



Diálogos

Revista de Educación
Instituto de Investigación y Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco

ISSN 1996 - 1642

Revista Semestral, Año 5, N° 8, Agosto 2011

Violencia en el ámbito escolar: alerta escolar

Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos

Identidad cultural y educación

Las diferencias individuales y el aprendizaje



Diálogos

Revista de Educación
Instituto de Investigación y Formación Pedagógica
Universidad Don Bosco

ISSN 1996 - 1642

Revista Semestral, Año 5, N° 8, Agosto 2011

Violencia en el ámbito escolar: alerta social

Temporalidad y educación: la construcción de
temporalidades humanizantes desde los procesos
educativos

Identidad cultural y educación

Las diferencias individuales y el aprendizaje

Diálogos

Rector

Federico Miguel Huguet Rivera

Director y editor

Nelson Martínez

Consejo de redacción

Humberto Flores

Héctor Grenni

Diseño

Nelson Leiva

Maquetación

Melissa Méndez

Fotografía

Erika Méndez

Traducción

Nelson Martínez

Diálogos es una publicación semestral de la Universidad Don Bosco de El Salvador.

Para colaboraciones, canjes, pedidos y/o suscripciones comunicarse con Nelson Martínez, Escuela de Educación, Universidad Don Bosco Calle Plan del Pino, Soyapango, San Salvador, El Salvador, C. A. Teléfono: (503) 2251-8200, Ext. 1733. Fax (503) 2251-5056 e-mail : nelson.martinez@udb.edu.sv

Teléfono (503) 2251-8200, Ext. 1766. Fax (503) 2251-5056. E-mail nelson.martinez@udb.edu.sv

Los artículos publicados en este número pueden ser reproducidos libremente cuando se haga con fines académicos, siempre que se cite la fuente. La reproducción en revistas u otros medios, o cuando se haga con fines comerciales, sea ésta total o parcial y por cualquier medio mecánico o electrónico, deberá ser solicitada por escrito, y autorizada también por escrito, por la Editorial de la Universidad Don Bosco o por el autor, según sea el caso.



Editorial
Universidad Don Bosco



Contenido

Editorial		
Educación y violencia		3
Ensayo		
Violencia en el ámbito escolar: alerta social		7
Cristina Estrada de García		
Ensayo		
Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos		19
Mario Méndez		
Ensayo		
Identidad cultural y educación		33
Nelson Martínez		
Ensayo		
Las diferencias individuales y el aprendizaje		41
Nelson Martínez		
Recensión		
Identidades, prácticas y expectativas juveniles al inicio del siglo XXI		49
Víctor Bermúdez-Yáñez		
Recensión		
Competencias para la formación de docentes universitarios		53
Humberto Flores		

Editorial

Educación y violencia

Vivimos en un entorno violento. Hay violencia en la casa, en el vecindario, en la calle, en el bus, en la escuela, en los medios de comunicación. Tenemos padres, madres e hijos violentos; vecinos violentos; delincuentes violentos; conductores violentos; profesores y estudiantes violentos; programas de televisión y cine violentos; políticos violentos. Hasta las muertes son violentas y brutales.

Somos una sociedad violenta. Vivimos en una cultura de violencia y hemos generado una industria basada en la violencia. La violencia la sufrimos y la pagamos todos, convivimos con ella, la toleramos y hasta la justificamos. Consumimos, producimos y reproducimos violencia.

Somos violentos. El hombre es violento con la mujer, el marido es violento con su cónyuge, el padre o madre con el hijo o hija, el hijo con el padre o madre, el vecino con el vecino, el profesor con el alumno, el conductor con todos los demás que transiten por la calle, el jefe con el subordinado, el adulto con el niño, el adulto con el anciano, el pandillero con la sociedad, el político y funcionario público con la ciudadanía, el que tiene más con el que tiene menos, el que se cree más con el que cree que es menos. Hasta con el perro de la casa somos violentos.

Tenemos violencia de todo tipo: el gesto agresivo y la mirada hostil, el regaño y la reprimenda, el grito y el insulto, el reclamo airado y la burla, la amenaza y el maltrato, el lenguaje agresivo y el discurso ofensivo, la matonería y la intimidación, el empujón y el forcejeo, la bofetada y la paliza, el toqueteo y el manoseo, el acoso y la violación sexual, la mutilación y el crimen. Todas son diferentes manifestaciones de la violencia, desde la más sutil y aparentemente ingenua o inofensiva —la violencia simbólica de Bourdieu— hasta la violencia con saña y barbarie.

La violencia es multicausal y multidimensional –y tiene múltiples expresiones como se anotó arriba–. La violencia sólo puede entenderse desde la complejidad de sus factores asociados: políticos, económicos, sociales, históricos, culturales, psicológicos y educativos. Igualmente importante resulta desmitificar la pobreza y el desempleo como las causas de la violencia o que ésta esté determinada por factores genéticos y étnicos.

La violencia es una manifestación –causa y consecuencia– de descomposición social. Al ser la violencia un fenómeno social, se traslapa con la educación. ¿Es la educación la responsable de la violencia social? ¿Es la educación la responsable de solucionar los problemas de violencia en la sociedad? Bueno, la educación es parte del problema y parte de la solución. Por tanto las instituciones y agentes educativos no son ajenos a la violencia y no deben verse desvinculados de ella. De aquí que los primeros llamados a abordar y resolver el siempre creciente problema de la violencia son la familia, la escuela, los medios, la iglesia, el Estado. En la medida que éstos cumplan con su función educativa están manteniendo, acrecentando o resolviendo el problema de la violencia.

Todos los seres humanos somos el resultado de un proceso formativo educativo. Es evidente, pues, que si hay tanta violencia es porque ese proceso ha fallado en algún punto. Sí la violencia continúa y se incrementa es porque el proceso sigue fallando continuamente en mayor proporción. Sí entendemos que somos el resultado de un proceso de aprendizaje, que los niños no nacen aprendidos y que deben formarse, entonces es posible educar para la no violencia.

La solución, por tanto, al preocupante problema de la violencia pasa por acudir a su origen y sus causas, y la primera es la familia. Los padres son los primeros educadores de los hijos. Cuando asumen la responsabilidad de traerlos al mundo, también asumen la responsabilidad de su formación. Es en el seno de la familia que los niños aprenden a recibir y dar afecto, la convivencia pacífica, a ser tolerantes, comprensivos, respetuosos, solidarios y a ser unidos. Los valores humanos y principios de vida que aprendan en esta etapa les han de conducir el resto de su existencia. Es en esta primera socialización que los niños construyen su imagen e identidad, hacen propio el mundo de sus padres como único mundo posible, que se implanta en la conciencia y perdura en ella indefinidamente. Todo eso lo aprenden de sus padres, dentro de la familia.

Los niños aprenden por imitación, por eso necesitan entornos positivos, buenos modelos de conducta, reglas y límites claros de comportamiento, figuras de autoridad y afecto. El entorno generado dentro del hogar servirá de modelo de formación y reproducción en su vida adulta. Si los niños son criados en un ambiente de estabilidad, de cariño, de no violencia vivirán su vida adulta bajo estas condiciones. Por el contrario si los niños crecen con modelos permisivos o represivos en un ambiente hostil, de intolerancia, resentimiento, abandono, maltrato y odio, podrán reproducir intolerancia, maltrato y odio. Si la violencia se genera en la familia, el niño aprenderá a ser violento. La violencia se reproduce en la violencia y se convierte en un problema que se transmite de una generación a otra. La prevención de la violencia y la cultura de paz comienzan en la familia.

Por todo esto la familia es insustituible. Si la familia entra en crisis, la sociedad entra en crisis; de ahí la imperiosa necesidad de fortalecer su institucionalidad.

El tema de la violencia pasa obligadamente por la educación escolar. La escuela no es una isla. Cualquier cosa que sucede en la sociedad repercute en la escuela. La escuela es una mini sociedad que refleja toda la problemática social. Escuela y sociedad se crean y reproducen mutuamente. Por tanto, la violencia no es sólo un problema de los que están afuera del sistema escolar, ni sólo de los que están adentro, sino de ambos.

La escuela, como institución social, tiene funciones sociales-educativas bien definidas. Una de esas es asegurar la continuidad social. A través de la educación se transmite todo el patrimonio cultural acumulado por las generaciones anteriores. La educación es uno de los principales medios para formar ciudadanos que encajen con los moldes y valores socialmente preestablecidos. Otra función es adaptar el individuo al mundo social, hacerlo miembro del grupo, lo cual implica un proceso de socialización a través del cual el individuo refuerza su identidad y rol dentro de la sociedad. Pero al mismo tiempo, esa socialización implica aprender las normas de convivencia y reglas de comportamiento dentro del grupo social, donde las conductas antisociales son además prevenidas. Esta es la educación como proceso de enculturación y socialización. Pero cuidado, la escuela como medio de reproducción social puede, y de hecho lo hace, reproducir patrones y conductas de violencia.

Desde otro ángulo, se asume que la escuela parte de un propósito y concepto de educación basado en la instrucción, en la formación intelectual, orientado a la formación profesional. Lo cual es válido y necesario, pero en realidad la escuela no debe verse sólo como un cúmulo de asignaturas y aprendizajes orientados a ese propósito, sino como un cúmulo de oportunidades de crecimiento personal y humano lleno de experiencias de vida y para la vida, para una vida sana, productiva, prolongada y plena. Por eso, el modelo educativo que una sociedad adopte dentro de su escuela en un momento dado, se convierte en el modelo de cultura, ciudadanía y convivencia por el que se está optando. Este modelo de educación debe sentar las bases para el cambio social a una sociedad más humana y solidaria, que refleja una apuesta educativa por una escuela entendida como espacio de paz, con aprendizajes dinámicos de las actitudes, valores y ciudadanía en convivencia de igualdad. Si se logra que la escuela se oriente hacia una formación integral del ser humano, no sólo académica y tecnológica, que educa y forma para la paz desde la infancia, se habrá dado un paso cualitativo para alcanzar eso que la sociedad espera de ella.

Pero esta pequeña reflexión estaría incompleta si no hablamos aunque sea brevemente de otros dos agentes educativos que inciden grandemente en el abordaje de la violencia: los medios de comunicación social y la religión. Aunque queda claro desde un principio que educar no es la función principal de estos agentes, igualmente debe quedar claro que ambos tienen gran incidencia educativa en las personas y por tanto en la conformación de los valores, prácticas y formas de vida relacionadas con la violencia.

Los medios de comunicación tienen gran poder de penetración y socialización, y sirven entre otras cosas para inculcar valores, generar actitudes y manipular personas. La incidencia de los medios, que inciden incluso más que la escuela, es incuestionable en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación del comportamiento, y lo demuestran en el caso de la violencia. Numerosos estudios dan cuenta que la violencia en la televisión tiene efectos en los niños y adolescentes como el de volverlos inmunes al horror de la violencia, aceptar la violencia como un medio de resolver problemas, imitar y reproducir las formas de violencia de la televisión e identificarse con los caracteres, ya sea como víctimas o agresores. No se trata de satanizar los medios, pero su gran problema radica en que socializa la violencia –y otros fenómenos sociales indeseables– pero no proporciona pautas educativas ni formativas para disminuir su impacto negativo.

La religión también tiene el poder de motivar y orientar la conducta del individuo. De ahí que también se espera que la iglesia –de cualquier denominación– contribuya al cambio social ejerciendo su capacidad de orientar la acción de la sociedad.

La educación tiene incidencia directa en la formación de hábitos, valores, patrones conductuales y ciudadanía, que son necesarios para la convivencia pacífica y para que cualquier sociedad alcance mayores niveles de realización. Pero la tarea educativa de los individuos no es exclusiva de la escuela, por lo que si se pretende vivir en sociedades de no violencia, con una cultura de paz, se necesita unificación de criterios y propósitos entre la familia, la escuela y la comunidad (medios de comunicación, religión, entidades políticas). Una lucha frontal contra la violencia requiere un esfuerzo sinérgico de todas las instituciones y de todos los actores: padres y madres, maestros, líderes religiosos, líderes de la comunidad y de toda la sociedad en general.

Ensayo

Violencia en el ámbito escolar: alerta social

Cristina Estrada de García

Resumen

La autora desarrolla en este ensayo el tema de la violencia escolar, y lo presenta bajo el término de bullying –intimidación, acoso y matonería–. Hace un análisis de las diferentes formas de violencia que se dan en los ambientes escolares y sus consecuencias; pero igualmente analiza formas de identificarlas, de prevenirlas y solucionarlas desde las aulas con el concurso de los maestros, padres de familia y los estudiantes mismos.

Palabras clave: escuela, acoso, intimidación, violencia.

Introducción

La presente recopilación bibliográfica busca dar a conocer la temática de violencia y acoso en el ámbito escolar. Es una propuesta proveniente de distintos autores que han retomado dicho tema para así obtener mejoras en cuanto a trato entre alumnos tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. El involucramiento adecuado por parte del docente y los padres y madres de familia es que éstos sean capaces de detectar en los niños o jóvenes, indicios de violencia y encontrar soluciones acertadas a esta problemática. Lo anterior es indispensable para lograr la mejora del clima educativo y, por consiguiente, evitar las secuelas graves en la vida de los infantes y jóvenes que pueden llevar a decisiones erradas que no tienen marcha atrás, como el suicidio y el homicidio.

Abstract

The author develops in this essay the topic of school bullying. She analyzes the many ways in which violence is exercised in and out schools and its consequences as well. But she also analyzes how bullying can be identified, prevented and solved from inside the classroom with the teachers, parents and students' help.

Keywords: school, bullying, violence

La idea de plantear esta problemática es analizar el fenómeno de la violencia escolar entendida como un factor social que afecta a diferentes personas sin respetar género, clase social, credo, etc. La violencia escolar ha ido en crecimiento en las últimas dos décadas y los gobiernos de todos los países comienzan a alertarse y a tomarlo como parte de su quehacer y responsabilidad.

El alumnado pasa gran parte del tiempo en la escuela, convirtiéndose ésta en el agente socializador encargado de formar a los niños y jóvenes para transformarse en adultos generadores de armonía y productividad. Es necesario conocer las diversas formas de violencia que en el entorno escolar se dan, para así lograr identificarlas y contrarrestarlas. Para efectos de este ensayo, se entenderá como violencia escolar, aquella que se da en el ámbito de la escuela, y cuya forma más grave, es el bullying.

Ejerciendo violencia: un vistazo a sus formas de expresión

Para la OMS (2002), la violencia es definida como "El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones".

Por tanto, violencia es todo acto u omisión intencionada que causa alguna clase de daño a personas, animales u objetos. Por su parte la violencia escolar, es entendida como la que se da en el ámbito de la escuela, y su forma más grave, es el acoso o bullying.

Es importante diferenciar entre las posibles formas de ejercer la violencia en el bullying, algunas de las cuales pueden pasar desapercibidas por la sociedad. Rodríguez (2004) distingue cinco tipos de violencia:

1. Violencia verbal: Este tipo de violencia es la forma más rápida con la que el agresor pone a prueba su capacidad para desestabilizar a la víctima y tener control sobre ella. Es un modo de desarmar a la víctima para que acabe creyendo que no tienen voluntad propia.
2. Violencia física: Entre las formas violentas de contacto físico más comunes son: dar una paliza, escupir, empujar, encerrar (en el aula u otro espacio cerrado).
3. Violencia social: Ésta se lleva a cabo para lograr el aislamiento, rechazo y marginación de la víctima. Se trata generalmente de una persecución o acoso mediante comentarios, insultos, actitudes crueles, etc.
4. Violencia sexual: El acoso sexual entre compañeros es una de las tantas formas de violencia invisible en las escuelas. Se entiende por violencia sexual todo trato que implique contacto con el cuerpo de las

chicas o de los chicos sin su consentimiento. Se trata de una conducta que implica un abuso de poder con el fin de obtener placer sexual.

5. Violencia emocional: Es cuando se manipula a la víctima haciéndose pasar por su amigo, chantajeándolo. Es decir, logrando que la víctima esté todo el tiempo pendiente emocionalmente de su agresor o su agresora. En general este tipo de violencia se da más entre las chicas que entre los varones, pero no los excluye. (Rodríguez, 2004)

La víctima y el agresor: las dos caras de la moneda

Olweus (1998) hace una descripción de las víctimas y agresores típicos. Las víctimas típicas son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto. Además, suelen ser cautos cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando y alejándose. Asimismo, padecen una baja autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados, avergonzados o faltos de atractivo.

En las escuelas están solos y abandonados. Lo normal es que no tengan ni un solo buen amigo en la clase. Sin embargo, no muestran una conducta agresiva ni burlona, y por tanto el acoso y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones a que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. Del mismo modo, estos niños o jóvenes suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos (Olweus, 1998).

A este tipo de víctima se le ha denominado víctima pasiva o sumisa, en oposición a la que se describe más adelante. En resumen, parece que el comportamiento y la actitud de las víctimas pasivas son signo para otros individuos inseguros y despreciables que no responderán al ataque ni al insulto. Otra forma un poco diferente de describir a las víctimas pasivas es decir que se caracterizan por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado con una debilidad física, reacción típica que se da más en las niñas que en los niños (Olweus, 1998).

Los agresores típicos o bully, por su parte, tienen en general una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los otros alumnos. Además, suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatía con las víctimas de sus agresiones. Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos (Olweus, 1998).

Hay que destacar también la existencia de alumnos que participan en las intimidaciones pero que normalmente no toman la iniciativa —a éstos se puede llamar agresores pasivos, seguidores o secuaces. Es probable que un grupo de agresores pasivos sea muy heterogéneo y que contengan alumnos inseguros y ansiosos (Olweus, 1998). Cabe agregar que estos últimos, tienden a tener

una autoestima baja y perciben la necesidad de adular al agresor para ser aceptados por él o ella, aún cuando saben que dañan a otros.

Luego de conocer algunos indicadores y características tanto de víctimas como de agresores, se puede mencionar que la violencia emocional es un fenómeno universal que incluye y afecta tanto a las dos caras de la moneda: víctima y agresor; así como a los padres, madres, maestros y otros testigos del suceso. Es de suma importancia proporcionar algunas medidas que pueden ser llevadas a cabo por los maestros en el aula, con el fin de mejorar las relaciones entre el alumnado (Olweus, 1998).

Violencia sin cicatrices físicas

Bautista (2000) menciona que la violencia emocional es toda acción u omisión directa o indirecta, cuyo propósito es controlar o degradar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas. Ésta puede darse por medio de intimidación, manipulación, amenaza directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta u omisión que produzca un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación, el desarrollo integral y las posibilidades personales.

Todas estas manifestaciones son problemáticas que se dan en diferentes centros escolares a lo largo del país; pero muchas de estas acciones pasan desapercibidas, por consiguiente, los docentes raramente se percatan de lo que está sucediendo a su alrededor.

La violencia emocional lleva consigo situaciones de acoso e intimidación, lo cual queda definido en los siguientes términos: un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.

Es útil diferenciar entre acoso directo y acoso indirecto. El directo se refiere a los ataques relativamente abiertos a la víctima, por ejemplo insultar y menospreciar a un compañero en presencia de otros. Por otro lado, el indirecto consiste en ejercer una forma de aislamiento social y de exclusión deliberada hacia un grupo. Uno de los ejemplos más representativos de esto es la "ley del hielo", en la cual un líder negativo incita a sus demás compañeros para que ignoren a alguien particular, hasta llegar al punto de aislarlo del resto (Olweus, 1998).

Por lo tanto, pese a que en la violencia emocional las cicatrices que produce no son claramente observables, y por lo mismo pasa desapercibida tanto por maestros como familiares, los efectos psicológicos perduran a lo largo del tiempo e influyen en las conductas del alumnado, dejando a este sector del alumnado marginado y siendo más víctima de lo que ya es.

Lo que sí deja cicatrices en la lupa nacional

Es verdaderamente grave cómo miles de jóvenes en el mundo se quitan la vida ante esta desesperación que puede producir la violencia emocional. En un ejemplo poco alentador, El Salvador se alarmó ante lo siguiente: *En septiembre de 2009, se divulgó por Internet un correo que relataba el caso real de un adolescente, víctima del acoso escolar a manos de tres de sus compañeros, en uno de los colegios privados más reconocidos del país.* Un fragmento del correo publicado en *elsalvador.com* dice lo siguiente:

El lunes dos y martes tres, Humberto ya no fue al colegio con la excusa de que se sentía mal. El martes su papá llegó a almorzar con él (no había empleada en la casa), su mamá lo llamó como a las 2:30 p.m. y le dijo que todo estaba bien. Cuando volvió a llamar ya como a las 4:00 p.m. nadie le contestó, insistió y nada. Le habló al esposo y le dijo que estaba inquieta por eso, que si podía ir a la casa, el señor fue y encontró a su hijo tirado en el jardín con un balazo en el pecho. El joven dejó una carta pidiendo que a su funeral no dejaran entrar a los tres compañeros que lo fastidiaban.

Como Humberto, muchos estudiantes a nivel mundial se han suicidado. No es difícil entrar a un buscador en la Web y encontrar casos y casos de suicidios inducidos por la afectación de compañeros agresores. Cicatrices, sí, y tan graves que quienes se quedan con ellas son los familiares e incluso los victimarios, ya que las víctimas se convierten en agresores y asesinos de sí mismos, ellos, ya no tienen cicatrices.

Reardon (1999) operativiza lo expuesto por Olweus (1998) en su caracterización de víctimas y victimarios, lo cual se traduce en violencia emocional. La siguiente tabla expone una serie de preguntas que permiten identificar estos comportamientos en el ámbito escolar.

Lenguaje	¿Se llaman los alumnos por sus nombres o emplean insultos para describir algunos miembros de la clase o para dirigirse a ellos?
	¿Aparecen estos términos escritos como graffiti en las proximidades de la escuela o dentro de ella, en libros, etc.?

Estereotipos	¿Hacen los alumnos generalizaciones negativas en torno a grupos raciales o étnicos, minusválidos, ancianos o simplemente personas diferentes a ellos?
	¿Cuentan chistes o hacen circular caricaturas basadas en estereotipos?

Burlas	<p>¿Tratan los alumnos de incomodar a los demás llamando la atención sobre alguna característica personal, errores o aspectos de su vida, de su familia o amigos?</p> <p>¿Lo hacen frecuentemente en presencia de otros alumnos que se suman a burlas o dan muestras de asentimiento?</p>
Prejuicios	<p>¿Suponen los alumnos que algunos compañeros son menos capaces o valiosos por sus características personales?</p> <p>¿Consideran a las/los alumnos pertenecientes a algunas religiones como compañeros de juego indeseables o que tienen creencias "anormales"?</p>
Designación de víctimas propiciatorias	<p>¿Tienden los alumnos a echar la culpa de algún percance o malas conductas, disputas, derrotas en los deportes o en otras competiciones a un compañero o grupo determinado?</p>
Discriminación	<p>¿Rehúyen los alumnos a algunos compañeros de clase o no los escogen como amigos o compañeros de equipo por norma general?</p> <p>¿Hay indicios de que esta conducta esté motivada por consideraciones sobre alguna característica personal?</p>
Ostracismo	<p>¿Hay períodos en los que a uno o varios alumnos no se les habla o no se da cuenta con ellos para las distintas actividades?</p> <p>¿Ocurre esto durante largos períodos?</p>
Hostigamiento	<p>¿Tratan algunos de molestar a otros mediante extorsiones, notas anónimas desagradables o caricaturas en sus pupitres o en sus libros, o adoptando con ellos actitudes que tienen por objeto que el alumno victimizado se conforme con la situación y se aparte del grupo? ¿Suele ir el hostigamiento acompañado de conductas de intimidación, provocación o palizas?</p>
Intimidación	<p>¿Tienden algunos a intimidar deliberadamente a otros más pequeños o más débiles, a servirse de su condición social o a obligar a otros a hacer lo que ellos quieran? ¿Incitan o convencen a otros para que se les unan en la intimidación?</p>
Expulsión	<p>¿Se ha expulsado a algunos alumnos de algunos grupos de trabajo o sin ningún motivo?</p>

Exclusión	<p>¿Se excluye forzosamente a algunos alumnos de los juegos o algunas actividades extracurriculares?</p> <p>¿Se hace de manera que los excluidos se den cuenta claramente de que no se quiere contar con ellos?</p>
Segregación	<p>¿Tienden los alumnos a reunirse y realizar actividades comunes en grupos basados principalmente en la raza, la religión o el sexo, o en otras consideraciones, como intereses comunes o vecindad?</p> <p>¿Existen líderes que fomentan la división y el antagonismo?</p>
Represión	<p>¿Algunos alumnos impiden a otros, por la fuerza u otras formas de intimidación participar en los debates de clase o exponer sus opiniones en las interacciones sociales con sus iguales?</p> <p>¿Se ridiculizan o denigran sus emociones?</p>

Tabla 1: Preguntas que permiten identificar las conductas violentas en los ambientes escolares según Reardon (1999).

Oportunidades de mejora ¿Cómo aplicarlas en el aula?

Olweus (1998) propuso que para contrarrestar los problemas de agresores y de víctimas se pueden realizar una serie de acciones.

Normas del aula sobre agresiones y amenazas. Una ayuda importante para contrarrestar los problemas de agresores y de víctimas, y para crear un "clima" educativo mejor, es el acuerdo del profesor y de los alumnos sobre unas cuantas normas sencillas del acoso y la intimidación. Éstas a menudo suelen llamarse reglas de convivencia, las cuales son puestas en un mutuo acuerdo entre docentes y alumnos, éstos últimos se comprometen a cumplirlas durante las jornadas de clases. Las tres normas siguientes pueden ser consideradas un punto de partida: evitaremos intimidar a otros estudiantes; intentaremos ayudar a los que sufran agresiones y nos esforzaremos en integrar a los alumnos que se aíslan con facilidad. Es importante conseguir que los alumnos participen en el análisis de estas normas. De este modo se sentirán más responsables de que se cumplan, tanto por su parte como por parte de los demás.

Uso del elogio. El elogio y la atención cariñosa del docente constituyen dos formas importantes de influir en la conducta del alumno. Frecuentemente, se olvida que los estudiantes agresivos y de trato difícil también hacen muchas cosas dignas de aprecio. El profesor puede elogiar alumnos individuales, o a un grupo de ellos o a toda el aula por su conducta positiva y de acatamiento a las normas. En concreto, los alumnos agresivos y los que se dejan influir fácilmente por otros, deberían recibir el aprecio por no reaccionar de forma agresiva en condiciones que normalmente les provocan y por no participar en actos de intimidación.

Aplicación de sanciones. Tanto las investigaciones como la experiencia demuestran que se debe emplear también las sanciones (algún tipo de consecuencia negativa) por comportamientos indeseables. Los mejores resultados los proporciona entonces, la combinación de elogio generoso por actividades positivas y las sanciones coherentes por las conductas agresivas y contrarias a las normas. Estas sanciones deben producir cierta incomodidad sin que resulten hostiles y deben ser adaptadas teniendo en cuenta a la edad, el sexo y la personalidad del alumno ya que lo que para uno constituye una experiencia desagradable, para otro puede ser una agradable distracción.

Reuniones del aula. Es importante que el aula disponga de un foro natural donde hablar de temas como el desarrollo y la definición de normas del aula contra las agresiones, y la elección de las sanciones, etc. Todo esto se puede llevar a cabo mediante las reuniones del aula, en las que participan el profesor y los alumnos.

Desarrollo de actividades comunes positivas. Cuando se trata de analizar el fenómeno de las agresiones y de las amenazas entre escolares, la tendencia natural es centrarse en los problemas, en aquello que esté mal; sin embargo, las actividades comunes positivas, también pueden ejercer una influencia considerable en las relaciones que se establecen entre los alumnos y fomentar un sentimiento de solidaridad. Entre estas actividades se pueden incluir las fiestas, excursiones. También es provechoso que los padres de los alumnos puedan participar en algunas de estas actividades.

Reuniones de las asociaciones de padres y profesores del aula. Tanto los problemas de agresores y víctimas como el desarrollo de un medio positivo en el aula son temas naturales para las reuniones, a las que se puede invitar también a los alumnos. Sin embargo, cuando en ellas se aborden estas cuestiones, se debe hacer en términos generales, y es preferible evitar la mención de los nombres de los agresores o de las víctimas. El profesor debe aclarar este punto por adelantado en las convocatorias para la reunión. Con ello no se impide un análisis a fondo del tema, sea en términos más generales o en los términos más particulares de la situación concreta de un aula o de la escuela (Olweus, 1998).

Igualmente se recomienda, primeramente, que el personal docente esté en constante actualización de los factores que pueden afectar el clima educativo, en los que además se incluyan temas de violencia emocional, pues el impacto negativo que éste produce en el clima dentro del aula puede trascender a lo largo de la socialización del alumnado pues el docente también es parte importante del agente socializador además de buscar estrategias que puedan mermer esta situación.

Establecer normas de convivencia en las que participen los estudiantes, lo cual puede realizarse a través de dinámicas creativas que posteriormente pueden generar discusión. Reforzando la empatía donde se le presente un caso de violencia emocional y preguntarle qué sanción pondrían ellos y cómo solucionarían el problema. Esto con el fin de que los estudiantes mismos aporten estrategias para la solución del problema y sanciones coherentes en las que ellos sean los portadores de ideas para la realización de las mismas.

No hacer diferencias entre los alumnos/as en lo concerniente al trato, ni responsabilizar a los mal portados de conflicto dentro del aula, sin contar con fundamento que lo confirme. Brindar igual afecto a todo el grupo, no olvidando valorar y elogiar las buenas acciones que los estudiantes agresivos puedan realizar.

Deben cumplirse las normas de convivencia y en caso de que se presente una acción que amerite una sanción aplicarla de manera adecuada, teniendo cuidado de que la acción del docente no se malinterprete y genere malestar. Por lo que se recomienda dialogar y concientizar al estudiante para que reflexione y pueda tomar responsabilidad de su acción y conservar así una buena relación entre estudiante y docente.

Es importante que se establezca una relación de confianza entre estudiantes y docente para que pueda comunicar a este último la manifestación de violencia emocional dentro de aula. Al mismo tiempo el docente debe buscar estrategias para la solución del problema sin que la confianza se vea afectada, pues como ya se enfatizó este tipo de violencia es menos visible.

Los docentes deben identificar los indicadores de la violencia emocional dentro del clima educativo para que pueda contrarrestarlo. Además debe darle la debida importancia, no desnaturalizando el problema, ni asignándolo a características de las etapas del estudiante.

La materia de valores puede convertirse en un espacio donde pueda ventilarse este tipo de problemas y ser tratado con más profundidad esta temática. Sin embargo, no debe convertirse en el único medio sino en una de las tantas oportunidades que debe utilizarse para fomentar y reforzar la convivencia democrática dentro del aula.

Todas aquellas personas que juegan un papel importante en la vida del estudiante deben ser partícipes en el abordamiento de esta problemática, teniendo en cuenta que también el estudiante es responsable del cambio. Para ello es importante la realización de reuniones, actividades o foros que promuevan la participación de cada uno de los implicados.

Finalmente, es importante que el psicólogo y el maestro ayuden tanto a las víctimas como a los victimarios viéndolos como factores humanos. Por lo que el equipo pedagógico debe tener en cuenta este aspecto, para que pueda responder de forma eficaz a las necesidades que tiene cada estudiante y que se encuentra en sus manos hacer.

Saber diferenciar cuándo la situación recae en la zona de incumbencia y cuándo en la zona de preocupación. Es decir, cuándo está en manos del docente el prevenir, combatir la violencia emocional y actuar de una manera eficaz y cuándo recae en los factores externos como los padres.

A los padres y madres, para que estén alerta de síntomas que indiquen que los hijos están siendo víctima de sus propios compañeros, para así dar soluciones tempranas a la problemática, antes que sea demasiado tarde.

Cabe mencionar que la detección y manejo adecuado de la violencia escolar no puede llevarse a cabo sin la intervención del personal docente. Por tanto, es necesario que se adquiera la consciencia plena del papel socializador que éste juega, no considerándose nada más como un apéndice o anexo que poco o nada aporta al desarrollo de las personas humanas, sino más bien, tomándose en serio su rol de educador para que las escuelas sean un agente de primer orden que incida en la formación integral de los niños y jóvenes.

Hay otras acciones que ya se realizan y se espera tengan su impacto. En 2010 el Ministerio de Educación de El Salvador y el Plan El Salvador lanzaron la campaña "Aprender sin Miedo", la cual es iniciativa internacional. Esta campaña tiene como objetivo primordial disminuir los índices de violencia escolar en los centros educativos del país.

"Aprender sin Miedo" es una iniciativa global que obedece a los resultados de una amplia investigación en el tema. En el caso de El Salvador los resultados de la investigación arrojan que el cuarenta y dos por ciento de alumnos encuestados manifestaron haber sufrido alguna forma de violencia psicológica y ser agredidas por sus pares o por los docentes. El veinticinco por ciento de los estudiantes reportan haber sufrido algún tipo de violencia física por sus compañeros de escuela en los últimos tres meses y el diez por ciento de alumnas reportan haber sufrido algún tipo de acoso o violencia sexual durante todos sus años de estudio (MINED, 2010).

A modo de conclusión

Usualmente, en el contexto salvadoreño se cree que la violencia física genera mayores traumas que la violencia emocional. No obstante, las secuelas y el impacto que ocasiona pueden ser igual o más devastadores que la agresión física y, además, es menos visible. De esto se desprende la idea de que tanto la violencia emocional como la física son problemas igualmente importantes y

que se necesita tener mecanismos diferentes para detectar cada una de ellas. También es importante señalar que los indicadores de bullying o el perfil de agresores y víctimas aquí expuestos no representan la totalidad de posibilidades, por lo cual la atención y compromiso del docente con su labor educadora es indispensable para estar en constante monitoreo del clima escolar tanto dentro como fuera del aula. Para esto necesitará el apoyo del psicólogo de la institución para lograr mejores resultados así como del apoyo de los padres y madres tanto de agresores como de agredidos.

Finalmente, la intervención en estos casos no debe incluir sólo al agresor o sólo a la víctima, sino que tiene que estar enfocada a lograr la armonía, el respeto y la inclusión que desemboquen en un clima escolar positivo; por tanto, la adecuada distribución de elogios, sanciones, actividades comunes y demás mecanismos creativos que surjan en cada situación, representan una posible ruta a seguir para dar solución a la violencia emocional.

Referencias bibliográficas

- Bautista, A. (2000). *Violencia intrafamiliar...defiéndete con la ley: respeto es armonía*. San Salvador, El Salvador. UTE editores.
- Ministerio de Educación (MINED), (2010) *Lanzamiento de Campaña "Aprender sin Miedo"*. Noticia recuperada desde Internet en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7044>, el 5 de febrero de 2010; OEI.
- Morán, G y Palacios, A (2010). *Silencio, el principal cómplice del bullying*. San Salvador: ComUnica. Recuperado el 31 de enero de 2011 de http://www.comunica.edu.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=674silencio-elprincipal-complice-del-bullying&catid=37:seguridad&Itemid=129
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata: Madrid.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Reardon, B. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*. Ediciones UNESCO y Santillana: Madrid.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. Editorial Temas de Hoy: Madrid.

Ensayo

Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos

José Mario Méndez Méndez¹

Resumen

En este artículo, el autor aborda la relación entre educación y temporalidad. El trabajo distingue entre la temporalidad dominante, de carácter lineal y orientada al progreso, y las temporalidades plurales construidas desde las diversas culturas. Desde un enfoque intercultural el autor analiza las consecuencias pedagógicas de hacer de los ambientes educativos lugares en los que se dan cita diversas perspectivas temporales.

Palabras clave: tiempo, temporalidad, historia, educación, interculturalidad

Abstract

In this article, the author approaches the relation between education and temporary nature. This paper distinguishes between dominant temporary nature, which is lineal and progress oriented; and plural temporary nature, built up from diverse cultures. From an intercultural approach, the author analyzes the pedagogical consequences of turning the educational environments into places in which many diverse time perspectives concur.

Keywords: time, temporary nature, history, education, interculturality

Introducción

Las temporalidades son construcciones que elaboran las comunidades humanas, y que pueden ser heredadas, cuestionadas, deconstruidas, reconstruidas, ajustadas.

Las temporalidades son plurales. En su construcción intervienen múltiples factores e intereses culturales, religiosos, políticos, económicos, climatológicos, geográficos. Temporalidad y espacialidad son dimensiones que enmarcan la vida humana y son dimensiones que poseen modalidades expresivas muy diferenciadas.

1. El autor es académico en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica.

La temporalidad se refiere también a una condición material: los seres humanos y el resto de la naturaleza estamos constitutivamente vinculados al tiempo y en el tiempo. Los tiempos nos condicionan. El tiempo, sin embargo, no debe ser interpretado como una prisión, sino como una condición para el despliegue de nuestras posibilidades. En el tiempo estamos siendo, junto a las personas contemporáneas; y en el tiempo también nos encontramos con las personas, a través de la memoria, las tradiciones, la esperanza.

El tiempo es nuestra forma de estar en el mundo. Somos sujetos en el tiempo —no sujetos del tiempo—, tenemos experiencia de tiempo, y desde esa experiencia se construye nuestra subjetividad junto a otras subjetividades.

El tiempo es una condición de los seres humanos. Es condición nuestra, no porque somos, sino porque estamos siendo. En el tiempo “vivimos, nos movemos y existimos”. Esa frase bíblica es atribuida a Pedro, quien a su vez, la atribuye a los poetas griegos a quienes no desea contradecir. Pero hay muchas formas de vivir, moverse y existir en el tiempo. El mismo cristianismo configuró temporalidades novedosas —el tiempo de salvación, el tiempo de gracia, la historia sagrada, el tiempo dependiente de la eternidad²⁻, condicionadas por su diálogo con el mundo helénico.

Las temporalidades son construcciones sociales que nos configuran. Están cargadas de cosmovisiones y antropologías que guían nuestras actuaciones y nuestras interrelaciones. Esto quiere decir que desde las temporalidades se constituyen mundos y subjetividades.

Los seres humanos recreamos el tiempo, le damos significados que expresamos en la vida cotidiana, así como en momentos particulares: las fiestas, las celebraciones religiosas y civiles, etc. Asimismo, las temporalidades nos ofrece insumos para construir significados, para dar sentido a nuestras interrelaciones, a nuestra forma de interactuar con el mundo y con los dioses.

1. Tiempo y temporalidad moderna

Occidente ha puesto el énfasis en el tiempo cuantitativo: el que se puede medir, el que se refiere a las secuencias de períodos: minutos, horas, días, semanas, meses, años, décadas, siglos, milenios. Es el tiempo como cronos, el tiempo homogéneo, exacto, controlable; el tiempo lineal, tendiente hacia algo (progreso, perfección, éxito, salvación, desarrollo), que acentúa la tensión hacia el futuro; es el tiempo previsible, planificable, implacable, que no da lugar a otros ritmos, y velocidades. Es el tiempo que no se detiene, el Cronos que devora a sus hijos, según el relato mitológico griego.

2. Ver, por ejemplo, J. Mouroux. *El misterio del tiempo*. Brescia: Ed. Morcelliana, 1965. Según este autor, existen tantas formas de tiempo como formas de evolución y de desarrollo posibles en seres que estamos en devenir. La progresión, la fecundidad y la complejidad del tiempo en el universo creado, sólo tiene explicación en la eternidad. P. 44. Dios está más allá de todo inicio y de todo fin, no tiene inicio ni fin. Él es el creador del tiempo. Tiempo y eternidad son dos realidades vinculadas, que se implican y se excluyen, se oponen y se complementan. La eternidad fundamenta y explica el tiempo. P. 17.

La historicidad moderna tiene un “telos”, posee certezas; se caracteriza por la previsibilidad. Es la temporalidad opuesta al azar y a la incertidumbre. La razón moderna no tolera la incertidumbre, pues es una razón que busca claridad y distinción, linealidad, control del tiempo.

La historia moderna es una, es “la historia”, y está orientada hacia un “telos”, con un Dios (monoteísmo) que fundamenta el tiempo único (Carretero 2010).

Para Raúl Fonet Betancourt (2009), la historicidad, así como la entendemos en Occidente (Historia con el sentido y la finalidad de una empresa de asimilación total) ha implicado un proceso de empobrecimiento de la realidad, y del pensamiento

porque dicha empresa histórica sacrifica las muchas historias de los pueblos, en las que la humanidad recita diversamente la diversidad de sus posibilidades, a una supuesta historia única a la que toda temporalidad tendría que someterse, pues sólo dentro de su curso habría posibilidad de hacer historia (p. 14).

Quienes no participan de ese proceso, están fuera de la historia, no cuentan.

Quien visita el Museo Nacional de Costa Rica, y se acerca a la exhibición permanente del área de antropología, tiene la sensación de que las culturas indígenas —con sus temporalidades— son sólo cuestión del pasado, que están fuera de nuestra historia. Y están fuera porque no piensan ni viven el tiempo como tensión imparable hacia el progreso. Fueron devorados por Cronos. El progreso no es para estos hombres y mujeres, porque están fuera de la historia; o quizá sea mejor decir que están fuera de la historia porque no están tensionados hacia el progreso.

En los textos que circulan en las escuelas de Costa Rica y que narran la historia del país, las comunidades indígenas no cuentan, como no cuentan las comunidades afroamericanas. En alguno de esos textos, la historia de Costa Rica comienza en los reinos de Castilla y Aragón³. Se trata, por tanto, de una visión eurocéntrica de la historia, en la que nuestra América es una especie de apéndice o accidente político-comercial de Europa. Nuestra historia sería inexistente sin la historia de Europa, que es “la” Historia. Nuestra historia es la de los conquistadores, colonizadores y sus descendientes, y no la de los conquistados y colonizados.

Se trata, además de una historia lineal⁴, así como la entendía Europa y como nos la han hecho entender a través de la mediación escolar: la historia que se

3. Ver E. Morales (Dirigido por), *Estudios sociales 5*. San José: Santillana, 2002, pp. 8-29.

4. Dos de las actividades propuestas a las personas estudiantes en el texto dirigido por Elsa Morales guardan relación con la construcción de una línea de tiempo que parece tener un orden casi matemático, p. 89 y 106.

orienta a un final feliz, la historia como despliegue imparable, orientada hacia el desarrollo y el progreso (civilización) y en la que lo no europeo o no criollo aparece más como un obstáculo (barbarie) que como una posibilidad.

Fornet Betancourt (2009) advierte que

en nombre de la Historia se marginan, es más, se niegan las historias, los tiempos reales y los ritmos de todas aquellas culturas que son tales precisamente porque su contextual historicidad les lleva por rumbos diferentes del curso prefijado por la cronología del calendario de la Historia. De ese modo las culturas aparecen hoy como incapaces de seguir el compás del llamado desarrollo o progreso histórico, quedando así, por cierto, legitimado el discurso que divide a la humanidad en pueblos desarrollados y subdesarrollados, en pueblos integrados (a la Historia) y excluidos, etc. (p. 14).

Desde esa perspectiva, toda temporalidad diferente a la hegemónica es deslegitimada. Asistimos entonces a un conflicto de temporalidades, puesto que hay una historicidad dominante que obliga a seguir una línea de desarrollo. La historia es convertida en un programa cuyo cumplimiento conlleva la privatización —y a veces la desaparición— de las temporalidades alternativas.

El tiempo moderno —y la correspondiente temporalidad dominante— fue impactado por el homo faber. Es el tiempo útil, ajustado al ritmo del desarrollo tecnológico, el tiempo mercantilizado del “time is money” (Betancourt, 2009), el tiempo del consumo. Otras temporalidades —el tiempo de la vida, del sentido común, el tiempo natural, el tiempo heterogéneo, imprevisible, incontrolable, novedoso, gratuito— no cuentan, no tienen valor; las temporalidades periféricas, ancestrales, del eterno retorno, circulares, etc. son invisibilizadas por caminar con otros ritmos o con otras direcciones: son temporalidades que la temporalidad hegemónica tiende a colonizar para que no obstaculicen el desarrollo lineal del tiempo.

El tiempo moderno es “veloz”: es tiempo de caducidades frecuentes. La caducidad es un artificio importante para incentivar el consumo y la producción. Esta forma de comprender la temporalidad genera productos descartables, sustituibles, reemplazables. Es el tiempo del mercado, en el que el valor de uso es absorbido por el valor del cambio que prioriza la sustitución, el reemplazo, el estar “al día”.

Los hombres y las mujeres deben adecuarse al ritmo impuesto por los Estados y por las burocracias privadas, si no quieren quedar fuera. El tiempo moderno, por lo tanto, es un tiempo que excluye; un tiempo que deja fuera a los que no se ajustan a sus ritmos y velocidades.

Incluso las temporalidades litúrgicas de las tradiciones cristianas han sido colonizadas por el tiempo del mercado, y han sido convertidas en ocasión para realizar sacrificios a los ídolos del consumo y del mercado.

El mercado tiene su tiempo, marcado por los dinamismos de la oferta y la demanda; es una temporalidad determinada por los ritmos de la producción y del consumo, y que lleva dentro una forma concreta de comprender al ser humano y sus interrelaciones.

2. Educación y producción de temporalidades

El carácter repetitivo, lineal y orientado al progreso —propio del tiempo hegemónico— es reforzado, en nuestras sociedades, por las maquinarias burocráticas, tanto privadas como estatales. Según Roy Alfaro (2008),

el papel del Estado, en relación con el tiempo, se circunscribe al establecimiento filo-ontogenético de estructuras cognitivas, con la participación de los aparatos ideológicos del Estado. En la escuela, por ejemplo, se le enseña al niño, como valores, la función del trabajo y la necesidad de la recreación. Asimismo se le inserta en la celebración de algunas calendarizaciones, que se repiten cada año de su vida escolar. La socialización de los rituales de repetición engendra la naturalización (ontologización) de los ciclos sociales (p. 149).

Las burocracias privadas, en cambio, determinan el tiempo social en relación con el consumo. Según Alfaro (2008), “la relación consumista y el tiempo, en el contexto de las sociedades de consumo dirigido del capitalismo financiero (bursátil), escinde el binomio dialéctico valor de uso-valor de cambio y, en un mismo movimiento, el primero es reabsorbido y anulado en el segundo: el tiempo sociológico es la negación del valor de uso” (p 14.). Aquí el futuro se reduce a una simple repetición: el compulsivo acto de consumo.

Tanto las burocracias privadas como las públicas han contribuido a la colonización de las temporalidades. Con la mediación de las iglesias, las escuelas, las familias, los cuarteles, los hospitales, las prisiones, las fábricas, los medios de comunicación, etc., las sociedades modernas han disciplinado los cuerpos, racionalizado el tiempo y organizado los espacios. Los mecanismos disciplinarios han estado orientados al adiestramiento de los individuos para la administración productiva del propio cuerpo, para la gestión correcta y eficiente del espacio en el que viven y producen y para el dominio del tiempo. Los hombres y las mujeres modernos deben controlar el tiempo, para producir y consumir más y mejor (Bartolomé, 2005).

El tiempo pasó a ser, en la modernidad, un insumo básico para incentivar la productividad en la vida personal: “el tiempo es oro”, “no hay que perder el tiempo”, “hay que aprovechar el tiempo”. El tiempo, por ser un medio productivo, fue convertido —en las instituciones educativas— en objeto de disciplina.

Ante la resistencia de las personas frente los mecanismos disciplinantes, las instituciones los han sustituido por estrategias de control. El tiempo es hoy objeto

de control. El “uso del tiempo” en las escuelas es controlado, observado, vigilado, registrado, evaluado. Lo que se busca es que ese uso sea eficiente en términos de productividad. Los espacios educativos, como otras instituciones, tienen la tarea de controlar el tiempo y de configurar sujetos capaces de autocontrol temporal.

Los procesos educativos socializan y transmiten una determinada forma de organizar el tiempo. Generan experiencias de tiempo: horarios, calendarios, efemérides, rituales, ciclos trimestrales, bimestrales, semestrales, anuales, etc. La educación –como las demás actividades humanas– acontece en el tiempo y produce una temporalidad, es decir, produce conciencia de tiempo y enseña a tener control sobre el tiempo.

Esa conciencia de tiempo no se produce sólo desde el discurso y los contenidos. Se produce sobre todo desde la metodología, la evaluación y todo lo que constituye eso que ha sido llamado currículo oculto. En los procesos educativos abundan las experiencias que ayudan a manejar las variables temporales y convierten a los sujetos en administradores autónomos del tiempo: aquéllas relacionadas con la coordinación, organización, sincronización, anticipación, proyección, planeamiento, etc.

La llamada “sociedad del conocimiento” y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifican y aceleran los ritmos en que la escuela desarrolla los procesos educativos. Corbí, afirma que las sociedades anteriores se caracterizaban por vivir de hacer siempre lo mismo, mientras que el nuevo tipo de sociedad (la del conocimiento) se caracteriza por vivir del cambio, de no hacer siempre lo mismo. Por eso es una sociedad que vive de crear conocimiento: “aprender en una sociedad que vive de la creación de conocimiento es el trabajo básico y fundamental de cada individuo, de cada grupo y de la colectividad completa (Corbí, 1992, p. 55)”.

Parece, sin embargo, que en esa supuesta sociedad de conocimiento, el tiempo sigue siendo tiempo de consumo. El conocimiento es un objeto de consumo que caduca más velozmente, que exige continua “innovación”. Por eso el aprendizaje debe ser anticipativo, proyectivo. Hay que aprender para anticiparse, para llegar primero, para competir, para ganar.

Raúl Fernet Betancourt (2006, p. 40), por su parte, expresa su sospecha de que esa “sociedad del conocimiento” no es un “constructo” adecuado para caracterizar la realidad epistemológica en las sociedades actuales, pues responde a una cultura dominante hoy, con su mito de historia lineal y progreso científico. En ese constructo no caben todas las formas y ritmos de aprendizaje de las personas y de los grupos; no caben todas las temporalidades.

En la temporalidad hegemónica, la anticipación es una modalidad del dominio

del tiempo. El aprendizaje es entendido como conquista del tiempo, a través de la anticipación, la innovación, la proyección. Los proyectos educativos expresan muy bien esa necesidad de controlar el tiempo y de anticipar resultados desde los espacios escolares.

El uso de internet como herramienta mediadora de procesos educativos separa los espacios y los tiempos de los actores y actoras de los procesos educativos. El tiempo de los otros es un tiempo desconocido, no siempre valorado, un tiempo lejano, aunque sea simultáneo. Los actores y actoras de los procesos educativos corren el riesgo de vivir su propio tiempo independientemente del tiempo de las demás personas.

Por su acelerada multiplicación, la información se convierte en un insumo fácilmente descartable, sustituible, así como ocurre con los demás productos de consumo. La escuela corre el riesgo de convertirse en un mercado de información, con productos de consumo que caducan rápidamente, un ambiente colonizado por la temporalidad del mercado.

Nos preguntamos: ¿Qué temporalidad es posible construir desde la escuela? ¿Es posible construir procesos educativos desde temporalidades alternativas?

3. Hacia la construcción de temporalidades humanizantes

Se sugiere, aquí la posibilidad –y la necesidad– de generar procesos educativos en los que, superando la colonización “totalitarista,” utilitarista y consumista del tiempo, se piense y actúe en temporalidades plurales cargadas de memorias y de esperanzas.

Repensar las temporalidades es una exigencia que se deriva de la alteridad de los otros y de las otras y de la diversidad de referencias culturales –y temporales– que es posible reconocer y valorar en los ambientes educativos.

Emmanuel Lévinas (2002, p. 288) insistió en la articulación entre alteridad y temporalidades. Desde el rostro del otro, podemos detener la “totalización” del tiempo: “El rostro detiene la totalización. El recibimiento de la alteridad condiciona pues la conciencia y el tiempo”. Totalidad y totalización son, para Lévinas, continuidad, mientras que el rostro del otro es indefinición: “No hay pues, continuidad en el ser. El tiempo es discontinuo. Un instante no sale de otro sin interrupción, por un éxtasis. El instante, en su continuación, encuentra una muerte y resucita. Muerte y resurrección constituyen el tiempo” (Levinas, 2002, p. 291).

También Antonio Sidekum ha hecho ver la necesidad de descubrir la novedad que se manifiesta en la interpretación ética de la alteridad absoluta –no reducible– del otro, con su temporalidad, su memoria y su conciencia histórica. Desde la alteridad y subjetividad de la cultura es posible reconocer la diversidad de temporalidades que interactúan y se entrelazan. Para Sidekum (2005), la ética

está estrechamente relacionada con el principio de la memoria y del rescate de la tradición histórica, con la conciencia histórica, que es necesariamente plural.

El tiempo, entendido como memoria y esperanza, es posibilidad de crecer en humanidad junto a las otras personas, cuya alteridad es también historicidad. Al entender el tiempo como memoria (historias, luchas comunitarias, biografías, re-cuerdos...) creamos las condiciones para el reconocimiento del otro y de todo lo que el otro trae consigo (tradición). El reconocimiento del otro posibilita el descubrimiento de la rica diversidad de temporalidades que pueden co-existir e interrelacionarse.

Y al entender el tiempo como esperanza promovemos la capacidad de conservar la utopía, de soñar con otros mundos posibles y luchar por ellos. El tiempo-esperanza despierta el compromiso ante la evidencia de que no estamos frente al fin de la historia ni vamos hacia un "telos" inevitable. Se trata de reconocer el *kairós*⁵ en que nos sentimos llamados a construir con las otras personas nuevas formas de interrelación humanizantes: aquí y ahora, en contexto, en este tiempo que es oportuno, tiempo de emancipación, liberación, tiempo en que se liberan las temporalidades, se actualizan las memorias, se refuerzan las esperanzas.

Desde la memoria y la esperanza, podemos descolonizar la historia y las temporalidades, liberándolas de su sometimiento a una línea totalizante de progreso que resulta excluyente y empobrecedora desde el punto de vista antropológico y epistemológico. Raúl Fonet Betancourt (2006) afirma, al respecto, que para muchas memorias culturales lo decisivo y fundante de verdad aconteció fuera de la historia del tiempo lineal. La historia del progreso no agota lo humano, pues deja fuera de la Historia las muchas historias de los mundos que componen el mundo.

La propuesta de Fonet Betancourt (2006) va en el sentido de "inmemorizar" e "intradicionalizar" lo que hoy llamamos historia:

frente al manejo de la historicidad de lo humano que promueve, debido evidentemente a intereses innegables de poder y de hegemonía mundial, una cultura del olvido de las historias "locales" con sus exigencias de reparación, así como una pedagogía de la destradicionalización de la formación del ser humano, la filosofía intercultural considera que el diálogo entre las culturas representa un nuevo paradigma que abre la posibilidad real de redimensionar el paradigma de la historicidad y de cambiar con ello cualitativamente nuestra relación con la historia, porque

5. En el mundo griego, *kairós* es la temporalidad que acentúa lo cualitativo. Mientras la perspectiva cuantitativa (cronos) ve el tiempo como una sucesión de entidades esencialmente conmensurables, susceptibles de ser medidas por un mismo patrón, la perspectiva cualitativa ve el tiempo como una succión de experiencias esencialmente únicas, inconmensurables. En la perspectiva cuantitativa, la historia puede regularizarse y puede ser controlada, mientras que en la perspectiva cualitativa cada día es potencialmente revelador: cada día ofrece una nueva posibilidad de elegir, una nueva oportunidad, una nueva responsabilidad. Cfr. S. de Vries. *El tiempo en la Biblia*, en *Concilium* N° 162, 1981, p. 173-174.

el diálogo entre culturas es el lugar donde precisamente las memorias y las tradiciones de la humanidad se encuentran para intercambiar sus historias y no para sustituirlas por una supuesta Historia universal (p. 15).

Fornet-Betancour (2006) insiste en la necesidad de pluralizar la historia. Hay que realizar una actualización histórica de la diversidad temporal de las tradiciones culturales. No sólo hay una pluralidad de historias sino que también la historicidad humana es temporalmente pluralista. Por eso teje historias que no tienen por qué coincidir en un proceso de desarrollo simultáneo.

Para Fornet-Betancour (2006), debemos esclarecer nuestra pertenencia temporal actual y los consentimientos que dicha forma de contemporaneización implica. Eso significa que no basta confesar la historicidad, sino que hay que preguntarse cómo y con quién estamos en esa historicidad que hacemos nuestra.

El diálogo de las culturas, al que se refiere Fornet-Betancourt (2006), es necesariamente “diálogo de temporalidades”, es decir, diálogo de hombres y mujeres que, desde sus culturas viven la temporalidad con ritmos, formas y fines diversos. El diálogo implica “trazar un nuevo mapa temporal de la humanidad encarnando su actualidad en los muchos tiempos culturales oprimidos, para que resuenen de nuevo como temporalizaciones de realidades alternativas y, con ello, como referencias correctoras del rumbo de la contemporaneidad dominante”.

Entonces tendríamos que considerar la posibilidad de que no todo sea Historia, al menos en su sentido occidental. Eso implicaría superar el paradigma de la historia, afirmando las variantes temporales que nos ofrecen las culturas, ligadas a sus memorias y tradiciones, con conciencia además de que esas variantes no son ni excepciones ni desviaciones del camino real de la historia, sino otros caminos en el tiempo y del tiempo (Betancourt, 2006).

Entender y actuar la temporalidad como memoria y esperanza, desde una perspectiva intercultural, implica –en ámbito educativo– poner los procesos educativos al servicio de la vida, aprender a “perder el tiempo”, a recuperar las memorias y a despertar la esperanza.

3.1. El tiempo para la vida

Para los actores y actrices de los procesos educativos, repensar la temporalidad desde una perspectiva intercultural implica, en primer lugar, hacer de los procesos y ambientes educativos lugares en los que las temporalidades –y los seres humanos cuyas vidas está configuradas por esas temporalidades– se dan cita. La educación es un kairós, un conjunto de momentos oportunos para el encuentro y la convivencia de seres humanos concretos, portadores de sus historias, sus ritmos, sus experiencias, sus memorias y sus esperanzas.

En las culturas originarias mesoamericanas, la historia tenía carácter cíclico, e invitaba a recrearse, a recrear el mundo, a empezar de nuevo, a vivir de nuevo. El tiempo es cíclico como las esferas de piedra talladas por los pueblos originarios del sur de Costa Rica: la vida es esferoide, no hay un inicio y un final; lo que hay es vida y lucha por dignificarla.

Los dos principales calendarios mesoamericanos (tonalpohualli y xihpohualli) eran instrumentos indispensables para dar significado a la presencia de los pueblos sobre la tierra. Regulaban la vida ritual que mantenía en su sitio al ser humano, defendía contra los malos tiempos y enseñaba a aprovechar los buenos. La historia no era ni la del pasado ni la del futuro; "era el descubrimiento de un círculo, descubrimiento perfectible, que tanto podía servir para explicar lo que había sucedido como lo que era y sería" (López, 1989, p. 97). Se trata de una perspectiva temporal desde la cual podríamos hoy repensar y actuar la temporalidad en los ambientes educativos: el tiempo como posibilidad de recreación, de volver a reconstruir las relaciones y los mundos que hemos dañado. Tiempo de recomenzar, de cambiar de rumbo, de romper con linealidades, y no necesariamente el tiempo entendido como camino decidido previamente, planificado, inevitable, totalizante.

3.2. Perder el tiempo

En segundo lugar, educar desde una perspectiva intercultural exige que los actores y actrices se atrevan a "perder el tiempo", es decir, a construir procesos no "rentables" desde el punto de vista del mercado, pero cargados de gratuidad y relevancia para la vida de las personas y sus comunidades. Se trata de liberar los procesos educativos de perspectivas utilitaristas, para recuperar el valor de la gratuidad, de la donación, del encuentro, de la solidaridad.

Perder el tiempo exige perder el miedo a que Cronos nos devore. La voracidad del mercado –con su temporalidad– no debe prevalecer, sobre los tiempos humanos, culturales, naturales, ni sobre los diversos ritmos y estilos de aprendizaje que se dan cita en los ambientes educativos.

Perder el tiempo es dar oportunidad para que todas las voces sean escuchadas, es poner más atención a la persona que a los objetivos previstos, es aprender a reorientar los procesos cuando su actual orientación impide el desarrollo de las potencialidades del ser humano, incluyendo allí las potencialidades comunicativas, sociales, colaborativas.

3.3. Recuperar las memorias

En tercer lugar, los actores y actrices de los ambientes educativos, pueden, desde los procesos que acompañan, activar y actualizar las historias locales, las memorias de las comunidades, con sus luchas emancipadoras, con sus víctimas y sus esperanzas, y su llamado a lo que Fernet-Betancourt ha denominado justicia cultural.

J. B. Metz ha hablado reiteradamente de la cultura del olvido que caracteriza a la modernidad. La memoria es memoria controlada, selectiva. El olvido es más cómodo en muchos casos. Frente a ese olvido, Metz propone recuperar la "memoria passionis", es decir, el recuerdo del sufrimiento de las víctimas. Frente a la amnesia, Metz hace ver la necesidad de una razón anamnética (Citado en González, 2010, p. 20), capaz de recordar, es decir, de traer de nuevo al corazón.

En la cultura del olvido es impresionante la rapidez con que olvidamos los abusos de los políticos, las luchas de los oprimidos, la sangre de las víctimas. Los espacios educativos pueden convertirse en espacios para la activación y la conservación de la memoria, para el fortalecimiento de las tradiciones que son liberadoras, para la toma de postura frente a las tradiciones que oprimen a las personas.

Las memorias robustecen las identidades personales y comunitarias. Son parte de los saberes previos con que llegamos a los ambientes educativos; son también perspectivas desde las cuales repensamos el presente y despertamos la esperanza.

3.4. Cultivar la esperanza

En toda memoria hay esperanza. Por eso los procesos educativos pueden, desde las memorias, generar esperanza. Se trata –en palabras de Joan-Carles Mèlich (s. f.)– de

dejar de entender la historia de los seres humanos como un tiempo homogéneo, como un conjunto de acontecimientos que se suceden acumulativamente, para pasar a concebirla como memoria, es decir, como un tiempo crítico, un tiempo que con la mirada puesta en el pasado es capaz de intervenir sobre el presente para cambiarlo. La memoria, así entendida, es recuerdo y crítica, así como también esperanza.

El futuro puede ser visto no como el inevitable devenir hacia el progreso –que deja fuera a la mayoría de personas por no ser suficientemente veloces– sino como la posibilidad de todas las personas de construir interrelaciones justas y humanizantes, de dar respuesta a la demanda de justicia cultural de nuestro tiempo.

La confianza y la esperanza se generan en el diálogo. Así lo expresa P. Freire (1974): "El diálogo exige igualmente una fe intensa en el hombre, fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y de recrear, fe en su vocación a ser más plenamente humano" (p. 90).

El diálogo, para Freire (1974, p. 90), no puede existir sin esperanza: "la esperanza está inserta en lo incompleto del hombre a lo cual trata de escapar en una

búsqueda constante que tiene que ser conducida en comunión con otros hombres”.

Según este autor, la desesperación es una forma de silencio, de no tener voz; mientras que la esperanza es consecuencia del diálogo, de tener voz junto a otros dialogantes. Se trata de una esperanza activa, que se traduce en lucha: “El diálogo, como encuentro de hombres que pretenden ser más lúcidamente humanos, no puede practicarse en un clima cargado de desesperanza. Si los que dialogan no esperan nada de sus esfuerzos, ese encuentro es vacío, estéril, burocrático, fastidioso” (Freire, 1974).

Esa relación entre temporalidades-diálogo-esperanza es clave para repensar hoy las relaciones educativas. Educar es generar diálogo entre personas diversas, con diversidad de referencias culturales y temporales, para despertar la esperanza y el compromiso.

Conclusión

Los procesos educativos producen subjetividades, y éstas incluyen formas de concebir y vivir las temporalidades. Desde las relaciones que se establecen en los ambientes educativos se dinamizan temporalidades y se les da espacio. Esa dinamización y espacialización acontece sobre todo cuando las interrelaciones toman la forma de diálogo de temporalidades y de ritmos distintos de vida y de aprendizaje.

No hay temporalidades neutras y universales, por lo que toda pretensión de imponer una temporalidad –desde los ambientes educativos– se convierte en un proceso de colonización pedagógica. Todas las temporalidades llevan la huella de los contextos y de las interrelaciones en que son elaboradas. A la educación se le exige, por eso, tomar en serio la contextualidad de cada perspectiva temporal, y entender esa contextualidad como ocasión para aprender.

En línea con esa no neutralidad, se ha sugerido al inicio de estas páginas, que desde las temporalidades se constituyen mundos y subjetividades. Por eso es clave que los educadores y educadoras nos preguntemos ¿De qué mundos y subjetividades están impregnadas las temporalidades que se dan cita en los ambientes educativos? ¿Qué mundos y qué sujetos configuramos desde la forma en que entendemos y actuamos el tiempo? ¿Cómo se maneja el conflicto entre el tiempo “académico” y del sistema educativo, por una parte, y –por otra– la pluralidad natural, cultural, religiosa, geográfica de temporalidades que sirven de referencia para la vida de los sujetos que interactúan en los procesos educativos?

El discernimiento frente a las memorias y a las tradiciones en que se sustentan las temporalidades propias y ajenas, nos permitirá valorar su diversidad, así como identificar sus posibilidades liberadoras y opresoras y hacer opciones por aquellas

tradiciones más humanizantes. Tal discernimiento también ayudará a acoger la diversidad de temporalidades no como un obstáculo para la construcción de saberes, sino más bien como una condición para la misma.

En efecto, una educación construida desde el diálogo de las culturas –y por lo tanto desde el diálogo de sujetos que no se ven forzados a renunciar a sus temporalidades– podrá generar mejores condiciones para el aprendizaje en la medida en que: a) otorga un lugar en los procesos educativos a los hechos, a las memorias y a las biografías que han sido puestas al margen de la historia hegemónica; b) enriquece la producción de saberes con los aportes de múltiples perspectivas históricas; c) contribuye a la práctica de la solidaridad y la colaboración en el aprendizaje; en otras palabras, posibilita las condiciones para aprender desde la lógica ganar-ganar, y no desde la lógica ganar-perder; d) crea las condiciones para que los actores y actrices de los procesos educativos construyan saberes más articulados con la vida cotidiana y con los contextos en que se forjan y se viven las distintas temporalidades; e) valora todas las formas posibles de construcción de saberes, desmarcándose de la epistemología dominante, la cual considera como válidos sólo los conocimientos producidos bajo criterios de cientificidad, objetividad, verificabilidad y utilidad; f) ajusta los procesos educativos a los diversos ritmos de aprendizaje; g) visibiliza las historias, los ritmos, las memorias y las tradiciones olvidadas por la temporalidad dominante; y h) repiensa, desde el diálogo de temporalidades, las propuestas metodológicas, las interrelaciones, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, R. (2008). Tiempo, comprensión y ciencia literaria: el papel de Estado en la aprehensión cultural. *Praxis* Nº 62, 145-162.
- Bartolomé, C. (2005). Transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, en Acosta, J. de la Fuente -Yamandú (Coord), *Sociedad civil, democracia e integración. Miradas y Reflexiones del VI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur*. Santiago: Ed. UCSE, 389-408.
- Carretero, E. (2010). *Posmodernidad y temporalidad social*, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía* Nº 24, p. 3. Consultado el 20/02/ en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz/11/page9.html#veinticuatro>.
- Corbí, M. (1992). *Proyectar la sociedad, reconvertir la religión. Los nuevos ciudadanos*. Barcelona: Ed. Herder,.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La religión y su crisis actual vistas desde la filosofía, en Sociedades de conocimiento: crisis de la religión y retos a la teología. Seminario de teólogos y teólogas*, 4-6 de abril del 2005. Heredia: UNA, 39-58.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Teoría y praxis de la filosofía intercultural, en *Revista de Teología SIWO'*, Nº 1, 9-42.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas,

- González-Faus, J. I. (2010). *Nada con puntillas: fraternidad en cueros*. Barcelona: Ed. Cristianisme i justícia.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- López, A. (1989). *Hombre-Dios. Religión y política en el mundo náhuatl*. México: UNAM.
- Mèlich, J. (2010). *Memoria y esperanza*, en www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MelichSant.pdf,
- Morales, E. (Coord) (2002). *Estudios sociales 5*. San José: Santillana.
- Mouroux, J. (1965). *Il mistero del tempo*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- Sidekum, A. (2005). *Desafíos para a filosofía intercultural: cultura e poder*, en Acosta, J. de la Fuente-Yamandú (Coord), *Sociedad civil, democracia e integración. Miradas y Reflexiones del VI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur*. Santiago: Ed. UCSE, , pp. 470-449.
- Vries S. de. (1981). *El tiempo en la Biblia*, en *Concilium* N° 162, 172-191.

Ensayo

Identidad cultural y educación

Nelson Martínez*

Resumen

El autor aborda en este ensayo las categorías de cultura e identidad cultural como términos claves para entender el enfoque multicultural. Analiza sus implicaciones dentro de la escuela y la educación al tiempo que lo relaciona con la observación de campo en el contexto educativo del centro escolar Mario Calvo de la ciudad de Izalco.

Palabras clave: cultura, identidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

Abstract

The author develops in this essay the issues of culture and cultural identity as key terms to explain the multicultural approach. He also analyzes the implications of such terms in the school and education as related to the field observation in the instructional context of Mario Calvo School in the city of Izalco.

Keywords: culture, cultural identity, multicultural and intercultural approach.

Introducción

La observación de campo de elementos culturales y multiculturales en el Centro Escolar Doctor Mario Calvo Marroquín de la ciudad de Izalco, El Salvador, arrojó hallazgos interesantes, muchos de los cuales no eran precisamente los que se esperaban. Cuando se definió estudiar el fenómeno multicultural, mejor dicho el bicultural, en dicha zona se partió de la premisa que su riqueza cultural pipil, por la que es ampliamente conocida, sería evidente en el entorno educativo de la escuela Mario Calvo. Esa expectativa no fue del todo cumplida ya que dicho contexto no evidenció con fuerza y dinamismo los elementos de la cultura pipil. De hecho, uno de los hallazgos más reveladores es que la cultura pipil se encuentra "diluida" en la cultura dominante de tal suerte que no resulta del todo identificable por sí misma. Estos hallazgos plantearon nuevas interrogantes que

* Académico de la Escuela de Educación, Universidad Don Bosco.

valían la pena explorar y profundizar. Entre esas nuevas interrogantes aparece el cómo entender *cultura e identidad cultural* y cómo éstas ayudan o inciden en el abordaje de multiculturalidad y la interculturalidad en ambientes educativos. Desde esa perspectiva, el presente ensayo se centra precisamente en analizar dichas categorías y destacar sus implicaciones en la teoría educativa.

Antecedentes y contexto

El presente ensayo tiene como antecedente y contexto, la observación de campo realizada en el 2009 en el Centro Escolar Mario Calvo de la ciudad de Izalco, Sonsonate, El Salvador. Dicha observación se desarrolló con el propósito de identificar y analizar en ambientes educativos reales, las relaciones humanas en términos de las diferentes categorías analíticas de multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural y educación intercultural bilingüe en un contexto institucional.

Se seleccionó este ambiente educativo para realizar la observación de campo con énfasis en la multiculturalidad tomando en cuenta que Izalco, más que una ciudad, es una zona de alta concentración de población de origen indígena donde confluyen la cultura predominante y la cultura náhuat o pipil. Por tanto el escenario cultural es asumido como único, rico y diverso. Además, la escuela desarrolla el Programa de Revitalización del Náhuat. Todo proceso de aprendizaje de una lengua lleva implícito la adquisición y transmisión de la cultura. De ahí que estos elementos conjugados en este contexto educativo proporcionan oportunidades únicas de interacción cultural que valen la pena ser estudiadas, desde muchos enfoques, pero en este caso específico, bajo la óptica de la interculturalidad.

Algunos de los hallazgos de esa observación de campo fueron: El 95 % de los estudiantes tiene rasgos físicos indígenas. Según la directora de la institución “se ha tomado conciencia de su herencia indígena y se toman acciones para rescatar esos valores y tradiciones (indígenas)”, aunque eso no fue observado. La comunidad educativa del centro escolar usa el español como medio de comunicación diaria; no usan el náhuat. Tanto estudiantes como maestros visten ropas al estilo contemporáneo (pantalón, camisa y zapatos; vestido, blusa y falda y zapatos). No visten atuendos indígenas ni usan peinados o artefactos para decoración personal de origen indígena. La escuela está adscrita al sistema educativo nacional, con todas sus implicaciones, alcances y limitaciones. Se desarrolla el currículo nacional, con las asignaturas y enfoques propios del currículo nacional. Se imparten dos clases semanales de náhuat, pero no se desarrolla un currículo intercultural bilingüe.

Cultura e identidad

Un primer paso para abordar esta temática consiste en adoptar una definición de cultura que sirva de punto de partida. Ésta ya es en sí una tarea difícil dado que hay una infinidad de formas de entenderla y explicarla. Por eso, para efectos

del presente análisis se retoma aquí la que ofrecen Plog y Bates (1990) quienes definen cultura como el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.

Igualmente importante es explorar los diversos modos de entender la identidad. Ésta puede abordarse según Esquer (2000) como valor general. En este concepto moderno, que tiene su origen en Hegel, la identidad se realiza como identificación, como adscripción subjetiva a unos valores o referentes objetivos que caracterizan al individuo. Éstos empiezan siendo meros descriptores, pero con la afiliación al grupo que lo definen acaban configurándolo y vinculándolo a dicho grupo, aunque separadamente de los individuos ajenos a él. El sujeto se identifica objetivamente con el grupo y el individuo se identifica con él según el grado en que afirme y realice las características objetivas definitorias del grupo.

La identidad también puede entenderse como referencia al origen (Esquer, 2000). Esta identidad se entiende como actualización de la referencia al origen, a la fuente del ser. El Yo no se define por la afiliación a un grupo. Se define por la filiación y por la pertenencia originaria que se expresa –significativa, aunque sólo parcialmente– en una tradición donde se manifiestan las fuentes del ser que son familia, patria, lengua, cultura, religión. El individuo debe enriquecer y comunicar todo esto dado que en esto radica el perfeccionamiento personal, no en la afirmación de la mismidad ni en el grupo, sino en la intensa y cotidiana actualización del coexistir.

Desde otra perspectiva, el fenómeno de la identidad cultural puede abordarse desde dos corrientes antropológicas. La primera, la corriente esencialista, considera que los diversos rasgos culturales son transmitidos a través de generaciones, configurando una identidad cultural a través del tiempo. La segunda, la corriente constructivista, en cambio, señala que la identidad no es algo que se hereda, sino algo que se construye. Por lo tanto, la identidad no es algo estático, sólido o inmutable; sino que es dinámica, maleable y manipulable.

Una forma diferente de abordar la identidad cultural es la de la identidad con relación a la *otredad*. Esta aproximación implica que la cultura se define a sí misma en relación, o más precisamente en oposición, a otras culturas. Así, la gente que cree pertenecer a la misma cultura tiene esta idea porque se basa parcialmente en un conjunto de normas comunes; pero la apreciación de tales códigos comunes es posible solamente mediante la confrontación con su ausencia, es decir, con otras culturas. En este sentido la identidad es diferenciación hacia fuera y asunción hacia adentro en tanto que un grupo

humano se autodefine, pero que a la vez necesita ser reconocido como tal por los demás (Laurencio, s. f.).

Entonces la construcción de la identidad implica por un lado, cómo los sujetos se ven a sí mismos dentro de un grupo con relación a otro u otros grupos de individuos; pero también involucra cómo los demás, los otros (individuos y grupos) desde fuera los asumen con respecto a sí mismos, es decir, como los otros les reconocen y les asignan una identidad. Si la identidad es construida en oposición a los otros, las intrusiones de otras culturas implican la pérdida de autonomía y por lo tanto la pérdida de identidad. La dinámica de la auto-definición cultural implica un continuo contacto entre culturas, pero esas relaciones culturales raramente son de igualdad. Dado que las culturas nunca se manifiestan de manera aislada, sino en la complicada red de relaciones creada por la superposición de relaciones políticas, económicas, científicas y culturales que terminan por llevar cualquier relación entre dos culturas a una relación asimétrica.

Pero también la identidad puede entenderse como una construcción social. De acuerdo a Berger y Luckmann (1984), la identidad se puede explicar como una construcción social que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. La identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva en cuanto se encuentra en una realidad dialéctica con la sociedad y se forma por procesos sociales. Los procesos sociales que intervienen tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad son determinados por la estructura social. Pero recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social, manteniéndola, modificándola, o aún transformándola.

En el ámbito educativo, la identidad se manifiesta como la toma de conciencia de las diferencias y las similitudes referidas a comunidades, grupos sociales y entidades con procesos históricos similares o incluso disímiles. La identidad cultural como tal puede entenderse como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia.

Identidad cultural y sus implicaciones en la educación

Cultura e identidad son categorías que dan para un análisis profundo y una discusión extensa, pero aquí se desarrollan sólo aquellas implicaciones para la educación que resultan más obvias, sin intentar agotar las posibilidades.

La primera es que la cultura, tal como lo establece Plog y Bates, lleva implícita un proceso de aprendizaje que se desarrolla en dos dimensiones: el de aprender y el de transmitir. Se aprende y se transmite todo el sistema de creencias, valores

y comportamientos a través de un idioma, que es también cultura. Se aprende tanto a nivel individual como a nivel social, generacional, en un proceso ontogenético-filogenético. Este proceso de aprendizaje y transmisión se da tanto en la cotidianidad de las relaciones humanas como en las instituciones sociales que tienen propósitos más estructurados y definidos como la escuela. Incluso, la relación entre cultura y educación se hace evidente desde la antropología pedagógica de Spranger que concibe la educación como la “propagación de la cultura” (Estébanez, 1985).

Igualmente, el proceso de aprendizaje y transmisión de la cultura conlleva implícitamente un sentido de desarrollo y formación. Por un lado implica el proceso de socialización que es en esencia el aprendizaje del individuo de vivir y convivir con el grupo social. Igualmente implica el desarrollo de la personalidad, las capacidades y potencialidades del individuo para perfeccionarse y realizarse. De la misma forma conlleva un proceso de humanización, proceso mediante el cual el sujeto perfila su condición humana. Implícita también está la idea de formación del hombre como construcción (bildung) y configuración más allá de lo dado por la socialización (apropiación de normas y órdenes institucionales) y la enculturación (lenguajes, usos, costumbres, y saberes). En el sentido de formación y construcción, el hombre es sujeto que crea, recrea y renueva la cultura y los órdenes sociales (Yurén, 2000).

Desde una interpretación de la construcción de la identidad como afiliación, las instituciones educativas tienen la finalidad de afirmar, realizar y adaptar los educandos a los elementos objetivos de la cultura y la sociedad. Es decir, la escuela se convierte en una institución que reproduce, afirma y confirma los elementos culturales y las interacciones del cuerpo social. La escuela se convierte en la institución o agente social que perpetúa la cultura.

Dentro de esa misma perspectiva, el educador es el representante de la cultura que educa desde la cultura, en la cultura para la cultura. Es por tanto un reproductor que busca la adaptación del individuo, el estudiante, al sistema cultural para que realice así su propio ser. Es la educación como reproducción cultural y social. El educador es tributario de la cultura que transmite y hace de puente entre dos generaciones.

Esta forma de condicionamiento y determinismo socio-cultural-educativo es conflictivo con la visión de la educación como proceso dinámico, emancipador y transformador propuesto por Yurén, Berger y Luckmann. Es igualmente incongruente con el rol del docente que acompaña, critica, actúa, cuestiona, debate y recrea los órdenes sociales y la cultura.

Las relaciones desiguales de las culturas también tienen muchas implicaciones. Estas relaciones conllevan dominación de una cultura sobre otra. Trayendo como consecuencia de dicha relación asimétrica una asimilación cultural. En esta

relación de poder y dominancia, la cultura dominante se impone y superpone por un proceso de asimilación no necesariamente de integración, en detrimento de la cultura minoritaria. Asimilación no debe confundirse con integración. La primera implica sumisión y una identificación completa con el sistema de valores dominante y por tanto la desaparición de la cultura minoritaria. La integración, en cambio, se refiere al proceso gradual mediante el cual los miembros de un colectivo se hacen participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural de un país, sin que por ello pierdan su identidad cultural. Supone, pues, el reconocimiento de la cultura de cada grupo y la creación de condiciones para que éstos puedan interactuar y enriquecerse mutuamente.

La escuela en este contexto de relaciones funciona como institución de asimilación por medio de la cual se impone todo el sistema cultural dominante y se subordina la cultura más débil. Parte de la premisa que las identificaciones étnicas impiden a los estudiantes participar plenamente en la cultura nacional. Si la escuela favorece la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas. La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante aunque esto signifique debilitar o perder la identidad y la cultura dominada.

Este parece ser el caso de la cultura y la identidad cultural pipil en el contexto del centro escolar Mario Calvo. En este contexto educativo, la escuela es de carácter público y pertenece al sistema educativo nacional. Se desarrolla el *currículo nacional*, con una ideología y desde una posición política, económica definida y con una clara intención de educación igualitaria, cuyo principal símbolo es el uniforme escolar (todos los estudiantes de las escuelas públicas del país usan uniforme escolar). Sus maestros fueron formados dentro de un modelo de formación que responde a los mismos planteamientos ideológicos y posiciones. El idioma de comunicación e interacción es el español, no el náhuat, su religión es el cristianismo (generalmente católicos), con valores y prácticas sociales de la cultura dominante. Esto no implica negar que muchos de los elementos culturales pipiles ya han sido incorporados a la cultura dominante.

Puede afirmarse que el centro educativo Mario Calvo funciona como una escuela reproductora de la cultura y el orden social de la cultura dominante y como escuela asimiladora. Esto es así en tanto que dicha escuela no educa al grupo étnico pipil de acuerdo a sus necesidades y derechos indígenas, asumiendo que la comunidad se identifica como pipil, que aún conserven sus rasgos culturales ancestrales y quieren preservarlos para las futuras generaciones.

Este escenario educativo, con estas características y estos propósitos, ha sido desarrollado históricamente no sólo en la escuela Mario Calvo, o en la zona de Izalco, sino en todo El Salvador. Esta afirmación aunque parece un poco

aventurada, se sustenta en el hecho de que no hay evidencia, ni registro de escuelas en El Salvador que hayan puesto en práctica el enfoque multicultural. Si bien es cierto que el Centro Escolar Mario Calvo busca que los estudiantes tomen conciencia de su origen ancestral y desarrolla algunas acciones con el fin de rescatar y preservar algunos elementos culturales pipiles, sobre todo con su participación en el Proyecto de Revitalización del Idioma Náhuat⁶, lo cierto es que estas iniciativas y acciones, que tienen un origen exógeno, contribuyen pero no son suficientes. Por eso no es difícil deducir que no hay una aplicación o desarrollo del enfoque multicultural-intercultural en el contexto educativo de la escuela Mario Calvo.

Seguramente muchos elementos culturales pipiles todavía persisten en los hogares a través de los miembros de la segunda y tercera generación, específicamente los abuelos, y en mucho menor grado los jóvenes y niños, pero éstos ya no son visibles en la escuela. Habría que verificar con otro estudio en este centro escolar si los estudiantes, además de sus rasgos físicos, desde su condición étnica, todavía tienen una cultura pipil que funciona como elemento cohesionador y con la cual tienen un sentimiento de pertenencia.

Conclusiones

A manera de conclusiones, se hacen las siguientes valoraciones.

La cultura y la identidad cultural son conceptos claves para entender la multiculturalidad y para promover la interculturalidad. Son, en muchos aspectos, los elementos esenciales sobre los cuales construir el enfoque multicultural. La forma de entender estos conceptos explica, justifica o determina las relaciones humanas, los enfoques educativos y el papel de la escuela y los maestros.

Un punto importantísimo que vale la pena destacar dentro de este contexto es el rol y posición tanto de la escuela como del maestro frente al enfoque multicultural. El que la escuela desconozca o ignore la naturaleza multicultural e intercultural de sus estudiantes, o que lo haga un sistema educativo o las políticas de gobierno trae implicaciones negativas y consecuencias desastrosas en los escenarios educativos, como lo atestiguan numerosos casos a lo largo de la historia.

Como ya se apuntó arriba, la escuela ya ha tomado el rol de reproducir o asimilar la cultura. Partiendo de que la interculturalidad es relevante para todos los alumnos, no sólo para los inmigrantes o las minorías étnicas culturales, la escuela está llamada a jugar un rol más determinante como promotora de la diversidad cultural. Está llamada a promover una educación en la diversidad cultural, donde se reconoce, aprovecha y alienta la diferencia cultural. Los estudiantes de los grupos minoritarios traen consigo sus propio bagaje cultural,

6. Proyecto de Revitalización del Idioma Náhuat es una iniciativa de rescate del náhuat promovida por la Universidad Don Bosco. Ver un modelo de Revitalización Lingüística: el caso del náhuat o pipil en El Salvador, escrito por Jorge Lemus en *Diálogos* 2 (pp. 49-66) de febrero de 2008.

ricos, diverso y valioso. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo un currículo y programas que reflejen precisamente esa diversidad y esa riqueza cultural (Cushner 1998b, citado por Dietz 2005).

Referencias bibliográficas

- Bates, D.G. y F. Plog. (1990). *Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill, Beck, Ulrich
- Berger, P.; Luckmann, T. (1984) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores. Capitulo III, pág- 165-233
- Dietz, G. (2005). *Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas*. En junta de Andalucía, Consejería de cultura (Ed.), *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad* (p 44). Andalucía, España.
- Esquer, H., (2000). *El límite del pensamiento. La propuesta metodológica de Leonardo Polo*, Eunsa, Pamplona, 167-168.
- Estébanez, P. (1985). *Teoría de la Educación*. Editorial Trillas: España
- Laurencio, C. A. (s. f.). *Identidad cultural y educación: una relación necesaria*. Universidad de la Habana, CEPES: CUBA
- Yurén, M. (2000). *Formación, etnicidad, y relación pedagógica en Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós. México. Pp. 27-41.

Ensayo

Las diferencias individuales y el aprendizaje

Nelson R. Martínez*

Resumen

Este breve ensayo aborda la temática de las diferencias individuales, sus implicaciones en el aprendizaje y su incidencia en la práctica docente para generar propuestas de aprendizaje más efectivas y significativas.

Palabras clave: diferencias individuales, aprendizaje, enseñanza.

Abstract

This brief essay overviews the individual differences, its implications in the students' learning and its incidence in the teachers' educational practice so that better learning proposals can be generated.

Keywords: individual differences, learning, teaching.

Introducción

Dentro del salón de clases, el profesor debe tener la certeza que sus alumnos son diferentes. Dentro de esas diferencias están el género, los atributos físicos, la edad, los antecedentes étnicos, religiosos y clase social. Además se hace evidente la forma de hablar y estructurar las ideas, la forma en que escriben y otros comportamientos asociados al contexto dentro del salón de clases. Pero otros rasgos hay que estudiarlos con más detenimiento, como sus motivaciones, necesidades, intereses, ansiedades, sus formas de aprender y modos de resolver problemas y conflictos, ya que a veces no son tan explícitos. La impresión que se tiene de que los alumnos son tan distintos entre sí es porque en realidad son así de distintos. Así de diferentes como los maestros entre sí o los seres humanos en general. Todas esas variantes y posibilidades diferentes en cada alumno tienen incidencia directa en la forma que aprenden.

* Académico de la Escuela de Educación, Universidad Don Bosco.

Las siguientes interrogantes ayudan a plantear mejor esas diferencias y sus incidencias en el aprendizaje: ¿Por qué estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente sociocultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, unos aprenden y otros no? ¿Por qué un mismo método de enseñanza utilizado por un mismo profesor, puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras que para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan silencio y trabajo individual para rendir mejor? ¿Por qué algunos alumnos aprenden con una rapidez asombrosa y otros requieren mucho más tiempo? ¿Por qué algunos alumnos aprenden con mayor facilidad en ciertas disciplinas y otros destacan en otras áreas del saber?

Éstas y otras preguntas, que surgen de experiencias reales en la cotidianidad del salón de clases, constituyen una preocupación permanente en la medida que atender esa diversidad de formas de aprender desafía a los profesores en su práctica educativa. De hecho, atender a todos esa gama de posibilidades de aprender puede ser abrumador para los docentes, sobre todo si el profesor no se siente preparado para esa tarea. Esas preguntas también son una alusión directa al concepto de «diferencias individuales», una noción muy difundida en la jerga educativa pero poco aplicada en la práctica pedagógica. Por eso este ensayo parte de la premisa que para poder “atender” las diferencias individuales dentro del salón de clases es necesario primero que el profesor pueda “entender” dichas diferencias; es decir, tenga un marco teórico básico que le sirva de referencia y le ayude a dar respuestas a preguntas como las planteadas arriba.

1. ¿Qué son las diferencias individuales?

El concepto de diferencias individuales está asociado a los conceptos de personalidad, inteligencia, cognición, motivación, estilos de aprendizaje y otros términos de psicología.

La personalidad

En principio, las diferencias individuales se explican como parte de la personalidad de cada individuo. La personalidad puede sintetizarse como el conjunto de características o patrón de sentimientos y pensamientos asociados al comportamiento. Es decir, los pensamientos, sentimientos, actitudes y hábitos y la conducta de cada individuo que persisten a lo largo del tiempo frente a distintas situaciones, distinguiendo a un individuo de cualquier otro. La personalidad persiste en el comportamiento de las personas y es congruente a través del tiempo, aún en distintas situaciones, otorgando unicidad a cada individuo, lo cual lo caracteriza como independiente y diferente con respecto a los demás. Ambos aspectos de la personalidad, distinción y persistencia, tienen una fuerte vinculación con la construcción de la identidad, a la cual modela con características denominadas rasgos o conjuntos de rasgos que, junto con

otros aspectos del comportamiento, se integran en una unidad coherente que finalmente describe a la persona.

De acuerdo a Alfredo Fierro (1992), se usa el concepto de personalidad para referirse a cualidades diferenciales, peculiares del individuo y relativamente estables en su conducta. Esta conducta es producida y generada por un sujeto activo, no sólo reactivo, en continuidad consigo mismo a lo largo del tiempo y con importantes procesos referidos tanto a sí mismo como al exterior, principalmente a otros sujetos humanos, con los que establece unas reglas de interacción pautadas en valores y actitudes. La complejidad del sistema de la personalidad, junto con la complejidad de los procesos de aprendizaje, hace necesariamente complejas las relaciones entre una y otro.

El temperamento está muy relacionado con la personalidad. Éste puede definirse como el estilo de comportamiento y la forma característica de responder de una persona. Algunos estudiantes son activos, otros son tranquilos, otros cálidos y acogedores y otros inquietos y molestos. Algunos son lentos para responder y otros de temperamento difícil.

La personalidad, entendida como un conjunto o sistema bastante amplio, incluye otras características diferenciales y otros procesos del sujeto que involucran un conjunto de aptitudes y la capacidad cognitiva generalmente acuñados bajo el término de "inteligencia". De hecho, según Santrock (2006) se puede hablar acerca de las diferencias individuales de la personalidad y en otras áreas, pero la inteligencia es la que recibe la mayor parte de la atención, y sobre la cual se han planteado la mayoría de las conclusiones acerca de las distintas capacidades de los estudiantes.

La inteligencia

El concepto de inteligencia genera debates, a menudo en reacción a la idea de que cada persona tiene una capacidad mental general que puede medirse y cuantificarse por medio de un número (Santrock, 2006, p. 106). La inteligencia es una de las posesiones más apreciadas aún cuando la mayoría de la gente no ha podido coincidir en su definición. A diferencia de otras características humanas como la estatura, el peso y la edad, la inteligencia no puede medirse en forma directa. Sólo se puede evaluar la inteligencia de un estudiante de manera indirecta al estudiar sus actos inteligentes. En su mayoría, se ha basado en pruebas escritas de inteligencia para proporcionar un estimado de la inteligencia de un estudiante.

La conceptualización de inteligencia también genera polémica en cuanto a su significado. Algunos expertos definen inteligencia como la capacidad para resolver problemas. Otros como la capacidad para adaptarse y aprender de las experiencias cotidianas de la vida. Otros expertos creen que dentro de la inteligencia hay procesos de nivel superior como el razonamiento abstracto,

la solución de problemas y la toma de decisiones. Aún otros discrepan de si se trata de una sola habilidad o de un conjunto de habilidades (Woolfolk, 1999).

Algunos teóricos consideran que la inteligencia es una habilidad básica que influye en el desempeño de todas las tareas de índole cognoscitiva, y tienen algunas evidencias que los apoyan. Charles Spearman en 1927 propuso la existencia de un factor o atributo mental al que llamó "g" o inteligencia general que se utiliza para realizar cualquier prueba mental, pero que cada instrumento requería además de "g" algunas habilidades específicas. Spearman suponía que los individuos varían en cuanto a su inteligencia general y sus habilidades específicas, y que estos factores en su conjunto determinan el desempeño de las tareas mentales (Woolfolk, 1999).

La idea de que la inteligencia no es una sola habilidad, sino un conjunto de aptitudes cognitivas tiene mucha fuerza. Ya Thurstone presentó en 1938 una lista que señalaba las principales habilidades mentales de las tareas intelectuales e incluía la comprensión verbal, la memoria, el razonamiento, la capacidad de visualizar relaciones espaciales, la habilidad numérica, la fluidez verbal y la velocidad perceptual. Pero fue Howard Gardner que en 1983 propuso su teoría de las inteligencias múltiples. Según esta teoría hay al menos siete clases de inteligencia: lingüística (verbal), musical, espacial, lógico-matemática, corporal-cenestésica, interpersonal, e intrapersonal (Woolfolk, 1999).

Pero además de la inteligencia, hay muchas otras variaciones individuales que inciden en el aprendizaje. Una de ellas es la creatividad. Howard Gardner (en Woolfolk, 1999) define al individuo creativo como una persona que por lo general resuelve problemas, genera productos o define nuevas preguntas de un dominio de una manera que al principio se considera novedosa pero que al final es aceptada por determinado entorno cultural. Esto implica que no hay algo llamado creatividad general pero también significa que la creatividad implica ser inventivo. Al parecer la creatividad necesita conocimiento amplio, flexibilidad y reorganización continua de las ideas.

Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje

Hay otras diferencias individuales, que si bien tienen poco que ver con la inteligencia, sí influyen en el aprendizaje escolar. Se trata de los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, términos que a menudo se usan indistintamente; en general, los profesores prefieren hablar de estilos de aprendizaje y los psicólogos de estilos cognitivos. De acuerdo a Fierro (1992), se entiende por "estilos cognitivos" ciertos patrones, diferenciales e individuales, de reacción ante la estimulación recibida, de procesamiento cognitivo de la información y, en definitiva, de aprendizaje y de afrontamiento cognitivo de la realidad. Los estilos se relacionan con la estructura del pensamiento, antes que con su contenido o con su eficiencia; y refieren a cualidades o modos del conocimiento y no a algo así como una "cantidad" de capacidad o aptitud, según, en cambio, parece referirse en el concepto de inteligencia.

Generalmente se definen los estilos cognitivos en dos grupos dicotómicos: impulsivo/reflexivo y profundo/superficial. De acuerdo a Santrock (2006) los estilos impulsivo/reflexivo, también llamado ritmo conceptual, se refieren a la tendencia del estudiante a actuar con rapidez y de manera impulsiva o a tomarse más tiempo para responder y reflexionar sobre la exactitud de una respuesta. Los estudiantes impulsivos suelen cometer más errores que los estudiantes reflexivos, y por tanto tienen más probabilidades de tener éxito que los estudiantes impulsivos en las siguientes tareas: recordar información estructurada, lectura de comprensión y de interpretación de textos y solución de problemas y toma de decisiones. También los estudiantes reflexivos tienden más que los impulsivos a establecer sus propias metas de aprendizaje y a concentrarse en información relevante. De acuerdo a Santrock (2006), existen evidencias que los estudiantes reflexivos aprenden de manera más efectiva y tienen mayor éxito en la escuela que los estudiantes impulsivos.

Los estilos profundo/superficial implican el grado en que los estudiantes abordan los materiales de aprendizaje en una forma que les ayude a comprender el significado de éstos (estilo profundo) o de manera simple para entender lo necesario (estilo superficial). De acuerdo a Santrock (2006), los estudiantes que abordan el aprendizaje con un estilo superficial no logran vincular lo que están aprendiendo en una estructura conceptual mayor. Tienden a aprender de una manera pasiva a menudo aprendiendo de memoria la información. Los estudiantes de estilo profundo por su parte construyen de manera activa lo que aprenden y dan significado a lo que necesitan recordar. La motivación influye también en los estilos de aprendizaje. El estudiante de estilo profundo puede tener una motivación personal para aprender, mientras que el estudiante de estilo superficial aprende debido a una recompensa externa.

2. El profesor y las diferencias individuales

¿Por qué el profesor enseña en la forma que enseña? Seguramente hay muchas razones por las que los profesores desarrollan las actividades de enseñanza, es decir, actividades que tienen la intencionalidad de generar aprendizajes en los alumnos, en determinadas formas o con determinados estilos. Una es que el profesor reproduce inconscientemente prácticas de enseñanza a partir de la práctica pedagógica a que estuvo sometido durante sus años de estudiante. Otra es que genera esas actividades de enseñanza a partir de su forma particular de ser y de aprender, lo que privilegia a aquellos estudiantes que aprenden de la misma forma que él. Otros enseñan a partir de sus propias concepciones de aprendizaje, educación y de lo que consideran valioso, verdadero, importante o necesario. Otros profesores, más técnicos y con más recursos didácticos, como resultado de su formación docente, usan actividades más elaboradas y con mayor sentido pedagógico. Pero en la mayoría de los casos, desarrollan actividades genéricas, sin atender ningún perfil específico de estilo de aprendizaje, en donde el estudiante desde su propia forma de aprender, aprende lo que puede.

En un sentido bastante específico, el profesor tiene como función ayudar a sus estudiantes a aprender, a facilitarles y posibilitarles el aprendizaje. Hacer efectiva esa función implica necesariamente reconocer que los estudiantes son seres únicos y diversos y que todo aprendizaje pasa necesariamente por esas individualidades. En todo proceso de aprendizaje hay un sujeto que aprende. Ese alguien con sus características, su capacidad, aptitudes e intereses, pero también sus energías, sus procesos propios, su autoconciencia, es relevante para los procesos mismos de aprendizaje. Negar, ignorar o no entender ese concepto básico es de antemano negar o disminuir las posibilidades de un aprendizaje efectivo. Desde un enfoque de aprendizaje a partir de las diferencias individuales, no se puede hacer docencia con un enfoque homogeneizante, como a menudo sucede, donde los alumnos se asumen como un todo genérico, como iguales en su forma de aprender.

Las diferencias individuales en términos de aprendizaje se plantean como un reto docente. Las preguntas planteadas demandan respuestas con serios análisis reflexivos sobre lo que significa aprender, qué hay que hacer para aprender y sobre todo que hay qué hacer para ayudar a aprender. Desde esta perspectiva el conocimiento de los estilos de aprendizaje adquiere un interés legítimo ya que ayuda a comprender las diferentes formas de conocer, conceptualizar, sentir y actuar que individualizan el aprendizaje de los estudiantes y que inciden en sus logros académicos.

El sentido pedagógico, el carácter didáctico de la práctica educativa del profesor con respecto a la generación de mejores propuestas de aprendizaje está determinado entonces en gran medida por tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes. Esas variables incluyen la motivación, conocimientos previos, aptitudes, sistema de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras. Por tanto, las propuestas de aprendizaje –llámense éstas estrategias, técnicas o métodos de enseñanza aprendizaje– deben tener como base estas diferencias cognitivas y los diferentes estilos de aprender.

En un primer momento, el profesor necesita tener una formación sólida en este tema. Los programas de formación docente deben no sólo profundizar en la base conceptual y teórica de este tema, sino también proporcionar una serie de opciones didáctico-pedagógicas que aborden consistentemente y efectivamente las diferencias individuales dentro del salón de clases. Ese vacío en la formación puede imposibilitar al docente de hacer, de orientar y de facilitar mejores propuestas de aprendizaje para sus alumnos. En un segundo momento, los maestros en servicio necesitan reforzar continuamente este concepto y práctica a través de nuevas formas metodológicas de abordar las diferencias de aprendizaje. Además, las instituciones educativas pueden y deben apoyarse en psicólogos y expertos para que ayuden al maestro por un lado a identificar y por otro a trabajar en función de dichas diferencias individuales.

Una buena comprensión de todo el fenómeno de las diferencias individuales puede tener una serie de ventajas y beneficios en los contextos de enseñanza-aprendizaje. La correspondencia entre enseñanza y el estilo individual del alumno definitivamente tiene una incidencia positiva en el alumno ya que cuando los estudiantes aprenden teniendo en cuenta su propio estilo de aprendizaje, su rendimiento es más eficaz. Esos aprendizajes se traducen en mejores logros académicos para el estudiante. Esos resultados redundan en la eficacia de la tarea docente. Además, puede generar un clima de estudio más agradable, manejar mejor la disciplina y la distracción de los estudiantes y aumentar la motivación intrínseca por aprender. Se puede, así, diseñar evaluaciones más acordes a las diferencias estilísticas de los estudiantes.

Conclusión

La efectividad de los procesos educativos y de aprendizaje está tamizada por una diversidad de variables que inciden –positiva o negativamente– en dichos procesos. El maestro, como mediador y gestor de mejores experiencias de aprendizaje debe no sólo estar atento a esas variables, sino también conocerlas y asumirlas en su práctica pedagógica. Una preocupación permanente que tienen los docentes, mejor dicho, uno de los retos que enfrentan los maestros en el día a día dentro de los salones de clases es cómo generar una enseñanza más efectiva que se traduce en más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes. Aunque esa preocupación se puede abordar desde varios ángulos, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y del perfil profesional del docente, con seguridad un conocimiento más sólido de las diferencias individuales, saber cómo atender las diferencias individuales de los alumnos, ayuda a generar aprendizajes más significativos y más efectivos.

Por tanto, conocer, entender, comprender desde la práctica pedagógica que cada estudiante es un conjunto único de talentos, habilidades y limitaciones y que por tanto requieren de educación más acorde a sus propias formas y estilos de aprender es necesario e importantísimo para desplegar todas sus capacidades y desarrollar todas su potencialidades.

Referencias bibliográficas

- Fierro, A. (1992). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo Psicológico y Educación*, vol. II.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. McGrawHill México, 2ed cap4, 104-13.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Pearson México. 110-159.

Recensión

Identidades, prácticas y expectativas juveniles al inicio del siglo XXI

P. Víctor Bermúdez-Yáñez, sdb*

Ramos et al (2011). *Identidades, prácticas y expectativas juveniles al inicio del siglo XXI*.
San Salvador: FLACSO.

I. Introducción general

El estudio realizado con el patrocinio de la organización no gubernamental alemana Arbeiterwohlfahrt Internationale, la fundación Heinrich Boell, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y que ahora se presenta como un libro titulado "Identidades, prácticas y expectativas juveniles al inicio del siglo XXI", es un esfuerzo académico muy bien logrado que "explora temas, problemas, escenarios que afectan la vida y la identidad de los jóvenes salvadoreños".

Como una de las metas planteadas en este estudio es la de "proporcionar información robusta y útil para aquellos actores estatales y no estatales que se ocupan de la atención y promoción de la juventud"; daremos una mirada general al libro a partir, sobre todo, del campo de la educación, y temáticas afines.

II. La situación educativa, dimensión fundamental para la juventud

El libro nos permite corroborar un mejoramiento en la cobertura educativa para los niveles primarios de educación, ya que el 46.1% había cursado algún grado de educación básica; pero, también coincide con los datos de otros estudios en señalar que el acceso a los siguientes niveles educativos se va haciendo menor, pues el porcentaje en los niveles superiores va en descenso: el 34.9% había cursado algún grado de educación media, y un poco menos de la quinta

* Vicerrector Académico de la Universidad Don Bosco.

parte (15.7%), había estudiado algún tipo de educación superior; sólo el 1.2% reportó algún año o carrera técnica.

Los datos anteriores del estudio, contrastan con los datos oficiales del informe de rendición de cuentas 2009 -2010 del MINED, donde se muestra una tasa de cobertura del 92.9% para el nivel de educación básica, con una caída fuerte hasta el 32.6% para el nivel de educación media, y un 41.80% de ingreso a la Educación Superior para el año 2009.

El estudio manifiesta también las diferencias significativas por regiones, concentrados el AMSS un porcentaje mayor de jóvenes estudiando, 40.0% en relación con el 12.6% de la región Centro I (Chalatenango, Cuscatlán, y municipios de San Salvador y la Libertad), y el 7.4% de la región Centro II (Cabañas, La Paz y San Vicente).

La repitencia y el rezago de los jóvenes, de acuerdo a los niveles educativos a los que les correspondería ir según el rango de edad, aparece como un dato preocupante: a los 15 años los jóvenes deberían haber terminado el noveno grado y a los 16 estar en bachillerato, y a los 17 o 18 años, estarían incorporados a la educación superior o técnica.

Pero los datos del estudio nos indican que de los jóvenes de 15 a 17 años, sólo el 26.5% había logrado cursar algún año de bachillerato y el 1.4% había alcanzado algún estudio en la universidad. De igual forma, del grupo de 18 a 23 años, se observó en el estudio que el 41.4% había cursado algún año de bachillerato, y el 18.7% había cursado algún ciclo en la universidad, y sólo 1.2% algún curso o estudio del nivel técnico.

Para el grupo de jóvenes cuyas edades están entre los 24 y 29 años, y para quienes idealmente les correspondía haber finalizado su carrera universitaria o técnica, el 33.3% había logrado aprobar algún año de bachillerato, el 22.1% algún ciclo universitario, y el 1.7% algún curso técnico. Así, el 72.6% de los jóvenes de esta franja etaria el 72.6% tenía menos de 13 años de estudio.

Todos estos datos parecen indicarnos que muy probablemente hemos acompañado a la juventud en su formación hacia el futuro (gobierno, iglesias, instituciones educativas, sector productivo, etc.); pero todavía hay una buena proporción de jóvenes excluida de esta formación, o con una formación demasiado baja, pobre o poco preparada.

III. Una visión de país para y desde nuestros jóvenes

El futuro de las naciones se encuentra en la educación de la juventud, afirmaba Don Bosco (la frase exacta es "de la sana educación de la juventud depende la felicidad de las naciones"); y pocos son lo que hoy en día podrían estar en desacuerdo con él.

En esta línea de pensamiento, parece que nuestros jóvenes se perciben actualmente a sí mismos muy felices o suficientemente felices. Así lo dicen, en el estudio, el 85% de los jóvenes de 15 - 17 años, el 81% de los jóvenes de 18 – 23 años, y el 82% de los jóvenes de 24 – 29 años; todo esto junto a una satisfacción con la propia vida cercano al 78.3% de los jóvenes encuestados.

Y, en general, se muestran bastante abiertos a las nuevas realidades en construcción, y con una visión más amplia de la realidad y de las diferencias en temas como religión profesada, ideales políticos, tatuajes, etc.

La visión de un futuro “mejor que el presente”, dada por el 82.3% de los jóvenes de las zonas urbanas y el 73.8% de los jóvenes de las zonas rurales, que expresa una visión positiva de sí mismos, no ha excluido de ellos una visión crítica en relación con algunos problemas del país: las maras son la primera preocupación de los jóvenes (22.9%), la delincuencia (21.3%) está en segundo lugar, y el desempleo (18.0%) en el tercer lugar .

Es muy interesante que, en cambio, en un visión de mediano plazo (cinco años), el 40.9% de los jóvenes encuestados respondió que el futuro del país será peor que el presente, el 34.5% que será mejor, y el 21.4% que será igual que el actual.

De los puntos comentados hasta aquí, y siempre desde la experiencia como educador, me convengo cada vez más que los jóvenes necesitan poder ver el horizonte de sus propias aspiraciones futuras, y para ello necesitan conocer hacia dónde va su país, dónde se supone que estarán dentro de 15, 25, 40 años; pero también exigen percibir en cualquier propuesta política, económica, social, educativa, cómo quieren estar y ser en el futuro de su propio país.

Este interés por ser co-participes en la construcción del futuro de nuestro país, es notoria en el alto índice de participación en los procesos electorales en que pueden definirse este futuro (84% asistiría a las elecciones si éstas fueran mañana y no tuvieran problemas para votar); aunque no parecen creer en los líderes políticos actuales (64.1%), o los políticos sean los modelos poco o nada atractivos para asemejarse (88.8%).

Las jóvenes y los jóvenes nos dicen que quieren progresar, trabajar ya sea como empleados o con una empresa propia (34.9 y 17.7% de las jóvenes, y 38.7% y 22.1% de los jóvenes); estar dedicados a sus familias (13.7% de las jóvenes y el 5.9% de los jóvenes), o estudiando (17% de las jóvenes y 16.3% de los jóvenes). De no poder cumplirse estas grandes expectativas, muchos de ellos se podrían estar ya planteando emigrar, no para intercambiar experiencias, estudiar un postgrado o hacer turismo; sino por la falta de reales oportunidades de desarrollo profesional-humano en nuestro país.

IV. Comentario final

Las dificultades o limitaciones planteadas por los investigadores tales como: a) La desconfianza de parte de "padres y madres de familia e incluso de los mismos jóvenes, con respecto a preguntas que dieran algún indicador sobre su condición económica, esto debido al temor a ser sujetos de extorsión por medio de las rentas"; b) Casos de "violencia intrafamiliar que se dieron mientras se estaba contestando la encuesta, o sucesos de violencia común que se vivieron en el entorno"; c) La no inclusión de los departamentos de Morazán y la Unión en el muestreo; d) El difícil acceso a la población de clase alta; no parecen debilitar los resultados del estudio.

Una característica del estudio, que me parece muy acertada, es la contrastación de los resultados con los datos de otros estudios o informes serios en relación con la juventud, como el Informe sobre desarrollo humano El Salvador 2010 (PNUD), la situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica (2008) y "la juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias" (2007), ambos de la CEPAL; junto al "Informe de resultados: encuesta nacional de juventud. Estudios de base, jóvenes" (2005) de la Secretaría de Juventud; el "Informe adolescentes con cultura: estudio de vida de los estudiantes adolescentes de El Salvador (2008) de CONCULTURA; y otros más que no menciono, pero no porque los mismos sean menos importante o serios.

En síntesis, considero que este estudio ha realizado una contribución excelente, y muy seria sobre la juventud salvadoreña más allá de tocar sólo algunos temas como la violencia, criminalidad, maras, pandillas juveniles, etc.

Recensión

Competencias para la formación de docentes universitarios

Humberto Flores*

Alegre De la Rosa, O. M. y Villar, L. M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Ediciones Aljibe, 393 páginas.

Esta obra, según sus autores, tiene la intención de ser muy práctica y propositiva para aquellos docentes universitarios que quieren incursionar en el aprendizaje por competencias entre los estudiantes. Al tratarse de un libro pragmático y muy competente éste no escatima esfuerzos para ofrecer al profesor diversas propuestas de destrezas, de técnicas, de métodos, de actividades formativas.

Tal como lo dicen sus autores: *"Este libro tiene como valor que no está hilado desde la ficción. No se ha querido enredar el conocimiento abstracto sobre destrezas didácticas. En buena medida, toca la vida de los docentes, ese territorio fértil donde el conocimiento horizontal de expertos en áreas de conocimiento que viven las contingencias de la práctica se mezcla con el discurso de la excelencia. Así, una parte de cada capacidad tiene alta probabilidad de ocurrencia en escenarios de la práctica docente y la otra goza de la memoria y de los sonos de lo experimentado"* (p. 11). Sin embargo, aunque se trata de un libro para actuarse en la vida pedagógica, no renuncia a la teoría ni a las preguntas epistemológicas que comporta el hecho educativo.

No hay duda que estamos ante un libro diferente a aquellos libros que hablan de competencias y que hacen mucho énfasis en el aspecto teórico. Éste, en cambio, abunda en propuestas para ejecutarse en los planos inmediatos y mediatos. Asimismo, Alegre de la Rosa y Villar, presentan una serie de autores, modelos y estrategias, que denotan un dominio amplio y profundo de los autores

* Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad Don Bosco.

sobre las diferentes temáticas educativas. Este punto se puede corroborar con la extensa bibliografía que presentan los autores al final del libro.

Tal como lo describe el título del libro, estas Competencias para la formación de docentes universitarios, invitan al docente universitario a tener las destrezas, las habilidades y las competencias en el hecho educativo. En este sentido, un objetivo del libro es situar al profesor universitario en escenarios pedagógicos: tanto en lo horizontal que estudia el conocimiento experiencial y disciplinar; como en lo vertical, que narra la progresión del conocimiento pedagógico. Así, la organización del libro se despliega en veinte capítulos que detallan las capacidades profesionales y diferentes roles relacionados con las competencias en la docencia universitaria. Los capítulos que detalla el libro, son entre otros: el docente universitario como motivador, evaluador, supervisor, tutor, reflexivo, guía, cooperativo, conversador, centrado en el aprendizaje, favorecedor de un buen clima educativo, responsable que está abierto a las diferencias, como un favorecedor del andamiaje cognitivo, etc.

La organización de cada capítulo goza de una breve presentación *epistemológica*, en el cual se desarrolla el “estado de la cuestión” el segundo acápite del capítulo se titula, *La ejecución de lo ideado*, que pretende llevar a la práctica los elementos teóricos previamente descritos; el tercero, tratará sobre *Los perfiles de los campos científicos*, que trata sobre las descripciones de diferentes profesiones y campos de actuación; el cuarto, se titula *Algunos protagonistas* donde describe los autores que han hecho propuestas en la docencia universitaria; y por último, *Las actividades formativas*, describen las técnicas y estrategias de aprendizaje e incluso, en algunos de los capítulos, se presentan estrategias de evaluación.

Este libro, por su naturaleza, no es para leerse de una vez para siempre. Por su calidad didáctica y su formato de guía tiene que leerse pausadamente y con el pensamiento puesto en el día a día de la educación y el aprendizaje. Es recomendable que este libro sea leído por docentes universitarios que comienzan su marcha docente; o bien docentes universitarios que quieren ahondar la temática de competencias en sus clases, ya que en nuestro medio abunda la lectura genérica de la pedagogía o los escritos para todos los docentes de cualquier nivel que se aborde.

Ficha de suscripción a Revista Diá-logos

Revista Diá-logos del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco, El Salvador, C. A.

Universidad Don Bosco

Calle al Plan del Pino, Km. 1 ½, Cantón Venecia, Soyapango, El Salvador, C. A.

Apartado Postal 1874. Teléfono: (503) 2251-8200 Fax: (503) 2251-5056

E-mail: nelson.martinez@udb.edu.sv

Si desea recibir la revista Diá-logos, llene el cupón y envíelo por correo ordinario, por fax, o por correo electrónico a las direcciones arriba indicadas. También puede hacerlo llamando a cualquiera de nuestros teléfonos, en donde se le dará la información necesaria.

La suscripción anual comprende el envío de dos números de Diá-logos, por correo ordinario, al destinatario y a la dirección anotadas en el cupón, y sus costos son los siguientes:

El Salvador	\$ 7.00
Centro América y Panamá	\$ 12.00
Norte y Sur América	\$ 20.00
Europa y otras regiones	\$ 20.00

Las suscripciones se pagarán mediante cheque a nombre de Universidad Don Bosco.

Si desea canje de Diá-logos con otra revista, favor solicitarlo por escrito a la dirección, fax o correo electrónico arriba indicados, o llamar a los teléfonos también indicados, detallando origen y naturaleza de la publicación a ser canjeada, su frecuencia anual, y enviando el último de los números publicados.

Ficha de suscripción Revista Diá-logos

Entidad _____

Apellidos _____

Nombres _____

Dirección _____

Ciudad _____

Departamento/Provincia _____

Teléfonos _____

Fax _____

Correo electrónico _____

