relación a otros términos ya reconocidos.

Desde una perspectiva tradicional de la teoría de la comunicación, diríamos que los datos se transforman en información cuando se da un patrón de relaciones entre esos datos, una organización de sentido. O que una situación nueva y desconocida logra entenderse y resolverse cuando los factores de incertidumbre (lo no conocido), se integran a un contexto ya reconocido (de certidumbre). El proceso de enseñanza-aprendizaje es un ejemplo de esta dialéctica de reconfiguración entre lo conocido y lo desconocido. El docente es solo un guía dentro de un camino incierto. Reconoce algunos signos, tiene una idea relativamente más clara del destino, o al menos del camino que se recorre. Pero es como el guía de un grupo de exploradores en un terreno poco conocido. Los textos disponibles pueden ser un mapa, pero el camino se construye grupalmente sobre territorios generalmente vírgenes. Inevitablemente, a veces se pierde el rumbo y no se sabe que sucede, pero esa pérdida puede ser parte de una nueva búsqueda y finalmente de un nuevo aprendizaje. Lo no conocido puede generar inquietud o miedo, pero también curiosidad, interés y esfuerzo. Pero el motor del proceso es la motivación, y la creatividad va inevitablemente asociada a ella.

Leda Cooks (1995), afirma que la pedagogía crítica es un set discursivo de prácticas textuales preocupadas por los temas del poder, la identidad y la diferencia, y va más allá de los límites disciplinarios de la educación. Esta pedagogía se relaciona estrechamente con las perspectivas de los estudios culturales, la pedagogía feminista y el postmodernismo. A pesar de que los

especialistas de la comunicación se han mantenido hasta hace poco bastante ajenos al tema, los diversos campos de la comunicación debieran posiblemente ser los que más tendrían que decir sobre las prácticas y los agentes sociales que contribuyen a la educación.

Por último, no debemos olvidar que el modelo «instructivo» y tecnocéntrico de enseñanza-aprendizaje, no supone solamente la sujeción a reglas y procesos secuenciales y lógicos. Supone también su imposición, el ejercicio de un poder indiscutido y un modelo único de identidad e identificación, en función de un ideal social y científico jerárquico y esquemáticamente racionalista (desde una perspectiva feminista cabría agregar asimismo «machista» y chauvinista).

En una posición diametralmente opuesta, Mathew Lipman, fundador del Institute for the Advancement of Philosophy for Children, en el año 1974 recreó el género de los diálogos platónicos y le dio forma de novelas para chicos. Estas no transmiten contenidos filosóficos, sino que son fuentes de inspiración para ideas filosóficas en una práctica que tiene a los alumnos como actores en el aula. El filósofo argentino Alejandro Rozitchner, creó una escuela de filosofía a la que denomina *El Banquete, cursos del pensamiento y Talleres del pensamiento* en escuelas públicas.

Anne Sharp, asociada de Lipman, resume las propuestas de la siguiente manera: «¿De qué cambio hablamos? Primero, el eje de la educación cambiaría de la adquisición de conocimiento al aprendizaje de pensar bien, por uno mismo, y de hacer mejores juicios. Luego, todos los cursos deberían convertirse en comunidades de investigación donde los estudiantes aprenderían como hacer preguntas rigurosas con sus pares y cuestionar los conceptos básicos que yacen bajo cada disciplina. Las aulas deberían ser rediseñadas para que los estudiantes pudieran hablar entre ellos, leerse las caras, escucharse. Finalmente cambiaría el rol del profesor, que dejaría de ser la fuente de conocimiento tradicional. Todas las respuestas serían cuestionadas y los errores valorizados como comienzo de nuevas preguntas.

Curiosidad, sorpresa, humildad intelectual, apertura mental, coraje y perspectivismo, una conjunción de falibilidad combinada con una creciente conciencia de la interdependencia de toda naturaleza, que reemplazaría las antiguas disposiciones de certeza, objetividad, autoridad y acumulación de datos(1).

### **Conclusión: la globalización y los riesgos de homogeneización cultural**

Downing (1994), refiriéndose a ciertas proposiciones y conceptos centrales para las disciplinas de la comunicación, pone en duda los criterios universales que les adjudicamos los estudiosos del campo. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, las Ciencias Sociales han ido institucionalizándose aceleradamente como campos académicos con autonomía y legitimidad propia en la mayor parte del mundo; como una extensión de la racionalidad científica moderna aplicada al conocimiento de la realidad sociocultural (y como la expresión intelectual y académica de los procesos de desarrollo económico y la

«modernización» social asumida por los gobiernos y las políticas desarrollistas a partir de la década del 60).

Día a día se hace más urgente e imprescindible iniciar un riguroso análisis crítico de las condiciones subyacentes que han dado origen a estas modalidades universalistas de percibir, fraccionar y organizar el conocimiento de «la realidad» en disciplinas «rigurosamente controladas». Y paralelamente, investigar las sutiles y complejíssimas influencias que ejercen sobre las modalidades sistemáticas e institucionalizadas de su difusión y reproducción en la mayoría de los ámbitos de enseñanza (desde la escuela primaria al nivel terciario y universitario). Este es un problema que atañe muy especialmente a nuestros países subdesarrollados y periféricos a los grandes centros mundiales.

Los logros económicos, tecnológicos y científicos de los países centrales han sentado los modelos a partir de los cuales los intelectuales (en la acepción sociológica del término) y los decisores políticos se han inspirado por generaciones. La historia del primer mundo, parecía ser una demostración de la racionalidad e inevitabilidad de concebir el desarrollo como un proceso unilineal; una secuencia de etapas a las que había que recorrer paso a paso. Ese mundo desarrollado funcionaba ideológicamente como el «contexto de prueba» científico, al haber demostrado como se «debía» diseñar y dirigir al Estado y la sociedad hacia las metas de la modernidad. En América Latina, el liberalismo y el positivismo europeísta (sobre todo en las ciudades importantes) intentó dramáticamente moldear a las masas nativas en función de proyectos nacionales generalmente poco realistas. La resistencia, los intereses creados y una visión simplista de la sociedad, marcaron a sangre y fuego décadas de enfrentamientos y guerras civiles entre dos bandos (llamados, genéricamente, liberales y nacionalistas). Es en este contexto histórico que el proyecto educativo de esas generaciones se diseñó e implementó. Se buscaba producir una homogeneización que asimilara y superara visiones y divisiones culturales antagónicas.

A fines del siglo xx este proceso aún está política y culturalmente inconcluso a nivel nacional. En los sectores medios y altos de las grandes ciudades, la televisión, las computadoras e Internet, hace años han comenzado a «globalizar» las mentes y las expectativas de las nuevas generaciones. En el campo, al menos en las regiones más pobres, donde la cultura tradicional ha permanecido en estado de resistencia (pasiva o activa), las creencias, los valores y las actitudes ante la vida, el trabajo y sobre todo el conocimiento, siguen asentados en una tradición más localista y difusamente nacional.

A mediados del siglo xix Sarmiento, educador y político, consagra una fórmula que como presidente grabará a fuego en la mente de las futuras generaciones de argentinos: «civilización o barbarie». Para llegar a ser un pueblo civilizado, debíamos renegar de las costumbres bárbaras del nativo y asimilar las de los pueblos civilizados.

Por otro lado, ya en este siglo, los países del socialismo real brindaron un ejemplo trágico, totalmente diferente y de alcance universal. Toda la civilización

burguesa preexistente fue implícitamente considerada una etapa prehistórica a ser superada por una sociedad igualitaria, civilizada y científica. Transitoriamente, la historia y las condiciones internacionales iban a requerir planificación centralizada, jerarquías partidarias, disciplina política y control social absoluto. En resumen: orden y conducción política para construir una sociedad ideal según reglas «científicas» de organización social y cultural.

Hoy entendemos claramente el trasfondo ideológico cientificista que sustentó su legitimación como paradigma político. Representó un modelo alternativo, una versión ideológicamente historicista y pseudo-revolucionaria de la visión «científica» de la sociedad y la política (así también el ejercicio de la educación como institución de control e instrucción privilegiada del proceso de socialización y transformación de las nuevas generaciones de niños y jóvenes de modo planificado).

En ambos casos, los modelos «instruccionistas», jerárquicos y «tecnocéntricos» - aunque generalmente disfrazados o negados como tales - representaron el paradigma fundamental a partir de los cuales se producían y reproducían los dispositivos institucionales y pedagógicos de la enseñanza. O sea, los modelos educativos.

La segunda mitad del siglo xx nos muestra los cambios más acelerados de la historia. La modernidad, con todas sus instituciones y características sociales, tecnológicas y culturales, se expandió a cada rincón del mundo, presentada y difundida aunque anárquicamente- por las denominadas industrias culturales y, muy especialmente, por la televisión, la radio y la prensa. Los valores, las normas y reglas de procedimiento moderno, eficaces y exitosas al haber llevado a Europa y América del Norte a la avanzada del conocimiento y del control de la naturaleza y la tecnología, (así como de la gran mayoría de los pueblos militar y económicamente atrasados), representaban la demostración del triunfo y de la verdad universal de sus paradigmas de racionalidad civilizatoria.

Se afirma la existencia de un solo paradigma de sociedad desarrollada, de un solo paradigma de crecimiento, regidos por un determinismo tecnológico y economicista junto con una acelerada y avasalladora penetración de la tecnología en todos los órdenes de la vida pública y privada (en especial las tecnologías de la información y la comunicación como mediación tecnológica que transforma y reconstruye -a veces en forma virtual- el espacio y los procesos tradicionales de las relaciones sociales y los vínculos).

Este proceso inevitablemente plantea «imperativos categóricos» a los cuales muchas veces, el propio mercado del conocimiento, las universidades, los centros de capacitación e investigación y hasta la propia industria de la cultura, responden rápidamente con una oferta de formación y capacitación más o menos adecuada a las demandas del mercado laboral del momento.

Los centros de enseñanza asumen así un aspecto de su función: la formación de individuos (profesionales o no) aptos para el desempeño de una función económica productiva. No hay pretensión científica, sino técnica. La instrucción

-técnica sobre todo- pasa a ser el modelo nuevamente dominante, pero con otras modalidades. Las reglas de aprendizaje y de procedimiento ya no exigen un fundamento epistemológico -ni mucho menos humanístico-. Son reglas técnicas y operativas, determinadas generalmente por el funcionamiento de los instrumentos de la tecnología, muy especialmente las computadoras, los sistemas informáticos, etc.

El valor de la diversidad (humana, cognitiva, cultural y artística) pasa a segundo plano (si es que subsiste, como se descubre al analizar los contenidos de las materias correspondientes al currículo de muchas carreras terciarias y universitarias). El paradigma del contexto de descubrimiento es reducido a la mera innovación, dentro de límites prefijados, o al aprendizaje de nuevas reglas de procedimiento para arribar a objetivos ya preestablecidos. La crítica deberá ser solo constructiva, o sea, limitada por un consenso preestablecido y dirigida a los medios pero no a los fines.

Creo que la inserción de sectores crecientes de nuestras sociedades en redes y sistemas globales, en especial a través de la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación, abre perspectivas realmente revolucionarias, pero sobre las cuales aún no sabemos el precio que habremos de pagar.

La globalización de los mercados, de los intereses políticos y económicos, configuran una tendencia más bien homogeneizante -y posiblemente hegemónica a la vez-. Pero esta «hegemonía-homogeneizante» de los centros de concentración de poder (económico, político, e intelectual) generalmente termina generando actitudes, respuestas y alternativas críticas, tanto en países y zonas periféricas como en los propios centros más avanzados. Las críticas internas, las actitudes contestatarias y los propios conflictos sociales y sectoriales, así como una irrefrenable tendencia a la afirmación de las identidades culturales particulares, dificultan la consolidación de un mundo homogéneo y estable a la vez.

Es muy probable que una sociedad pluralista y heterogénea sea no solo más creativa, sino también, más capaz de procesar sus transformaciones en forma menos conflictiva que una sociedad más homogénea y resistente a los cambios. La educación y el desarrollo se hallan íntimamente asociados al grado de complejidad y diversidad que una sociedad va adquiriendo en la historia de sus relaciones con otras sociedades.

La globalización, en este sentido, es inevitablemente el nuevo entorno que condiciona a cualquier sociedad. Y la educación, la puede estratégicamente desarrollarse como la capacidad de ver, saber y entender para poder evaluar y actuar a tiempo, con libertad y autonomía de decisión. No podemos apreciar las visiones de lo universal sino posicionados en un territorio. Es peligroso adentrarse en las aventuras de la realidad virtual, si no sabemos en que realidad «real» (si es que existe algo así) tenemos asentados nuestros pies.



### **5.3. EL RESPÈTO A LAS DIFERENCIAS ÈTNICAS Y LAS INJERENCIAS GLOBALIZADORAS DE LA EDUCACIÓN.**

Los problemas que han distinguido a la multiplicidad de grupos étnicos de cualquier lugar o nación son los referentes a la violación de sus derechos en materia de uso del territorio, explotación del mismo, lengua, visión del mundo, rasgos culturales y formas de comportamiento. Es por ello que, a causa de diversas prácticas y políticas que desde la lógica dominante o desde las mismas relaciones interculturales se han impulsado y acentuado, esta problemática ha cobrado grandes y por demás conflictivas dimensiones en los últimos años, generando tensiones sociales que han devenido en conflictos políticos abiertos tales como luchas interétnicas, enfrentamientos con el Estado, grupos de poder local y/o regional, etcétera. Lo característico de todo esto, sin embargo, no es sólo el hecho de que exista un aumento numeroso de casos de violación —situación ya de por sí significativa—, sino la forma en que se están determinando las nuevas relaciones entre las etnias y el Estado nacional en sus niveles materiales de expresión.

El fenómeno de la violación se acompaña, en una de sus partes, de los procesos de discriminación y segregación social que sufren los grupos étnicos al quedar circunscritos en Estados nacionales que después de la Segunda Guerra Mundial se comprometieron con las políticas que promovían la idea de la nación como un modelo tendiente a integrar. Este hecho ha provocado, desde el punto de vista de la nación, no sólo que las etnias se hayan reservado un espacio de convivencia propio sino también que sus prácticas de lucha, sus relaciones con el entorno y el manejo de su capital simbólico o material se hayan radicalizado en los últimos tiempos a causa del distanciamiento y la marginación en que se encuentran inmersos. Una consecuencia de ello ha sido la creciente ola de movilizaciones, acciones contestatarias y movimientos sociales en respuesta a las relaciones históricas establecidas y promovidas por el Estado nacional, provocando una severa crisis de los principios unificadores de la nación y de su futuro como proyecto de convivencia entre las identidades culturales. De esta manera, el debate de la nación o de la cuestión nacional como se ha querido llamarla adquiere significado e importancia desde el momento en que las prácticas discriminatorias y segregacionistas han permitido la conformación de movimientos de resistencia étnica con zonas restringidas, alterando el orden nacional y sus elementos unificadores.

El punto crucial a debate en este sentido es el papel que está jugando el derecho a la diferencia y los diferentes proyectos políticos en el momento histórico de redefinición nacional de las sociedades, elemento que no ha sido ponderado en su justa dimensión si se observa que gran parte de la historia de las identidades étnicas ha sido su marginación como resultado de las políticas discriminatorias que el Estado nacional implantó como uno de sus objetivos políticos y que ahora se pretende prolongar por el mismo camino.

## **El derecho a la diferencia de las identidades étnicas.**

### *Nación y cuestión nacional latinoamericana*

Sobre el debate de la cuestión nacional en América Latina algunos teóricos han propuesto que el análisis de las violaciones debe realizarse a partir de la conquista, momento desde el que los distintos territorios fueron sometidos, logrando formas a lo largo del tiempo, de regímenes políticos excluyentes que promovían una política de integración asimilacionista de las diversas culturas de las comunidades. Un proyecto de nación que comenzaba a fraguarse en torno del sometimiento de distintas poblaciones nativas y que culminó con la formación del Estado nacional. Sin embargo, aunque las relaciones que se establecieron entre las distintas culturas y el poder político fueron totalmente desiguales —por la forma en que fueron sometidas y asimiladas las culturas de los pueblos— el marco en el que se circunscribe tanto el problema de la violación como el de la cuestión étnica es el relativo a la constitución de los Estados contemporáneos. Si bien la existencia de grupos étnicos heterogéneos es muy anterior a los Estados nacionales sólo en el contexto de éstos la llamada cuestión étnica comienza a ser tratada como un tema de interés nacional. Ella se refiere a la problemática de las etnias en relación con los Estados territoriales tales como éstos se han constituido a lo largo de la historia (Stavenhagen, 1992: 54).

Situar la problemática de las identidades y sus derechos desde la llamada cuestión étnica significa atender la forma en que se han establecido las relaciones históricas entre distintas etnias así como su definición y ubicación en las estructuras y políticas estatales. Sin embargo, circunscribir la aparición de las violaciones a los derechos de grupos étnicos al contexto del nacimiento del Estado nacional puede provocar serios problemas si no se toman en cuenta las distintas formas históricas estatales a partir de las cuales, y en las cuales, han sido asimiladas las identidades.

Así, en el tiempo en que los Estados nacionales fueron constituidos, el carácter recurrente de las violaciones surgidas de una ideología política clasista y racista hacia las identidades, fue producto de las políticas estatales implantadas en aras de un proceso de modernización nacional y que trajeron como consecuencia varios procesos de segregación, explotación y asimilación, vía la incorporación de sus expresiones culturales a meros objetos estéticos. Tal situación ha puesto en el centro de atención la manera en que las identidades fueron expuestas a procesos cada día más violentos de marginación social y de trato diferenciado de sus problemas y su futuro. El escenario en el que se encuentran las identidades étnicas no es nada halagador si uno reconoce la multiplicidad de fenómenos que han provocado que las identidades sean excluidas del proyecto de desarrollo de la nación, al creer que son un obstáculo a la modernización de las estructuras económicas y políticas.

Las preguntas que ahora nos hacemos son hacia dónde se perfila la nueva configuración de las sociedades latinoamericanas, cómo se está entendiendo la heterogeneidad cultural y qué papel están jugando los sujetos indios y su derecho a la diferencia en el marco de la reordenación nacional. Estas interrogantes han llevado a muchos científicos sociales y dirigentes políticos a preguntarse sobre la viabilidad política del Estado-nación y de las políticas que había implantado entre los diversos grupos étnicos.

Algunos teóricos como Hobsbawm han comentado para el caso de Europa que no podemos deshacernos de la idea de nación porque no podemos dejar que los nacionalismos locales funden sus dominios económicos y políticos a partir de una política racial. El hecho es que todo nacionalismo local conlleva en sí mismo una idea de que su raza es la mejor o la superior y monta un discurso sobre lo otro, prohibiendo que otras identidades nacionales se afirmen como las mejores o superiores. En la lucha política las identidades étnico-nacionales interiorizan un tipo de particularismo y lo asocian con determinada ideología política encaminada a provocar formas de discriminación y segregación. La discriminación impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social en la que el grupo étnico participa de una manera que puede llegar a humillar al otro. La segregación mantiene al grupo "racializado" a distancia y le reserva espacios propios, que únicamente puede abandonar en determinadas circunstancias, más o menos restrictivas (Wieviorka, Michel, 1992: 129).

Otros, como el propio Habermas, mencionan que el futuro de la nación debe cuestionarse ya que el proyecto de reorganización de las sociedades a partir de la idea de nación se ha agotado, independientemente de los nacionalismos locales. La fuerza de este argumento radica en que las sociedades no podrán superar sus crisis si antes no superan el nacionalismo que culminó en un gran delirio racial que, sirvió de justificación a la aniquilación masiva de los judíos. La identidad nacional tiene que superar todos los particularismos y convertirse en una identidad posnacional, cristalizada en torno a los principios universalistas del Estado de derecho y de la democracia, en donde más o menos ...todos los países europeos han evolucionado tras la Segunda Guerra Mundial, de suerte que el plano de *Salvador Maldonado Aranda* integración que representa el Estado nacional ha perdido peso e importancia. También estos países se hallan en camino de convertirse en sociedades posnacionales. Baste recordar la integración europea, las alianzas militares supranacionales, las interdependencias en la economía mundial, la creciente pluralidad étnica de las poblaciones, y también el adensamiento de la red de comunicación, que ha agudizado en todas partes la percepción de, y la sensibilidad para, la violación de los derechos humanos, la explotación, el hambre, la miseria, las exigencias de los movimientos nacionales de liberación, etc. (Habermas, 1993: 117).

En el debate sobre la nación y su proyecto históricopolítico se presentan dos ejes de análisis que merecen ser mencionados con el fin de no confundir el cuestionamiento que hacen los movimientos nacionalistas de los Estados-nación con sus crisis estructurales. El primer elemento es que los desarrollos de los movimientos separatistas que se apoyan en el nacionalismo revolucionario como fuente de identidad política son producto del colapso de los Estados nacionales y del debilitamiento de sus estructuras políticas, que integraban y hacían funcionar el modelo de relaciones interculturales de las identidades étnico-nacionales y no de una nueva ola de concientización nacional o de potentes movimientos nacionalistas que, bajo alguna reivindicación nacionalistas de querer constituir sus propios Estados, se han constituido como fuerzas políticas tendientes a desestabilizar el orden nacional. Sin embargo una vez que se han dado las nuevas naciones-Estado independientemente de la forma en que hayan llegado a constituirse, su conciencia nacional se convierte en una fuerza de peso por derecho propio y deben ser considerados como tales (Hobsbawm, 1994: 15). Señalar claramente los cambios acaecidos en la estructura política de los Estados y la concientización nacional de las identidades étnicas tiene la finalidad de distinguir los procesos ocurridos en Europa y en América Latina, porque mientras en Europa los procesos nacionalistas son acompañados de una crisis de la idea de Estado-nación como la forjadora y sintetizadora de las diferencias, en América Latina los movimientos autonómicos se acompañan de una fuerte crítica al Estado-nación como el principal responsable del autoritarismo y la antidemocracia existente. Ello no quiere decir que en Europa los movimientos nacionalistas no cuestionen la centralización política ni el autoritarismo, ni que no exista una tendencia hacia los movimientos separatistas y autonómicos.

Lo que sucede es que las expresiones políticas del nacionalismo son la respuesta al proceso de ruptura del Estado-nación y de sus estructuras políticas, para contener las innumerables contradicciones culturales y políticas entre los grupos étnicos. Más adelante ampliaremos esta idea, pero por el momento diremos que el ambiente político en América Latina es bastante distinto, en el sentido de que el punto central no es la viabilidad de la nación y de los proyectos históricopolíticos que se han encontrado históricamente, como por ejemplo en países europeos que movilizandando sus identidades a través de una política de "racialización" reviven antiguos y abren nuevos antagonismos, sino la cuestión nacional latinoamericana como un problema esencialmente político, producto de la centralización y antidemocracia del Estado nacional y del hegemonismo lingüístico y cultural de una nacionalidad, que se guía por un Estado que cada día es más exclusivista hacia los grupos étnicos en torno de un proyecto social. Tomar con ciertas reservas el debate sobre la nación en Europa implica que en América Latina están surgiendo otro tipo de problemas menos asociados con el futuro de la nación y más con la cuestión nacional.

Para hablar sobre el debate de la nación, por ejemplo, necesitaríamos estar ante el desenlace de procesos nacionalistas provocados por identidades étnicas autorreferidas que reivindican sus valores y creencias como las únicas y las superiores y en torno de ello se lanzarán a la lucha por definir nuevos modelos de naciones que se encontrarían con otras. Sólo así hablaríamos de fenómenos que cuestionarían la centralidad de la idea de nación y el haber presenciado conflictos étnicos con matices exclusivistas y racializadores de los otros, o bien el paso de un Estado clasista a uno etnicista, en donde el poder dominante se identifique con un grupo étnico o minoría nacional.

Un caso como el latinoamericano provoca fuertes obstáculos para pensar que cada día las sociedades están frente a procesos de disolución y de abiertos conflictos raciales que, exaltados por sus características culturales, logran conformar ideologías políticas que guían la lucha frente a otros grupos, aunque no se niega la existencia de distintas formas de racismo en América Latina: exclusiones, prejuicios, opiniones, inferiorización, etcétera. A propósito de la posición que algunos teóricos han sostenido y generalizado a otras partes del mundo sobre la viabilidad de la nación, Alicia Castellanos y Gilberto López y Rivas, tratan de distinguir analítica e históricamente, las especificidades de los procesos latinoamericanos cuando comentan:

Los pueblos de las naciones latinoamericanas, en las que viven al menos 30 millones de indígenas que dan a nuestra América su evidente condición pluriétnica, intentan redefinir sus identidades a partir de su participación en incipientes pero importantes movimientos alternativos y contrahegemónicos que se esfuerzan en plantear sus reivindicaciones con base en una perspectiva integradora en la que converjan la diversidad de las identidades. Así, la posición que Eric Hobsbawm tiene de los procesos nacionalitarios no es más que una generalización, cuando comenta que “Los movimientos nacionalistas característicos del final del siglo XX son esencialmente negativos, o más bien divisorios. De aquí la insistencia en la “etnicidad” y en las diferencias lingüísticas, cada una o ambas algunas veces combinadas con religión. En un sentido, estos movimientos pueden ser considerados como los sucesores, y algunas veces herederos, de pequeños movimientos dirigidos en contra de los Habsburgo, y en contra de los imperios otomano y zarista; esto es en contra de las que eran consideradas formas de organización política históricamente obsoletas, en el nombre (quizás mal concebido) de un modelo de modernidad política, el Estado-nación.

En otro sentido, la mayoría de esos movimientos son lo opuesto, constituyen el rechazo de formas modernas de organización política nacional y supranacional. Una y otra vez, ellos parecen ser reacciones de debilidad y miedo, intentos de levantar barricadas para protegerse de las fuerzas del mundo moderno.” (Castellanos y López y Rivas, 1994: 36).

El problema central de los Estados latinoamericanos referente a las cuestiones étnicas y de los movimientos autonómicos apunta entonces hacia la posición marginada y discriminadora en que se han visto envueltos los sujetos indios, y hacia la constante violencia que sufren cotidianamente por actores de distintos ámbitos sociales y políticos. No obstante, ello no significa que el Estado sea la causa principal de la violencia generada y de la eliminación masiva, pero sí representa un importante factor que mantiene y legitima las relaciones de violencia y de discriminación social.

El desplazamiento del debate de la nación a la cuestión nacional latinoamericana, y con ello hacia la posición que tienen ciertos sujetos étnicos en las estructuras estatales, nos lleva a detenernos en el tema del derecho a la diferencia, particularmente de las identidades étnicas, a las que me referiré, que engloban características de raza, lengua, tradiciones, formas de organización, territorio, estrategias de lucha, etcétera. Este derecho a la diferencia, expresado en las declaraciones de las Naciones Unidas y otros acuerdos, ha sido la piedra de toque de muchos conflictos que han devenido por políticas que han implementado los Estados nacionales, en los que existe un claro predominio de la formación de las identidades colectivas sobre las identidades diferenciadas.

La situación problemática del derecho a las diferencias se ha tornado particularmente crítica por el carácter centralizador del Estado, al querer involucrar en un mismo proyecto socioeconómico, político y cultural las diferentes herencias tradicionales y formas de organización de los grupos étnicos y dejarlas en una gran marginalidad política y económica. Este proceso tiende a acentuarse desde que las identidades étnicas son excluidas del proyecto de modernización económica y social, al ser consideradas reacias al cambio y a la modernidad política por sus creencias, estrategias de vida, visión del desarrollo y sistema simbólico.

### **Diferencias étnicas y racismo**

La posición de este trabajo es clara en el sentido de que, si no reconocemos que el problema de las diferencias étnicas constituye un punto de referencia para la construcción política de la democracia, estaremos ante la posibilidad de convertir los próximos años en tiempos críticos, alentados por fenómenos de violencia racial, en cuyo margen pueden surgir luchas nacionalitarias que podrían devenir en conflictos violentos. La diferencia étnica no surge de posiciones racistas, materializadas en proyectos políticos que asumen ciertos grupos en contra de otros; aunque en algunos aspectos se manifieste así, el problema de fondo es otro. Tampoco podemos referir este reclamo a una lucha abierta entre tipos de identidades étnicas que se disputan la construcción de la nación, ni mucho menos está asociada con discursos etnicistas que entienden el problema étnico como un sinónimo de lo otro.

Evocamos aquí el término diferencia sobre todo en un sentido positivo, cargado de significados y contenidos culturales en constante contradicción, y sólo puede comprenderse si se relaciona con circunstancias sociales y políticas específicas que han desencadenado procesos excluyentes de sujetos por su condición de clase, color, tradiciones, estilo de vida y visión del mundo, de un proyecto de sociedad que se ha construido bajo el dictamen de una lógica diferencialista y exclusiva de otros sujetos que por su condición social, económica y política, no son considerados en los marcos de las decisiones políticas de trascendencia para el país. Esto a su vez tiene que ver, en un plano histórico, con la manera en que se han edificado las relaciones de dominación y en el social con la forma en que las relaciones sociales cotidianas se han caracterizado por prácticas y actos de desprecio, odio, discriminación y segregación.

Por varias razones, el término diferencia dista mucho de concebirse como la otredad:

- a) implica una relación de desigualdad entre sujetos, ya sea por su condición de clase o cultura;
- b) la diferencia como concepto analítico, permite captar la contradicción en proceso de la posición subordinada de una serie de prácticas referentes a la ideología dominante;
- c) la diferencia como fenómeno político producto de una ideología diferencialista implica separación, exclusión y marginación, pero nunca diferencia biológica, caracterológica y cultural;
- d) el término diferencia implica un proceso de autorreconocimiento de la posición que se ocupa en la estructura sociopolítica y puede convertirse en una identidad política, apoyada en características culturales o bien en movimientos sociales que tiendan a cuestionar la posición que ocupan dentro de la organización social en general.

En las consideraciones de la otredad, que ha servido más como un instrumento de dominación y menos como un instrumento analítico, se han desarrollado una multiplicidad de discursos que centran su reflexión en términos de raza, prejuicio, inferioridad y superioridad. Una concepción que en parte ha legitimado una doctrina que presupone que el individuo es determinado por características hereditarias estables y que derivan de atributos diferentes por la relación de inferioridad y superioridad. En las apreciaciones por lo otro, las manifestaciones político-ideológicas han devenido en un conjunto de prácticas que pasan desde actitudes negativas hacia individuos —prejuicio racial— hasta sistemas de exterminación o bien de exclusión, discriminación y persecución —violencia racial.

Por otro lado, en la búsqueda por ubicar la diferencia étnica en el marco de la cuestión nacional, conviene distinguir entre una ideología diferencialista y el elogio de la diferencia misma. La absolutización de la diferencia puede presentar un problema evidente acerca de la idealización de grupos humanos y una expresión racista inasimilable respecto de otros; como una diferencia radical. Ello puede manifestarse en tres distintos momentos de un mismo proceso: como racismoideología, como racismo-prejuicio y el racismo como comportamiento (Taguieff, 1993: 14).

El racismo como configuración ideológica es un ensamblaje organizado de representaciones sociales que permiten la disociación y exclusión de otros sistemas de representación. Se configura desde las posiciones políticas de los grupos, tomando como referente exclusivo las características de las identidades étnicas. Normalmente esta ideología racista opera desde el poder político absolutizando la diferencia cultural y delimitando espacios públicos. El racismo como prejuicio se define por las manifestaciones verbales o no verbales, de actitud y opinión, acerca de la diferencia.

Puede implicar hostilidad y agresividad frente a individuos o grupos a los que califica (ideológicamente) como inferiores. El racismo como comportamiento, por su parte, implica una serie de prácticas y actos que van desde el sistema de exclusión hasta el de exterminación, provocado por una actitud negativa (prejuicio racial) y promovido ideológicamente desde el Estado o los grupos que detentan el poder. La ideología diferencialista entendida como un sistema de representaciones sociales que definen un conjunto de prácticas y una posición diferenciada, se caracteriza por promover un tipo de separación-exclusión de los grupos al interior de una sociedad. Opera como un discurso ético y moral en relación a prácticas que son entendidas como lo correcto.

A menudo, ello despierta actitudes racistas como desprecio, odio, rencor, etcétera, entre los individuos que hacen uso de ciertos espacios públicos frecuentados por todos. El derecho a la diferencia tampoco presupone un tipo integrismo diferencialista con espacios ideológicos propios. La hipervaloración de la diferencia conduciría claramente a enfrentamientos entre grupos y a una absolutización de sus valores. Parece ser que este tipo de fenómeno se da entre los curdos y los palestinos y se está generalizando en el conflicto de la ex Yugoslavia, entre los serbios, croatas y musulmanes. El derecho a la diferencia que han reivindicado algunos movimientos étnicos de América Latina se caracterizan por la posición que ocupan dentro de la organización social de una sociedad. Un derecho que reclaman diversos actores en torno de experiencias de exclusión de las estructuras y políticas que el Estado nacional implementa.



Este derecho a la diferencia no es más que una búsqueda de los mecanismos para ser incorporados en los proyectos de integración nacional. Una última acotación es la confusión de los derechos de los hombres con los derechos de los ciudadanos; el mayor error ha sido considerar que los derechos son solamente las garantías que un ciudadano tiene respecto de las leyes; así, el derecho instituyó una concepción del hombre como individuo-ciudadano. Esta concepción tuvo su inicio desde la aparición del Estado moderno y de la sociedad burguesa; como sociedad política y civil. Por un lado, en relación a la sociedad civil, la idea de razón considera haber determinado el bien y el deber de la naturaleza humana y por lo tanto, ilustra lo que debe ser la acción individual.

El Estado, reificación y producto de esta realización de la razón, consideraba haber reencarnado del espíritu de los hombres como un Estado que presupone libertad de individuos, con obligaciones y derechos, de acuerdo a normas y leyes. La idea se basa en la cuestión de que el derecho natural se encuentra en la base y en la lógica del mercado y el Estado. Todos somos libres e iguales ante la ley; libertad de propiedad, de decisión y de explotación de unos sobre otros. Pero por otro lado, esta consideración de los individuos como libres e iguales ante la ley, presupone cierta base en una cultura compartida, formada históricamente y transmitida. El concepto racional de naturaleza humana es el factor que genera y estructura la nueva sociedad sobre la base de una historia común a todos los individuos, como historia nacional en donde el Estado se convierte en un aparato que detenta la capacidad de sancionar y aplicar la ley y reproduce la cultura como un elemento que define una comunidad imaginada. Esta doble fundamentación del Estado moderno se fue unificando lentamente hasta convertirse en lo que hoy conocemos como un Estado-derecho-nación (Aguilar Villanueva, 1982: 32). ¿Dónde quedan entonces los derechos de los hombres como diferentes a los derechos de los individuos ciudadanos? ¿Hay alguna frontera de los derechos de los hombres y del ciudadano? ¿Hay derechos naturales y derechos sociales? ¿Podemos hablar de derechos a la diferencia, de grupos minoritarios, cuando hemos observado que el derecho ha sido uno de los instrumentos de los propósitos excluyentes de un Estado nacional? ¿En nombre de qué reclamamos hoy un derecho a la diferencia o de autodeterminación? Vistas las cosas de este modo, la pregunta por la diferencia nos llevaría sin duda a objetivos diferentes de los aquí propuestos; a reflexionar sobre su fundamentación filosófica y distinción analítica.

Sin embargo, lejos de recorrer esta línea de análisis que sin duda tiene su importancia, considero que se avanzaría más si se sirve uno de la idea de que los derechos de los hombres, así como de las reivindicaciones inspiradas por ellos, se ven más como un problema de resistencia y opresión, que muchos teóricos del individualismo tratan de eliminar promoviendo la aceptación de las personas como iguales al resto, eliminando la pesada carga de inferioridad, desprecio e invisibilidad.

Esto es algo muy dulce a los teóricos, porque la oposición y la degradación no es parte de este razonamiento. El encierro en el *status*, el grupo, la clase, la localidad, la etnicidad, la raza, es una red sofocante de adscripción artificial que los hombres han construido. La cultura de los derechos individuales tiene esta cuestión de fondo: es insustancial y carente de positividad, porque a fin de cuentas, ¿no es acaso la idealización o realización del individuo en sus plenos derechos una instigación a ser diferente, a convertirse en un individuo por su propia definición?

Asimilación y diferenciación de los grupos étnicos La situación social y política de los grupos indios y el problema de sus derechos, como bien lo señala Stavenhagen, no se reduce a carencias de orden material ni al desafío del desarrollo económico y social, después de observar los programas de gobierno, conocidos genéricamente bajo el nombre de indigenismo, que se han preocupado por elevar los niveles de vida de las poblaciones indígenas, mediante proyectos de desarrollo de la comunidad, planes educativos, programas médico-sanitarios, etcétera. Se trata de algo mucho más profundo y complejo: la posibilidad de sobrevivencia de más de cuatrocientos grupos étnicos indígenas del continente, que suman alrededor de treinta millones de habitantes, como colectividades de identidad étnica y culturas propias, en el marco de las sociedades nacionales (Stavenhagen, 1988: 9).

Su posibilidad de sobrevivencia no solamente se puede reducir a las condiciones económicas en las que se encuentran los grupos indígenas sino también por la constante violación de los derechos humanos de grupos étnicos que siguen conservando y desarrollando sus propias culturas, incluyendo lenguas, costumbres, modos de convivencia y formas de organización social. Hace falta pues, que nos detengamos un momento en el análisis de las distintas maneras en que el Estado nacional ha creado, promovido e implantado tipos de políticas que, bajo la lógica de la asimilación, no han hecho más que reafirmar la lógica diferencialista en el plano de las relaciones sociales; el ejemplo más cercano es el caso mexicano. Los ejemplos sobre este hecho abundan, sin embargo, me limitaré a comentar sólo algunos. Sin duda una de las primeras formas en que el Estado se fue apropiando de las distintas expresiones de la cultura de los pueblos indios surgió cuando, terminada la guerra de Independencia, los distintos actores políticos se dieron a la tarea de construir una cultura nacional, que incorporara todas las expresiones que hasta el momento se habían hecho patentes.

Una vez que se apaciguaron los desórdenes políticos del periodo postindependentista y que pudo alcanzarse cierta estabilidad económica, la elaboración de una cultura nacional se transformó en un objetivo primordial de los actores y del Estado. Tres razones fundamentales sustentaban la importancia de este objetivo: en primer lugar, era necesario legitimar el poder político. Los dirigentes de las distintas facciones revolucionarias, que controlaban el proceso político durante el periodo de Independencia, necesitaban más que los atavíos externos de autoridad para dejar su huella en la historia.

Hablaban en nombre de la “nación” o del “pueblo”, entidades abstractas que, de hecho, aún no existían. Necesitaban una nación en cuyo nombre pudieran legitimar el poder que habían obtenido. De esta manera, allí donde había un Estado, tenía que haber una nación, y donde había una nación debía existir una cultura nacional (Stavenhagen, 1986: 450). Éste fue un primer principio de sometimiento de los valores de las culturas indias a la lógica política estatal. En segundo lugar, la construcción nacional era importante porque tras el desmembramiento del imperio español en América, los nuevos y aún débiles Estados eran fácil presa de las ambiciones expansionistas de británicos, franceses y norteamericanos. El nacionalismo y la cultura nacional devinieron en poderosos instrumentos destinados a fortalecer a los nuevos Estados ante las ambiciones de imperios extranjeros y de vecinos hostiles. En tercer lugar, el desarrollo de la conciencia nacional y, con ello, de la cultura nacional, se transformó en una cuestión imperativa para la construcción del aparato de Estado y de la economía nacional. Es aquí en donde se encuentran las primeras formas en que el proceso de construcción del Estado nacional fueron incorporando lenta y violentamente a las diferentes culturas indígenas con fines netamente políticos.

Al interior de este proceso se expresaba la tensión latente por la asimilación vía la destrucción. Además estuvo presente una dosis importante de racismo. De acuerdo con la ideología racista en boga durante las postrimerías del siglo XIX y la primera mitad del XX, ávidamente aceptada por numerosos miembros de la élite cultural latinoamericana, los pueblos indígenas debían ser considerados como racialmente inferiores a los descendientes blancos de los europeos y, por lo tanto, como incapaces de tener acceso a los niveles superiores de la vida civilizada. Esta visión se extendió incluso entre el creciente número de mestizos, esa población biológicamente mezclada que devendría elemento étnico mayoritario en muchas naciones de América Latina durante el siglo XX (Stavenhagen, 1986: 451).

Los largos procesos de sometimiento de los grupos indígenas a las esferas de lo estatal no sólo se expresaban a partir de la incorporación —vía asimilación e inferiorización de sus rasgos culturales— sino también de grandes procesos de expropiación de tierras, recursos y formas de organización social. La negación del indígena en la nueva nación que se estaba construyendo, a expensas de sus culturas, se tradujo en prácticas sociales para impedir la reproducción de sus comunidades. Varios elementos se presentaron en esto: la supresión de las propiedades comunales, el respeto por el nuevo gobierno de la nación y sus tribunales que ejecutaban la justicia, la clausura del uso de la lengua tradicional y la imposición de varios sistemas de enseñanza del español y todos los valores occidentales que ello implicaba.

Un segundo ejemplo de las formas en que el Estado nacional reincorpora las llamadas culturas indígenas se dio cuando, tras el triunfo del movimiento revolucionario iniciado en 1910, muchos líderes intelectuales y políticos de la época, se abocaron a sentar las bases para la incorporación del México moderno a la economía internacional. Así, frente a un país fracturado por las divisiones étnicas, lingüísticas y políticas, la solución encontrada por el gobierno y los científicos sociales en los primeros años de “estabilidad” fue la de fomentar lo que se ha dado en llamar aculturación, asimilación, incorporación o integración de poblaciones indígenas a la cultura dominante.

En el México moderno, el concepto de cultura nacional debía convertirse en un proyecto político-cultural que eliminara toda cultura local; ese fue uno de los objetivos de la política integracionista con fines hacia la participación en, e integración a, las economías internacionales. La castellanización de los indígenas y la exaltación de su capital cultural bajo la forma de patrimonio común de todos los mexicanos fueron algunos de los recursos utilizados. El nuevo Estado y los intelectuales que le rodeaban como Alfonso Caso, Manuel Gamio, David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera, sostuvieron que para construir “una nación poderosa y una nacionalidad coherente” debía desplegarse una política que incluyera “fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales.” (Gamio, 1960: 183).

Pero por otra parte, a la par que el Estado nacional ha ido incorporando a la mayoría de la población indígena en un proyecto nacional con todas sus particularidades, también los grupos se han visto envueltos en un proceso de deterioro de sus condiciones de vida cuando los diferentes programas no han hecho sino acelerar un proceso de destrucción de sus sistemas de vida. Esta tendencia al deterioro y la carga adicional de la discriminación que han sufrido los ha orillado cada día a mantener cerrados sus lazos comunicantes con el Estado mientras exista la consigna de la exclusión de los beneficios sociales de ciertos programas estatales. En muchas ocasiones este problema ha tenido consecuencias desastrosas, por ejemplo cuando en trámites legales por tierra expropiada, asesinatos, secuestros, necesitan de un traductor que muchas veces es puesto por las autoridades estatales o municipales para fines particulares, ¡cuántas cárceles están llenas de gente inocente que, por no hablar el español, queda privada de su libertad por muchos años o hasta toda la vida! La lucha por la autodeterminación En este apartado quisiera describir el escenario político en el que se desarrollan las demandas y la importancia que tienen los movimientos autonómicos en la búsqueda de nuevas vías de comunicación y de trato con el Estado. Las nuevas luchas nacionales de los grupos, que han aparecido desde la década de los ochenta, han tenido como antecedente las formas de asimilación y diferenciación social que se promovían desde la lógica dominante.

Las estrategias de lucha han sido considerablemente diferentes a los años anteriores; mientras que se lucha por cambiar autoridades, demanda de restitución de tierras, liberación de líderes, entre otros, lo “nuevo” de los movimientos indígenas o étnicos, es la demanda de la autonomía o de la libre determinación de los pueblos indios a raíz de su acción gradual, que se encaminó a centrar sus conflictos en la dimensión nacional de las sociedades. La nacionalización de los movimientos indígenas obliga a replantear el carácter de la autonomía de las identidades étnicas sobre el principio de que su lucha es una lucha por recobrar los espacios políticos, el carácter de su situación y el respeto al derecho a su diferencia —que tanto se han expresado y mencionado en conferencias internacionales como en organizaciones del tipo de las Naciones Unidas—. Paralelamente, hay una gran emergencia de movimientos autonómicos de carácter regional o municipal en España o Francia; los movimientos independentistas y los problemas de signo nacional recientes en la ex Unión Soviética; los movimientos contra las políticas racistas en África, que se han expresado en el triunfo de Nelson Mandela como presidente y en la eliminación de la política del *Apartheid*, entre otros, están cuestionando de manera profunda la viabilidad del Estado-nación, como un Estado centralizador y hegemónico de las nacionalidades identificadas por él.

En el fondo todos ellos reclaman, según sea el caso, autonomía o libre determinación para una mayor democracia, así como participación y ejercicio efectivo del derecho a la diferencia. En efecto, esta “revuelta de particularismos” parece contradecir la lógica dominante del proceso de globalización que, bajo sus premisas de modernización económica, social, política y cultural, busca circunscribir a una nueva relación de explotación y dominio las identidades étnicas. En el caso de América Latina, la llamada nacionalización del movimiento étnico en diversos países está refuncionalizando la identidad diferenciada y resaltando los derechos políticos de los pueblos. Con ello, algunas organizaciones nacionales se han beneficiado con una ampliación de su horizonte programático y con la apertura ideológica hacia un terreno (diversidad étnica) que estaba completamente ausente o permanecía en la penumbra (Díaz Polanco, 1991: 118). Pero qué significa que esta revuelta de particularismos esté mirando como una de las soluciones al problema étnico a la llamada autonomía regional o autodeterminación social. Uno de los primeros elementos a cuestionar por los actuales movimientos étnicos es la teoría y la práctica del indigenismo que, comprometido con la política del Estado nacional, concebía que la cuestión étnica podía ser abordada desde lo local, con premisas del culturalismo y el etnicismo, lo cual implicaba que la problemática étnica se redujera a una cuestión del rescate de su originalidad, pureza, identidad, organización, etcétera, y así, plantear su rescate sólo a partir de lo que significaban los grupos.

Esta forma de ver y enfrentar los problemas estaba directamente involucrada con un tipo de concepción teórica que servía de base al planteamiento político y que estaba relacionado con las políticas indigenistas del Estado nacional.

Sin embargo, detrás de todo ello subyace una consideración importante: a la par que las políticas no estaban dando resultados del todo satisfactorios en el control de la diversidad étnica, se generaba todo un movimiento étnico que buscaba replantear el problema —la cuestión étnica— como de carácter nacional, basado en la experiencia política de las regiones que planteaban su autonomía como una solución a los problemas de la diversidad, que habían sucumbido en discriminación, neutralización de fuerzas políticas y no incorporación al debate de grupos indígenas sobre el futuro de la nación (exclusión).

La autonomía como marco para pensar la diferencia Sobre la base de la propuesta autonómica que muchos movimientos étnicos experimentaron en los diversos países debe hacerse la lectura de las identidades étnicas y su problemática específica relativa a la diferencia. La autonomía regional, independientemente de sus críticas como modelo imperfecto, puede convertirse en una posibilidad para la solución de la problemática étnica si uno reconoce en ella la potencialidad de convivencia de los grupos étnicos y la reafirmación de la diferencia como condición simbólica en su identidad, después de que hemos visto que, lejos de que los grupos étnicos puedan convivir armónicamente entre ellos en un mismo espacio, están luchando por su independencia y autonomía.

Esta cuestión, que ha servido como eje de referencia para discutir las posibilidades y contradicciones de la situación de las identidades étnicas, adquiere importancia ya que en el contexto de las discusiones sobre su viabilidad política se han enfrentado dos concepciones distintas sobre la manera en que las identidades deben ser tratadas y reconocidas. Así pues, procederemos a reconstruir a grandes rasgos las propuestas para que, en una última parte, se concluya sobre las posibilidades actuales que tiene la diferencia étnica de ser reconocida e incorporada en los espacios políticos. El resurgimiento de grandes movimientos étnicos en la década de los ochenta ha puesto en el centro del debate la llamada cuestión de la autonomía regional, como una demanda que implica el reconocimiento de sus derechos, fundamentados tanto en las declaraciones internacionales acerca de los derechos humanos como en la exigencia particular de respeto por las culturas y por las tradiciones en el marco de los Estados nacionales. Una demanda que no es nueva, pero que tampoco está desconectada de otros hechos históricos se ha convertido en la bandera de lucha de muchos movimientos indígenas, cuando precisamente se combina con una serie de momentos históricos que confluyen en el tiempo: crisis de los Estados nacionales, tendencia a la globalización mundial de las economías, crisis económica, posibilidades de la democracia política... La autonomía de los pueblos indios adquiere sentido para ellos cuando factores estructurales han llegado a ocasionar una gran erosión de las relaciones entre diversos grupos —principalmente de los étnicos y el Estado en sus diferentes niveles—, y plantea la posibilidad de un cuestionamiento de las antiguas y recientes relaciones de dominación en que se encuentran inmersos.

Podríamos decir, a modo de paradoja, que cuando más nos encontramos en un camino hacia la globalización más se acentúan los problemas étnicos como resultado de los procesos de homogeneización, racionalización y modernización de las culturas. Esta gran paradoja del siglo XX ha abierto procesos políticos inéditos que hasta hace algún tiempo eran inconcebibles y plantea hoy el reto de saber su dirección y desenlace. Pero qué se entiende por autonomía de los pueblos indios y qué relación existe entre la cuestión nacional y los derechos a la diferencia. El planteamiento sobre la autonomía regional se centra en varios aspectos del libro de Díaz Polanco (1991) que resumiremos más adelante.

En efecto, el régimen de autonomía como una propuesta política para los conflictos étnicos del país es en sí una demanda concreta de muchos movimientos indígenas que hasta hoy siguen discutiendo la posibilidad real de ser considerados como sujetos iguales o semejantes a otros en el marco de los Estados nacionales; por otra parte, la experiencia de autonomía que encontramos en varios países del mundo apunta sobre todo a una crítica y reconsideración sobre la situación de las identidades étnicas en el proceso de globalización mundial, expresado en varias escalas y matices, y es precisamente para el caso latinoamericano en donde se presentan serios problemas de orden político expresado por problemas étnicos, cuando se parte del presupuesto de una homogeneización cultural. Por otra parte, el planteamiento de la autonomía es una propuesta de marco jurídico-político en la que se pueden encontrar respuestas a las reivindicaciones socioculturales, que se han convertido en tema de análisis en los últimos años. Lejos de una discusión sobre su viabilidad política este trabajo retoma el fondo de las expresiones de la realidad, como un marco para la discusión de los derechos a la diferencia étnica, sin comprometerse por el momento por su posibilidad de ser o de llegar a ser.

La autonomía, como proyecto político, es una idea que surge en el contexto de las grandes luchas de los grupos étnicos, expresadas en movimientos indígenas, tendientes a centrar su lucha y sus demandas hacia el Estado, primero como una exigencia de respeto al derecho a la diferencia y segundo, como una autonomía expresada en el derecho internacional vigente; en la doctrina de los derechos humanos y en el convenio que constituiría el Estado nacional, como una comunidad política libremente consentida y asentada en la constitución (Villoro, 1994).

La autonomía, según Díaz Polanco, puede interpretarse en dos sentidos. El primero se sintetiza en una situación de "dejar hacer". Es decir, la autonomía se concibe como una permisión más o menos amplia para que los grupos étnicos se ocupen de sus propios asuntos o para que mantengan sus usos y costumbres. El segundo tiene que ver precisamente con un régimen político-jurídico, acordado y no meramente concedido, que implica la creación de una verdadera colectividad política en el seno de la sociedad nacional.

Como régimen político-jurídico, puede indicarse que el sistema de autonomía se refiere a un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar sobre su vida interna y para la administración de sus asuntos. Fuera de querer limitar a un solo fin a la autonomía, Díaz Polanco menciona que los rasgos específicos de la autonomía estarán determinados, por una parte, por la naturaleza histórica de la colectividad que la ejercerá, en tanto que ésta será el sujeto social que con su acción la convertirá en realidad histórica; y por la otra, por el carácter sociopolítico del régimen estatalnacional en que se cobrará existencia institucional y práctica, las facultades asignadas y, en suma, el grado de autogobierno reconocido en su despliegue concreto dependerá en gran medida de la orientación política y del sistema democrático vigentes.

Los regímenes de autonomía se establecen en el marco de Estados nacionales determinados. El ente autónomo no cobra existencia por sí mismo, sino que su conformación en cuanto tal se realiza como parte de la vida político-jurídica de un Estado. El régimen de autonomía responde a la necesidad de buscar formas de integración política del Estado nacional que estén basados en la coordinación y no en la subordinación de sus colectividades parciales. Por consiguiente, en tanto colectividad política, una comunidad o región autónoma se constituye como parte integrante del Estado nacional correspondiente (Díaz Polanco, 1994: 153). El fundamento político y jurídico que dé existencia y norme la operación de un régimen autónomo para un conglomerado social deriva de una fuente que es externa a dicha comunidad; emana de la ley sustantiva que funda la vida del Estado nacional. No obstante, el régimen de autonomía es un sistema instituido a fin de que grupos determinados, con tradición histórica, características socioculturales específicas, puedan desarrollar libremente sus modos de vida, ejercer sus derechos que los asisten como comunidades étnicas o nacionales y manejar ciertos asuntos por sí mismos. Esto implica que se establezcan los marcos político y jurídico y las formas institucionales que habrían de garantizar el logro de los propósitos integrantes. Así, la autonomía es un sistema por medio del cual los grupos socioculturales ejercen el derecho a la autodeterminación (Díaz Polanco, 1994: 157).

Este principio de libre determinación, como un derecho de los pueblos indios, debe significar la facultad de decidir qué tipo de organización política quieren darse; cómo insertarse en la sociedad más amplia de la que han quedado excluidos; qué tipo de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales quieren establecer con los demás sectores de la formación nacional (Díaz Polanco, 1994: 161). Por último, el régimen de autonomía se presupone como una *alternativa que puede ser viable* para la solución de los conflictos interétnicos, entendiéndolos como regímenes transitorios que buscan con ello implantar el sistema de democracia como un modelo de alternancia en el poder, a raíz del pacto federal entre las fuerzas políticas.



Debe quedar claro que este planteamiento central deviene también de todo el replanteamiento a nivel conceptual de la cuestión étnica y que no es un modelo único sino una *propuesta política* que puede ser viable en determinadas circunstancias. Así, estas consideraciones implican tomar en cuenta todas las experiencias que han surgido en diversos países como por ejemplo Nicaragua, Portugal, los vascos y los catalanes en España, Francia, Dinamarca, Groenlandia, entre otros. En este sentido la autonomía regional, como un modelo político sustentado en un régimen jurídicopolítico, reconoce que el problema de fondo de toda cuestión étnica es el relativo al lugar que ocupan tanto los derechos indígenas, como las culturas enfrentadas a un proceso de aculturación. Por ello, es importante considerar que un modelo como el que se plantea sólo tiene viabilidad si se reconoce en él las diferencias étnicas como el sustento de lo autónomo. El derecho a las diferencias de las identidades étnicas no sólo es una demanda sino una realidad social que se ha conformado históricamente a través de los procesos de exclusión de ciertos actores de los destinos de la nación y de los proyectos que orientan a ésta. Un derecho que no es reconocido en medio de la pluralidad cultural de las sociedades y que ahora se torna como un reclamo de ser incorporado a las nuevas conformaciones sociopolíticas que están atravesando las organizaciones humanas. La segunda idea, contraria a la propuesta de la autonomía, y sustentada por la lógica gubernamental, sobre todo a partir de los llamados candados puestos por el presidente Salinas de Gortari a los procesos de autogobierno y reconocimiento de autodeterminación de los pueblos indios (fórmula restrictiva que estableció el artículo 4º constitucional y a las modificaciones del pacto agrario que implicaron los cambios al 27 constitucional y sus leyes reglamentarias, especialmente la nueva Ley Agraria de 1992), se sustenta bajo la premisa de que las condiciones para el reconocimiento de la diferencia surge y se reproduce a partir del reconocimiento de que México es una entidad diversa socioeconómica, política y culturalmente y tal diversidad entonces implica el reconocimiento de la pluralidad cultural.

Sin embargo es claro que, aunque se diga que “se ha superado entonces la visión de que México es homogéneo y [que] la aceptación de su diversidad ha sido resultado tanto de la lucha política de diversos sectores, como el surgimiento de organizaciones cuyas banderas manifiestan reivindicaciones en la esfera cultural”, en la práctica política los actores se comportan de manera tan diversa e indiferente a este tipo de situaciones, que sus discursos no hacen sino aparentar las profundas estigmatizaciones y prejuicios raciales que tienen hacia los grupos indígenas. Sobre todo cuando están de por medio los intereses económicos y políticos que se mantienen en las regiones donde antiguamente las etnias se reproducían y eran de su dominio. En medio de los proyectos que se están contradiciendo mutuamente, a la par que reivindican cada uno de ellos su concepción de nación y de derechos, el problema del reconocimiento a la diferencia parece ser uno de los aspectos más importantes que se están discutiendo y la importancia que tendrá en el desarrollo futuro de la nación.

Es decir, por un lado se plantea la cuestión en torno de si el derecho al ejercicio de la diferencia efectivamente puede ser un medio para el desarrollo de la democracia real, y por el otro lado, se plantea si acaso no este reconocimiento del sistema de libertad, sustentado en el ejercicio de la diferencia, clausura la perspectiva general de hablar y reivindicar una democracia que se sobreponga a lo que se ha considerado como una “democracia indígena” basada en la costumbre y en las obligaciones comunales de las tradiciones, que sustentan la participación en el sistema de cargos y menos en el juego de las tendencias políticas y partidistas. Una de las principales cuestiones en este sentido, radica en establecer los alcances y límites de los derechos al ejercicio de la diferencia cultural en la nación. No hacerlo implica pasar por alto el discurso sobre los derechos étnicos y el ejercicio de la diferencia cultural, así como de quienes lo construyen, lo que puede llevar a la defensa de un tipo de represión y autoritarismo y al menoscabo de los derechos efectivos de las comunidades indígenas y de quienes pertenecen a ellas (Tejera Gaona, 1994: 267). Lo anterior implica que en el debate sobre los derechos a la diferencia debe reconocerse que el problema de las demandas indígenas, sus organizaciones, su modo de ejercicio de los derechos, no están exentos de un modo particular de control y de diferenciación que se acentúa sobre todo cuando la formación de grupos sociales reivindican formas de lucha que están asociadas con intereses políticos particulares.

El problema entonces no es solamente el de conquistar una democracia como un espacio efectivo que beneficie a la población indígena, sino implica ampliar la búsqueda de la misma como un ejercicio de la diferencia, no solamente en la relación etnia-nación, sino en las comunidades indígenas, sobre todo porque la sobredeterminación de la diferencia puede ser un campo abierto para la formación de espacios donde la democracia y los derechos humanos e individuales sean socavados en aras de una supuesta tradición o costumbre, cuyo mantenimiento atenta contra los intereses comunitarios e individuales (Tejera Gaona, 1994: 268).

En síntesis, el problema de la fundamentación de la diferencia y su ejercicio para una mejor democracia requiere necesariamente tomar en cuenta las profundas realidades que se esconden tras la aparente demanda de democracia, autonomía e incorporación y reconocimiento de las culturas indígenas al proyecto nacional dominante, porque es paradójico que sea precisamente el discurso que enarbola la defensa de la diferencia cultural y la ampliación de espacios democráticos para su ejercicio, el que pueda convertirse en aquel que, en la realidad, excluya a las comunidades y organizaciones indígenas de dicha ampliación [...], o que bajo una reivindicación netamente indígena, la autonomía, por ejemplo, pueda ser, en ocasiones, una palanca para la consolidación de grupos de poder económicos y políticos que han adoptado, precisamente, el discurso autonómico y de defensa de los derechos culturales como el campo fértil para consolidar su poder.

En este sentido el régimen político mexicano, no sólo por los traumáticos procesos políticos que vive, debe entender que la democracia no se puede instaurar por el sólo hecho del reconocimiento de la diversidad de los actores, sino también por la propagación y apertura de mecanismos más viables y eficaces para que las formas políticas de representación y participación estén en condiciones de expandir prácticas democráticas y de reconocimiento social y no meramente en espacios restringidos para determinados actores.

El problema que existe al respecto de la definición de las identidades étnicas, nacionales o étnico-nacionales y la relación que guardan con la nación, la nacionalidad, los particularismos y el nacionalismo, es una cuestión hasta ahora poco clara. Gilberto Giménez (1993) menciona en un artículo que los autores que actualmente han comenzado a ocuparse de esa forma peculiar y enigmática de clasificación social que es la nación, señalan, invariablemente, la desproporción existente entre la enorme influencia histórico-política de este concepto y de muchos otros y la escasa reflexión teórica que se ha generado.

Sobre la base de esta observación, las precisiones conceptuales que nosotros estableceremos son las siguientes: por identidad entendemos la autopercepción de un “nosotros” relativamente homogéneo y persistente en el tiempo, en contraposición con “otros”, sobre la base de los atributos, marcas o rasgos distintivos que funciona como símbolos valorativamente connotados. Esta autopercepción aparece en todo proceso de interacción social y se confronta siempre con la forma en que se manifiesta la percepción de los otros. Además, el fenómeno identitario, ya que sólo se puede comprender en ambientes de interacción, se manifiesta como la elaboración por parte del sujeto individual o colectivo de su diferenciación respecto de los otros sujetos con los que interactúa. Esto, en el plano colectivo, significa que la identidad es una de las condiciones de existencia de cualquier grupo social, a menos que pueda ser concebido como un grupo enteramente aislado —en que, además, no exista heterogeneidad—, lo cual resulta imposible. La constitución de cualquier colectividad presupone, por lo tanto, la elaboración de su(s) diferencia(s) con respecto de otras colectividades que le resultan significativas... Diferenciarse en consecuencia quiere decir, entre otras cosas, definir las características del propio grupo en relación con las que se adjudican a los otros grupos con los que se interactúa (Figuroa, 1993: 214).

2. Tengo en mente las enormes confusiones que se han suscitado en torno de las demandas de orden nacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México como: democracia, justicia y autonomía de los pueblos indios, por parte del gobierno y de algunos grupos de intelectuales.

3. Conviene aclarar que cuando se habla de identidades étnicas no se les entiende como sujetos que engloban una unidad absoluta en su comportamiento y coherencia definida y autorreferida por sus características culturales, sino como actores sociales que pueden tener composiciones multiétnicas, clasistas o de territorio. Reconocemos también que ello ha culminado en un proceso de hibridación social como bien lo define García Canclini.

Sin embargo, nosotros entendemos que la constitución de lo indígena en el interior de las relaciones sociales que conforman la estructura de la sociedad se caracteriza, en primera instancia, por la reafirmación de sus valores, prácticas culturales y cosmovisión que, en segunda instancia, permiten un reconocimiento en función de la reafirmación cultural, política y social que realizan los indígenas frente a otras culturas y que, en tercera instancia, los sitúa en un nivel de autoidentificación frente a lo otro a partir de sus estrategias duales entre lo ajeno y lo suyo.

## Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, LUIS 1982 *Política y racionalidad administrativa*, México, INAP.

ANDERSON, BENEDICT 1993 *Comunidades imaginadas. Reflexión sobre el*

Antúnez, Serafín. Clave para la Organización de Centros Escolares. Cuadernos 5ª Edición ICE. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona. Horsori. Editorial

Antunez, Serafín. El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En el Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. Lecturas. Pronap. SEP. 2000.

Atlan, H. (1991): «Ruido, Complejidad y Significado en los Sistemas Cognitivos», *Revue Internationale de Systémique*, vol.3, n.º 3, p.237-249, TGS al día, N.º10 Bs.As.

CASTELLANOS, ALICIA Y LÓPEZ Y RIVAS, GILBERTO 1992 El debate de la Nación, México, Ed. Claves Latinoamericanas. 1994 “Grupos étnicos y procesos nacionalitarios en el capitalismo neoliberal”, en *Nueva Antropología*,

Cavero F. (2000) V Conferencia Iberoamericana sobre Familia. Madrid. España

Coll, César y Morchessi, Álvaro (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II, Madrid, Alianza Psicológica, 1992, pp. 315-333

Coll, César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós Educador, México, 1997

Cooks, L. (1995): *Dis-integrating Pedagogies? Critical Theory and Instructional Practice*, Commodities, Journal of Comm& Culture, UMASS, MA.

DEVALLE B.C. SUSANA 1992 “Geopolítica e identidades histórico-culturales”, DÍAZ POLANCO, HÉCTOR 1991 *Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, Ed. Siglo XXI Universidad Nacional Autónoma de México.

Donoso M. (1999) Curso de Mediación y Resolución de Conflictos. Universidad de Concepción

Downing, J. (1996): «Internationalizing Media Theory», monografía, Austin, Universidad de Austin.

en *Estudios de Asia y África*, de El Colegio de México, núm. 2, mayo-agosto.

FERNÁNDEZ REYES, OTTO 1993 “El régimen político mexicano: prisionero de FIGUEROA VALENZUELA, ALEJANDRO 1993 “La identidad nacional y los indios: el caso de los yaquis y los mayos”, en *Sociológica*, núm. 21, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.

Fullan Michael y Hargreaves Andy. La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP, México, 2000. Segunda edición. Derechos exclusivos Amorrouto Editores

GAMIO, MANUEL 1960 *Forjando la Patria*, México, Editorial Porrúa.

GIMÉNEZ, GILBERTO 1993 "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", en *Sociológica*, año 8, núm. 21, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, enero-abril.

Goltheil, y Shiffrin (1996) *Mediación una transformación en la cultura*. Paidós: España.

HABERMAS, JÜRGEN

HOBBSAWM, E.J. 1991 *Nations and Nationalism, Since 1780*, Cambridge University Press. 1994 "Identidad", en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 3, Universidad Autónoma Metropolitana-UNEV.

Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe, *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, Mc Graw Hill, México, 1999.

México, núm. 44.

Monereo, Carles. (Coord). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Biblioteca del Normalista, SEP/Cooperación Española. México, 1998

Moore, C (1995) *El Proceso de Mediación*. De. Granica. Argentina

Morgan, M., Shanahan, J. (1995): *Democracy, Tango, Television, Adolescents, and Authoritarian Tensions in Argentina*, New Jersey, Hampton Press.

*Multiétnicos*. Tokio, United Nations University Press. 1986b "Cultura y sociedad en América Latina: una revaloración", en *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, núm. 12. 1988 *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*, México, Colegio de México-IIDH. 1990 *The Ethnic Questions. Conflicts, Development, and Human Rights*, Tokio, United Nations University Press. 1992 "La cuestión étnica. Algunos problemas teóricometodológicos", en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 28, El Colegio de México.

Namo de Melo, Guiomar, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, 1998

*origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Papert, S. y Turkle S (1990): *Epistemological Pluralism: styles and voices within the computer culture*, Cambridge, Epistemology and Learning Group at MIT Media Laboratory.

Perrenout, Phillipe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, 2004

Pozner de Weinberg Pilar, El Director como gestor de aprendizajes escolares, AIQUE Grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina Cuarta Edición. 1997.

Pozo, Juan Ignacio, La crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? Artículo publicado en Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 14, pp. 91-104, octubre 1997

Saint-Onge, Michel, Yo explico pero ellos ¿aprenden?, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, 2000.

Schmelkes, Sylvia. Calidad de la educación y gestión escolar, Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma Educativa, San Juan del Río, Querétaro, Noviembre de 1996.

Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, Biblioteca par la Actualización del Maestro, SEP, México, 3ª. Ed. 2001

Schmelkes, Sylvia. La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª. Ed. 1997.

Schmelkes, Sylvia. Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla, Centro de Estudios Educativos, mimeo, México, 1992.

STAVENHAGEN, RODOLFO 1986a *Problemas y Perspectivas de los Estados sus dilemas*", en *Convergencia*, núm. 3, Universidad Autónoma del Estado de México.

Torres Rosa María. Qué y cómo aprender necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, Biblioteca del Normalista. SEP México 1998

Vizer, E. (1982): «La Tv., sus efectos y funciones» (investigación sobre escolares), Tesis Doctoral, inédita, Bs. As.

Vizer, E. (1994): *La Globalización en la perspectiva de de las N.T. y Medios de Comunicación en Globalización, Integración e Identidad Nacional*, Bs.As, Grupo Editores Latinoamericanos.

Vizer, E.(1994): *Globalization and Cooperation. Social actors on a New Tech. and Comm. Perspective*, Canadá, Canadian Journal/ Calacs Annals.