



Revista Educativa

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# IDENTIDAD

*Investigación Científica, Pedagógica y Humanística*

Año 1 N° 1

Diciembre de 2012

S/. 5.00



# NUESTROS RETOS DE HOY



La Orquesta Sinfónica Infantil Juvenil, bajo la dirección del Prof. Arturo Caldas, dando apertura a la Ceremonia Central de las Bodas de Oro (1961 - 2011) de la Facultad de Ciencias de la Educación.

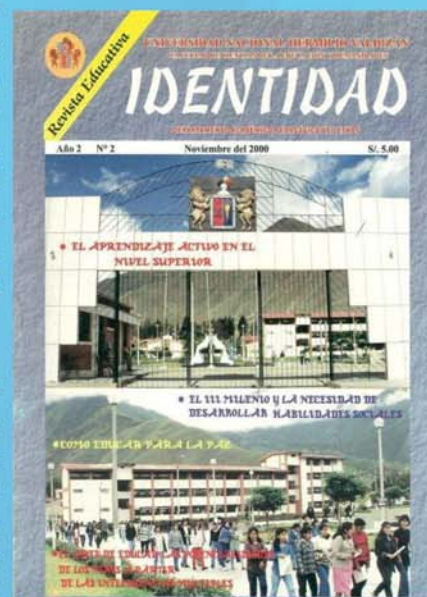
Con ocasión de mi Tesis para optar el grado de maestro en Sociología por la Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV), caractericé la economía de la provincia de Huánuco como tradicionalmente agraria en el campo y terciaria en la urbe. Primero por ser secana, incluso autárquica, sin tecnología que promueva la producción agroindustrial; y, segundo, por carecer de mercado laboral productivo. Esta realidad social y económica, sin duda ha hecho que nuestra región esté considerada entre las más pobres; revertirlas significa enfrentarse a los retos de competitividad, que hoy son mayores, porque se exigen calidad en la productividad, calidad en la infraestructura y la generación de conocimientos científicos y técnicos por sus instituciones.

El desarrollo integrador de nuestra región, implica cambios de paradigmas en sus instituciones, una revolución mental al estilo kuhniano. Este cambio; es para nosotros decisivo, porque supone cambios de conducta en nuestra labor institucional, como resultado de la metamorfosis de percibir el desarrollo social, acción que depende de ideas técnicas y corporativas, sólo así, podremos hacer viable nuestra incorporación a la sociedad del conocimiento y, dejar el viejo modelo de desarrollo, basado en la producción de servicios y bienes materiales, por otra, sustentado en el conocimiento, donde el tratamiento, almacenamiento, intercambio y generación de novísimos conocimientos predominan.

En este contexto, la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL, debe de ingresar a un proceso de transformación progresivo pero real, y responder con resultados los grandes desafíos de la sociedad de la información: el conocimiento, porque la Facultad, como primera institución productora y transmisora de conocimientos, debe promover efectivamente la investigación científica, en el campo de la acción educativa, la pedagogía y el humanismo como función elemental, que ligado a la formación profesional de nuestros estudiantes, pueda generarse el compromiso por la educación de calidad, en aras de contribuir de modo directo y decisivo al desarrollo social de la región.

La vida está llena de retos, incluso la vida institucional; ello no debe amilanarnos. La universidad desde su creación en la edad media, siempre está en proceso de cambio, sobre todo respecto a sus roles. Ortega y Gasset, sostenía que la Universidad Medieval se ocupaba de la cultura como idea sobre el mundo y la humanidad, descuidando la ciencia. La Universidad continuó siendo la misma hasta las grandes reformas de Napoleón, en el siglo XVIII; sin embargo es Wilhelm V. Humboldt, quien redefinió la Universidad en función a la investigación. Desde entonces la promoción de la ciencia es función básica en las universidades, por tanto, debe serlo en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Hoy, como ayer, enfrentamos un nuevo reto, el reto de la Acreditación. En la Facultad nos encontramos trabajando el tema. Seguro, si otras fueran las circunstancias, hoy estaríamos acreditados, pero no se pudo, no a falta de imaginación, creatividad; ni inteligencia. Nos falta mayor compromiso e identidad institucional, honestidad y comunicación profesional. No todo es tragedia, allí están los resultados: el avance significativo en la implementación del Plan de Mejora por los Comités Internos de Acreditación, la mejora de la infraestructura del pabellón N° 02 por 1'393,000.00 nuevos soles, la edificación próxima del nuevo pabellón de la EAP de Educación Básica por 3'808,725.89 nuevos soles y la edición de nuestra *Revista Educativa Identidad*. Son los mejores ejemplos de nuestro avance a pie firme hacia la Acreditación.



La Revista Educativa Identidad en su nueva edición el año 2000

*Dr. Arturo Lucas Cabello*  
Decano de la Facultad de  
Ciencias de la Educación

# REVISTA EDUCATIVA IDENTIDAD

Revista de Investigación Científica,  
Pedagógica y Humanística de la  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

Revista Educativa Identidad Vol. 01  
Año I N° 1 Diciembre 2012  
Periodicidad Anual  
Huánuco, Perú

DIRECTOR Y EDITOR DE LA  
REVISTA  
Arturo Lucas Cabello

COMITÉ CONSULTOR Y  
EVALUADOR

Dr. Miguel Polo Santillán (UNMSM)  
Mg. Víctor Rojas Rivera  
Dr. Nicéforo Bustamante Paolino  
Lic. Rocío Elizabeth Rivera Ibarra  
Gino Damas Espinoza  
Lic. Luis Mozombite Campoverde  
Lic. Juan Giles Robles  
Lic. Alejandro Rubina Lopez  
Mg. Hilarión Páucar Coz  
Lic. Rocío del Pilar Dávila Soto  
Caleb Miraval Trinidad

CORRECCIÓN

Lic. Andrés Jara Maylle

TRADUCCIÓN

José Manuel Herrera Trinidad

DIAGRAMACIÓN

José Manuel Herrera Trinidad  
Percy Silva Yaquevilca

BIBLIOTECA NACIONAL  
DEPÓSITO LEGAL N°  
2012-15410

CORRESPONDENCIA Y CANJE  
Facultad de Ciencias de la Educación  
UNHEVAL  
Av. Universitaria N° 601  
Teléfono 062-59  
Correo electrónico  
ua\_fce\_unheval@hotmail.com

IMPRESIÓN: GRÁFICA SEÑOR DE  
BURGOS S.R.L. Jr. General Prado 565  
Telf.: 062 519674 - Huánuco

Los artículos de esta revista son de exclusiva  
responsabilidad del autor.

## Editorial

Las revistas científicas, producto cultural de la modernidad, surgieron en esta época de revoluciones, con la finalidad de difundir los resultados de las investigaciones científicas realizadas en los distintos *campos de la investigación*.<sup>1</sup>

Una revista, por su forma y contenido, tiene distintas características y propósitos. Algunos destacan por su amplio espectro, porque publican artículos científicos que cruzan distintos campos del conocimiento; es el caso, de dos revistas antiguas y muy reconocidas, como son la revista *Science* y *Nature*; sin embargo, emular hoy a Aristóteles, sabio griego, sería un despropósito por el desarrollo descomunal del conocimiento humano que se produce. Esta ebullición del conocimiento hace que hoy se publiquen revistas especializadas; primer propósito de la *Revista Educativa Identidad*.

El primer número de la *Revista Educativa Identidad*, emerge hace trece años en la vida académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, con la finalidad de difundir las inquietudes y reflexiones académicas de nuestros docentes, respondiendo de este modo, al contexto espiritual de la Ley Universitaria y nuestro Estatuto.

El mundo sin embargo sufrió cambios violentos, sobre todo desde la caída del Muro de Berlín y del Mundo Bipolar. Por ejemplo, ingresó a un proceso de globalización mundial, adoptando como característica básica la competitividad, fenómeno económico, social, cultural y científico, a la cual muchas instituciones no se incorporaron con la agilidad esperada debido a muchos factores, sobre todo culturales.

Nuestra Facultad hoy enfrenta este reto mundial, el cual implica acreditarse bajo los estándares del Modelo de Calidad del CONEAU. *La Revista Educativa Identidad* reaparece para hacer frente este gran desafío: publicar los resultados de las investigaciones pedagógicas, culturales y humanísticas de los docentes de nuestra institución; este es el segundo propósito de la *Revista Educativa Identidad*, adquirir la categoría de una revista de investigación científica, que esperamos lograr cuando en el futuro inmediato sea indexada; es decir, cuando su texto completo se ponga a disponibilidad en sistemas informáticos que posibilita su visibilidad y acceso, previa evaluación exhaustiva de calidad científica de su índice bibliográfico.

El presente número, trae artículos de los docentes de las ocho carreras profesionales de la Facultad: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física, Lengua y Literatura, Matemática y Física, Ciencias Histórico Sociales y Geográficas, Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, y, Biología y Química y de otros académicos del ámbito nacional y mundial, anhelo que se hizo realidad por el apoyo del siempre destacado filósofo sanmarquino, Miguel Polo Santillán. A él nuestra gratitud.

Arturo Lucas Cabello  
Director

<sup>1</sup> Mario Bunge, en su libro, *seudociencia e ideología*, divide los campos de conocimiento, en campos de creencias y campos de investigación.

# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Dr. Arturo Lucas Cabello**

DECANO

**Mg. Fermín Pozo Ortega**  
Jefe de Departamento  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Mg. Alejandro Lizana Zora**  
Jefe de Departamento  
EDUCACIÓN BÁSICA

## PRESIDENTES DE LOS COMITÉS INTERNOS DE ACREDITACIÓN

Lic. Rocío Elizabeth Rivera Ibarra

Mg. José Condezo Martel

Mg. Alejandro Lizana Zora

Mg. Andrés Cámara Acero

Dr. Nicéforo Bustmanate Paulino

Dr. Adalberto Lucas Cabello

Dra. Jani Monago Malpartida

Mg. Doris Guzmán Soto

Carrera Profesional de Educación Inicial

Carrera Profesional de Educación Primaria

Carrera Profesional de Educación Física

Carrera Profesional de Matemática y Física

Carrera Profesional de Ciencias Histórico Sociales y Geográficas

Carrera Profesional de Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales

Carrera Profesional de Lengua y Literatura

Carrera Profesional de Biología y Química

## PLANA DOCENTE

ACOSTA INGARUCA, Abelardo César

ALIAGA CAMARENA, Raúl Jorge

ALVARADO ECHEVARRIA Fidel

BARRIO NUEVO TORRES, Laura Carmen

BARRIONUEVO TORRES, Clorinda

BLANCO ALIAGA Manuel

BUSTAMANTE PAULINO, Nicéforo

CÁMARA ACERO, Andrés Avelino

CAMPOS MEZA, Sebastián

CARDENAS CRISÓSTOMO Olinda

CHÁVEZ ALBORNOZ, Jorge

CHÁVEZ CASTELLARES, Lucinda

CONDEZO MARTEL, José

COTACALLAPA VILCA, David

DAMAS ESPINOSA, Gino

ECHEVARRÍA RODRIGUEZ, Haiber

ESTEBAN RIVERA, Edwin Róger

FERNÁNDEZ SANTACRUZ, Dionicio

FERNÁNDEZ SANTACRUZ, Teófilo

FLORES MANRIQUE, Ayar Ponce

GARCÍA YALE, Fidel

GILES ROBLES, Juan Rodrigo

GUERRA CARHUAPOMA, Teresa

GUILLERMO BUZZY, Jusselino Federico

GUZMÁN SOTO, Doris Gioconda

HERRERA MILLA Nancy

HIDALGO HIDALGO, Gilda Edith

HUAYTALLA RAFAEL, Edith Amelia

JACHA AYALA, Zózimo Pedro

JARA MAYLLE, Andrés Avelino

LAZO SALCEDO, Ciro Ángel

LIZANA ZORA Alejandro

LLANOS CARRANZA Ángel

LUCAS CABELLO, Adalberto

LUCAS CABELLO, Arturo

LUGO VILLEGAS, Ido

MAURICIO VIDAL Abraham

MIRAVAL TRINIDAD, Caleb

MONAGO MALPARTIDA, Jani

MONTENEGRO MUGUERZA, Humberto

MORENO TABOADA, Carlos

MOZOMBITE CAMPOVERDE, Luis

NIETO ALCANTARA, María Pilar

OMONTE VILCA, Amanda

ORTEGA MALLQUI, Arnulfo

ORTIZ MOROTE, Jesús Arturo

PARAGUA MORALES, Melecio

PÁUCAR COZ, Hilarión

PÉREZ NAUPAY, Lolo

PÉREZ NAUPAY, Adalberto

PORTOCARRERO MERINO, Ewer

POSTIJO REMACHE, Félix

POZO ORTEGA, Fermín

RAMIREZ MAYS, Dante Jacobo

RIVERA IBARRA, Rocío Elizabeth

ROJAS COTRINA, Amancio Ricardo

ROJAS FLORES, Agustín Rufino

ROJAS RIVERA, Víctor Manuel

RUBINA LÓPEZ, Alejandro

SANTILLÁN OLIVA, Erasmo

SOTIL CORTAVARRÍA, Wilfredo

TORRES MARTÍNEZ, Narda Socorro

TRUJILLO ATAPOMA, Pío

VEGA MONSTESILLO, Vitaliana

VELEZ DE VILLA ESPINOZA, Eladio

VERDI CHAHUA, Xenia Rosario

VIDAL ROLDÁN, Róger

VILCHEZ GUIZADO, Jesús.

ZEVALLOS FRETTEL, Edwin

ZEVALLOS ROSARIO, Julia

# La Calidad de la Educación

## ¿Qué camino seguir?

Víctor Cuadros Ojeda  
Rector

Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Sabemos que la educación ha sido, desde siempre, la base principal y fundamental del desarrollo, a través de la cual las sociedades como la nuestra puedan vencer la pobreza. Pero la disyuntiva surge con una interrogante, ¿qué hacemos para que todos los niveles de la educación se coberturen y ofrezcan oportunidades de aprendizajes para todos, según sus propias necesidades?

Nuestra universidad, como institución pública, es patrimonio de todos. Por tanto, debe cumplir su rol social y humanista, proponiendo acciones para desarrollar una educación con ética, en valores y responsabilidad, pilares fundamentales para el logro de una educación de calidad, evidenciable a través de su aplicación en el desarrollo humano, social, económico, cultural y ambiental.

La Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), considerada como una institución de carácter social, debe atender las necesidades de la sociedad, en este caso, con una Calidad de la Educación y con pertinencia social. Es allí de donde se origina el presente artículo.

### Competitividad y calidad académica

La competitividad es una de las exigencias fundamentales del mundo globalizado de hoy. *“Para las universidades el desafío actual es el de la CALIDAD ACADÉMICA: Ser atractivas para los postulantes. Ofrecer un desarrollo educativo de buen nivel a sus estudiantes. Realizar investigación de primera línea. Mantener permanentemente actualizados los conocimientos. Analizar y responder a las expectativas y requerimientos del mercado laboral y de la sociedad facilitando la asimilación de los egresados. Aportar a las instituciones, organismos del Estado profesionales con el saber-saber, el saber-hacer y los valores éticos y morales que fundamenten el ejercicio confiable y responsable de su profesión. Investigar, estudiar y analizar, dinámica y ágilmente, en tiempo real, las necesidades relativas al Desarrollo Integral de los individuos, la sociedad, la economía, la cultura y el medio ambiente” (1).* A partir de estas exigencias, surge el cómo debe la Universidad organizarse, administrarse para jugar un papel más activo, ser receptora de realidades y generadora de respuestas que implique mejorar los niveles y diversidad de

calificaciones de desarrollo de profesionales, elevando la calidad de los niveles educativos sin nunca perder su posición educativa, investigativa y creativa, tan necesaria en la sociedad.



Participación en el I Coloquio de Movilidad Estudiantil organizado por el Comité Interno de la Carrera Profesional de Educación Inicial

*“Para nosotros, la competitividad significa esencialmente la competencia –o la lucha– por la calidad. El mundo actual se caracteriza por su alto nivel de competitividad por cuanto hay que competir permanentemente por la calidad. Competencia y calidad son dos conceptos consustanciales y simbióticos por cuanto no existe uno sin el otro. Al final la competencia se traduce en la competencia por la calidad. Hablar de la calidad implica siempre y necesariamente hablar de la competencia. Podemos decir que la calidad es un ‘plus’, un valor agregado, una ventaja diferencial pertinente que precisamente hace mejor uno de otro en una competencia” (2).*

Los desafíos anteriormente considerados, según la relación de competencia y calidad, dependen en gran medida del propio conocimiento generado en la universidad; y la capacidad de aprender puede ser nuestra única ventaja competitiva que vendría a representar el “plus” transformado en calidad académica. Sabemos que el conocimiento proviene de muchas fuentes y no sólo de la universidad, por eso debemos ser más competitivos, pero ello dependerá de la calidad de los conocimientos básicos y necesarios para garantizar impactos sociales según las demandas de la sociedad.

En la sociedad actual el conocimiento es fuente básica de competitividad y seguridad tanto para las instituciones como para los individuos. Podemos considerar una educación universitaria que enfatice la formación científica. Si es de alta calidad, posibilitará que los egresados sean capaces a partir del conocimiento generado en cualquier parte del mundo, de generar aplicaciones tecnológicas que sean pertinentes con la realidad ambiental y el contexto social en donde se tenga que actuar.

La revolución científico-tecnológica ha provocado que la ciencia se transforme en una fuerza más, por lo que la universidad tiene que buscar que la calidad académica debe conjugar como insumo y como producto un denominador común: la generación de aportes científicos novedosos en las diferentes áreas del saber. Ello implica realizar estudios permanentes de la calidad, así como estudios de necesidad de formación, a través de los currículos, adaptando un sistema de indicadores para la autoevaluación y evaluación institucional en forma integral.



El Auditorio de Usos Múltiples, minutos antes del inicio de la Ceremonia Central por las Bodas de Oro de la Educación donde la alocución central fue el tema de la acreditación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta premisa de calidad nos lleva a plantear un **Modelo Académico** que implique cambios en sus presupuestos teóricos y prácticos, para dar respuesta, no sólo a los nuevos desafíos de la globalización, sino también para asumir el reto de **ser pertinente socialmente**, lograr la calidad necesaria para preparar a la sociedad para que compita y ésta se organice de modo tal que dé respuesta a las necesidades sociales para coadyuvar al **eje Desarrollo-Conocimiento-Competitividad**.

*“Calidad Académica, para referirnos a uno de los objetivos de la nueva universidad consistente en la formación de personas, esto es, de profesionales, investigadores, científicos, empresarios, líderes, gerentes, intelectuales, artistas, escritores, poetas, etc. Pero se nuevo tipo” (citada en la bibliografía N°2, pág. 212).* La Universidad Nacional Hermilio Valdizán en este sentido debe asumir y liderar los procesos tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza, formar un buen plantel de profesores, promover el prestigio del centro de estudios, así como el empleo de tecnología moderna para la instrucción; son algunas de las características para hacer frente a la rápida obsolescencia del conocimiento.

### ¿Cómo promover el mejoramiento de la educación?

*“Embarcarnos en el proceso de la construcción de la calidad de la educación nos obliga a sentar las bases de una cultura de calidad, estableciendo las estrategias necesarias que nos permita analizar y que se manifieste en forma permanente” (3).* La calidad supone el esfuerzo continuo de la institución universitaria por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones, las que pueden resumirse en las acciones de enseñanza, investigación, producción intelectual y extensión universitaria y proyección social. Además, la educación superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo cómo se presta ese servicio.

Debemos entender que la calidad de la educación es un concepto complejo porque tal calidad es la resultante de un proceso educativo que se halla influen-

ciado por múltiples factores internos y externos, y porque ese proceso se cumple sobre personas con diferentes individualidades. Hablar de calidad de los bienes materiales es difícil y relativo, más aún, cuando en él participan grupos humanos, con quienes se ingresa a un área de juicios o valoraciones que también son relativos en algún grado a las diferentes culturas, tiempo o espacios geográficos. Y cuando pretendemos aplicarlo a ámbitos más tangibles como la educación y, en suma, a la vida humana entera, el problema se torna más complejo.

Es evidente que bajo esta situación, promover al interior de la universidad un programa de la mejora de la calidad de la educación superior, debe suponer, iniciar responsablemente un proceso de evaluación como agenda de hoy y para el futuro de la UNHEVAL.

Las universidades para poder tomar decisiones requieren de procesos de retroalimentación, para evaluar los diferentes programas a nivel de Facultades o de la Escuela de Postgrado. Los esfuerzos a realizar en la evaluación no deben estar dirigidos a aspectos particulares, se debe realizar una evaluación integral. Y se ha señalado que el desarrollo de autoevaluaciones debe continuar dentro de un proceso autocrítico, permanente y participativo.

*“La calidad se fabrica, por eso hay que controlarla. Si existe crisis de la educación, si existe crisis universitaria, es porque hay crisis de calidad. Toda acción educativa se produce en nombre de la calidad, sea en el terreno propiamente técnico o en el social más amplio. Es en nombre de la calidad, término sinónimo de ‘excelencia’ (utilizado en el ámbito anglosajón) que se busca el más elevado nivel eje consecuciones educativas” (4).* Es por ello que la calidad de la educación superior debe buscar la concordancia entre las expectativas de la sociedad, y una de estas expectativas es una sólida y bien fundamentada de los niveles de calificación que la universidad debe alcanzar, no sólo en su acción formativa, sino que sus egresados estén preparados para que sean capaces de resolver problemas de la sociedad.

### ¿Hacia dónde se está dirigiendo la UNHEVAL?

Sabemos que el principal desafío del presente siglo es, sin duda, la competitividad. Es por este horizonte por donde hemos abierto una ventana que permita dar oportunidades para formar profesionales en diversos niveles, altamente capacitados, con sentido social y de servicio, con capacidad para la investigación, innovación tecnológica, avance científico e innovación organizativa. Nos estamos planteando como tarea la elaboración de proyectos que fomenten la igualdad de oportunidades en la formación de una educación de calidad, dispuestos a competir bajo iguales condiciones con las denominadas “mejores universidades”. Es decir, proyectos, alineados al Modelo de Calidad del CONEAU, teniendo como soporte la optimización del presupuesto orientado mediante el gasto de calidad. Y lo más importante, valorando y revalorando nuestro capital profesional, intelectual y el talento de nuestros docentes, administrativos, alumnos y egresados.

Así como nuestro país tiene la Marca Perú, nosotros estamos construyendo la **MARCA UNHEVAL**, aprendiendo-haciendo, que es y será nuestro sello y nuestra fortaleza, que están siendo reconocidos, ahora que estamos acreditando internacionalmente algunas carreras (Ing. Industrial, Ing. de Sistemas) bajo el modelo del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. Y todo el esfuerzo que está realizando la comunidad valdizana en el proceso de autoevaluación y planes de mejora, tanto de las carreras y a nivel institucional.

Es así que el concepto de calidad que estamos planteando resume dos elementos básicos cuya gran interrelación constituye la piedra angular de la universidad, que son la pertinencia social y la excelencia académica.

La idea de pertinencia social considera que los estudios a nivel de la UNHEVAL, como la actividad formativa de la más alta relevancia, deben estar vinculados con el desarrollo científico, técnico y humanista y por tanto con el pleno desarrollo económico y social de la región y del país. Es decir, que la idea de la pertinencia se refiere a los servicios sociales, esto es, cultural, económica y de otras órdenes que deben entenderse a través de la política institucional.

La idea de excelencia alude ciertos estándares cuantitativos y cualitativos que la UNHEVAL debe satisfacer para efectuarse con calidad requerida. La excelencia subraya que el servicio que ofrece la universidad ha de prestarse bajo ciertas condiciones de rigor académico, que deben ser cuidadosamente controlados.

Analíticamente podemos inferir que una educación universitaria que enfatice la formación científica, si es de alta calidad, posibilitaría que los egresados sean capaces de generar aplicaciones tecnológicas que sean pertinentes con la realidad ambiental y el contexto social en donde tengan que actuar.

La educación universitaria de excelencia y la investigación científica y tecnológica de alto nivel constituyen los elementos claves de la capacidad competitiva de los países desarrollados. En este marco la UNHEVAL debe representar un nuevo factor importantísimo para el desarrollo social, económico y político de la región y el país.

Por tanto, mejorar la calidad de la educación superior de la UNHEVAL, está implicando, entre otros aspectos, lo siguiente:

- a. Cumplir con la demanda social del personal profesional altamente calificado en variados campos y formar personal para cubrir las necesidades regionales y nacional de investigación científica, tecnológica, estética y humanista, así como las exigencias de desarrollo académico de la universidad.
- b. Aplicar una política que garantice que cada actividad académica se desarrolle con un alto nivel de excelencia y rigor, de forma tal que se eleve el nivel de conocimientos de nuestros docentes y egresados.
- c. Garantizar que los recursos físicos, presupuestales y humanos sean los necesarios para que permitan proyectar la excelencia de la UNHEVAL en la región y a nivel país.
- d. Considerar la investigación científica como eje central del currículum, en donde las tesis de título y grado puedan contribuir a la producción de nuevos conocimientos y su aplicabilidad.
- e. Establecer convenios y alianzas estratégicas con universidades, nacionales o extranjeras, especialmente del CRI-Centro, que permitan dar solución a las necesidades de la sociedad.
- f. Capacitar al personal docente con la actualización de conocimientos teóricos en su especialidad y llevarlo a la práctica través del resultados de investigaciones científicas-tecnológicas, de acuerdo con la demanda de la región y el país.
- g. Establecer estudios integrados de los currículos del nivel de pregrado y posgrado, de modo tal que la proyección de cursos, estudios, especialidades, maestrías, doctorados y otros programas tengan un desarrollo sobre la base de los conocimientos y habilidades adquiridas. Esto conlleve a plantear un modelo de currículo de la universidad.

### BIBLIOGRAFÍA

- (1) QUE HACER (1996) Nueva Universidad y Sociedad: Reflexiones Sociológicas. Edit. San Marcos, Lima. Pág. 9
- (2) ESPINOZA, Nemesio (N.D) Gerencia Universitaria: Universidad Peruana y Tercer Milenio. Edit. San Marcos, Lima. Pág. 157-158.
- (3) COTRINA, Pascual (2004) Estrategias para la Calidad Educativa. Edit. San Marcos, Lima. Pág. 45.
- (4) LAZO, Jorge (N.D) Pedagogía Universitaria. Edit. Fondo Editorial de la UAP, Lima. Pág. 43.

# La etnomatematización y desarrollo del pensamiento lógico matemático

*The ethno mathematization and development of the mathematical logical thought*

Dr. Arnulfo Ortega Mallqui  
Vicerrector Administrativo

Universidad Nacional Hermilio Valdizán

## RESUMEN

La sociedad de hoy exige que las instituciones educativas aseguren a todos los docentes y estudiantes la oportunidad de poseer una cultura matemática y un pensamiento lógico matemático adecuado, ser capaces de ampliar su aprendizaje, tener igualdad de oportunidades para aprender y ser ciudadanos bien informados capaces de entender lo cotidiano, el entorno natural, social, cultural y las cuestiones propias de una sociedad con avances científicos y tecnológicos. En la cual, como docentes de todos los niveles educativos, de las diferentes especialidades o áreas curriculares, debemos asumir la tarea investigativa para la generación de un clima afectivo y cognitivo que permita el desarrollo del pensamiento lógico matemático en estudiantes y docentes, con el conocimiento y la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas, a partir del entorno natural, social y cultural. Es decir de la etnomatematización.

## PALABRAS CLAVES

Etnomatematización, pensamiento lógico matemático.

## SUMMARY

The society of today requires that the educational institutions ensure to all the teachers and students the opportunity to possess a mathematical culture and an adequate mathematical logical thought, can expand their learning, to have equality of opportunities to learn and to be citizens well informed that can understand the routine, the cultural, social, natural environment and the own questions of a society with scientific and technological advances. In which, as teachers of all the educational levels, of the different specialties or curriculum areas, we should assume the investigative task for the generation of a cognitive and emotional climate that allows the development of the mathematical logical thought in students and teachers, with the knowledge and the teaching strategies application and adequate learning, from the cultural, social, and natural environment. That is to say of the ethno mathematization.

## KEYWORDS

Ethno Mathematization, mathematical logical thought.

## DESARROLLO DEL TEMA

Dentro del debate sobre la relación entre matemática y cultura existen dos posiciones dominantes, ambas abarcadas dentro del término *etnomatemática*. La primera sustenta que etnomatemática son las matemáticas de los diferentes pueblos indígenas (Ascher; 1991:24), y la otra sustenta que etnomatemática son todas las formas de la matemática cotidiana (D' Ambrosio; 1990:43). Ambas posiciones ofrecen importantes aportes para la conceptualización y enseñanza de la matemática dentro del enfoque de la interculturalidad, tanto para el trabajo escolar en los contextos rurales e indígenas como para el descubrimiento de sus vínculos con diversas situaciones cotidianas en los contextos urbanos, populares e informales. En el campo de la etnomatemática hay mucho que investigar y descubrir. Esta búsqueda se puede realizar en todos los componentes de la matemática, en las formas e instrumentos que se utilizan para la representación, la simbolización y la construcción de los números; estrategias utilizadas para las operaciones; formas de representación de cantidades de personas, animales, etc. El principal precursor Ubiratan D' Ambrosio (1991) dice: "LA

ETNOMATEMÁTICA es etno+matema+tica, es decir: su entorno natural y cultura (ETNO); explicar, enseñar, comprender, manejar, lidiar (MATEMA); las artes, técnicas, maneras, estilos (TICA)". Es decir: "Es la matemática practicada entre grupos culturales identificables como sociedades nacionales, tribales, clase obrera, niños de ciertas edades, clases profesionales, entre otros" (Rodríguez Quispe; 2006:7).



¿Se usó la matemática para hacer el Complejo Arqueológico de Garú?

### 1. La etnomatematización

A partir de la concepción de Ubiratan D'Ambrosio (1991); se afirma que la ETNOMATEMATIZACIÓN es el conjunto de técnicas, maneras, estilos o estrategias que permiten aprender, enseñar, explicar, comprender, conocer, dominar y transformar el entorno natural, social y cultural a partir de la matemización.

Davis y Hersh (1988), hablan de una matemización presente desde la antigüedad en sistemas tales como la medida de magnitudes físicas, el establecimiento de calendarios y relojes, los sistemas monetarios, los planos para construir máquinas y edificaciones, etc. Pero esta incidencia se ha incrementado casi ilimitadamente hasta nuestros tiempos y ha penetrado numerosos sistemas: de calificación personal (cociente intelectual, calificaciones escolares, etc.), de seguros, de comunicaciones moneta-

rias, de armamentos, de votación, de transporte, etc. Son sistemas que regulan y alteran nuestra vida y caracterizan a nuestra civilización. Y todos ellos reflejan una etnomatematización, desconocida para la gran mayoría de personas. En esta misma línea, Skovsmose (1994), suscribe también la tesis de que la matemática tiene la capacidad de moldear – “formatear” - a la sociedad, por ser el principio básico para el diseño de la tecnología, particularmente de aquella que sustenta los sistemas de información y comunicación.

Por lo tanto, la matemática, constituye en nuestros días uno de los pilares básicos de la cultura humana. Es más, como afirma Whitehead, “si la civilización continúa avanzando, en los próximos dos mil años, la novedad predominante en el pensamiento humano será el señorío de la intelección matemática”.

## 2. Pensamiento lógico matemático

Es un conjunto de procesos mentales a través del cual se establece relaciones entre objetos, situaciones, conceptos, que permiten estructurar e interpretar la realidad. El pensamiento lógico matemático está formado por una red de relaciones, dicho de otra forma, el conocimiento construido por la persona, forma estructuras organizadas y la red de relaciones entre los objetos o hechos que la persona crea constantemente.

En conclusión, podemos afirmar que el pensamiento lógico matemático es la capacidad que tiene una persona para construir relaciones entre las propiedades de los objetos, elaborar contenidos matemáticos (signos, símbolos, ideas, nociones o conceptos) resolver problemas basados en el razonamiento. Esta forma de pensamiento se traduce en el uso y manejo de las operaciones mentales o cognitivas tales como: observar, identificar, relacionar, discriminar, interpretar, argumentar, analizar, inferir, etc. Cuyo desarrollo tanto en los docentes como en los estudiantes, es de responsabilidad propia.

## CONCLUSIONES:

1. La matemática está presente en nuestra vida diaria, en situaciones cotidianas y en el entorno natural, social, lingüístico y cultural. Como podemos apreciar, en las diferentes manifestaciones culturales y complejos arqueológicos ubicadas en las provincias de Leoncio Prado, Tingo María, Pachitea, Huánuco, Ambo, Lauricocha, Yarowilca, Dos de Mayo, Huamalíes, etc., ya se tenía un conocimiento sobre términos matemáticos, los mismos que están plasmados en las edificaciones.
2. En las construcciones con piedras podemos ver que se usaron conceptos matemáticos (altura, largo, ancho, volumen y área). En dichas construcciones se observa ahí diseminados los grandes y pequeños bloques de piedra perfectamente cortados y alineados.
3. La etnomatemática nos enseña que nuestros ancestros para construir los diversos complejos arqueológicos, realizaron diversas actividades de etnomatematización; como contar, medir, agrupar, ordenar, etc.



¿La cultura Inca desarrolló el pensamientos matemáticos?

## SUGERENCIAS Y RETOS:

- Proponer en la diversificación curricular la integración de la matemática con las demás áreas curriculares, y la incorporación de contenidos etnomatemáticos tanto en la educación básica como en la educación superior.
- Contribuir a partir de la etnomatematización, a la elaboración de materiales didácticos y manipulativos de acuerdo al contexto natural, social, cultural, lingüístico y uso cotidiano de la matemática.
- Promover permanentemente trabajos de investigación referidos a la matemática intercultural y la etnomatematización, para incentivar una actitud investigativa en los estudiantes de formación docente y de los diferentes niveles educativos, como también en los mismos docentes.
- Incentivar y difundir trabajos de investigación de la matemática intercultural, etnomatemáticas, etnomatematización, didáctica de la matemática intercultural, etc.



El pensamiento matemático es un conjunto de procesos mentales

## BIBLIOGRAFÍA

1. D'AMBROSIO, Uribatan (1991): **Movimiento de Etnomatemática**. Brasil
2. ÁNGEL ESSOMBA, Miquel (1999): **Construir la escuela intercultural**. Edit. GRAÓ. España.
3. CORBALÁN, Fernando (2002): **La matemática aplicada a la vida cotidiana**. Edit. GRAÓ. España.
4. NAVARRO – ARIAS (2007): **Manual del desarrollo del Pensamiento Lógico**. Edit. Fargraf. Lima-Perú.
5. RODRÍGUEZ QUISPE, Félix (2006): **Etnomatemática Quechua**. Edit. Continental. Juliaca-Perú.
6. SCHROEDER, JOACHIM (2000): **¿cómo podemos acercarnos a las diferentes etnomatemáticas?**. Edit. GTZ. Ministerio de Educación, Lima-Perú.
7. VILLAVICENCIO UBILLÚS, Martha (1990): **La matemática en la educación bilingüe: El caso de Puno**. Edit. GTZ – MED. Lima-Perú.

# EDUCACIÓN:

## MULTICULTURALIDAD Y GLOBALIZACIÓN

FEMINISMO Y JUSTICIA EN LA OBRA  
DE MARTHA NUSSBAUM

*Stefania Tirini*

Universidad de Florencia - Italia

### RESUMEN

La obra de Martha C. Nussbaum es una de las propuestas más interesantes de los últimos años para pensar el feminismo poniendo en el centro la noción fundamental de justicia. El núcleo de su pensamiento es el intento de basar "el enfoque de las capacidades" en la idea aristotélica de funcionamiento verdaderamente humano, con el objetivo de abordar los problemas de las sociedades actuales y de manera especial los de las mujeres.

En los años 80, Nussbaum inició su colaboración con el economista Amartya Sen, y con él desarrolló el "enfoque de las capacidades", que contrasta con el punto de vista que ve el desarrollo sólo en términos de crecimiento económico.

También es universalista y por tanto contrasta con los enfoques relativistas para el desarrollo.

### ABSTRACT

The Martha C. Nussbaum's play is one of the most interesting proposals in recent years to think about feminism and at the heart the fundamental notion of justice. The core of his thought is the attempt to base the "capabilities approach" in the Aristotelian idea of truly human functioning, in order to address the problems of today's societies and especially those of women.

In the 80s, Nussbaum began his collaboration with Amartya Sen economist, and he developed the "capabilities approach", which contrasts with the view that sees the development only in terms of economic growth.

It is also universal and therefore contrasts with relativist approaches to development.

### PALABAS CLAVE

Martha Nussbaum, justicia, enfoque de las capacidades.

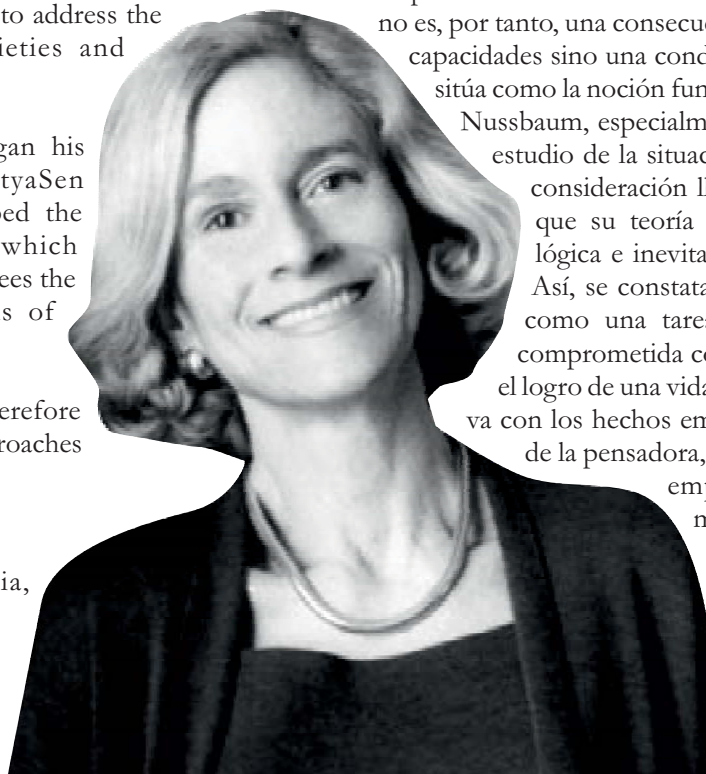
### KEY WORDS

Martha Nussbaum, justice, capabilities approach.

La obra de Martha C. Nussbaum es una de las propuestas más interesantes de los últimos años para pensar el feminismo poniendo en el centro la noción de justicia.

El núcleo de su pensamiento es el intento de basar lo que la autora llama "el enfoque de las capacidades" en la idea aristotélica de funcionamiento verdaderamente humano, con el objetivo de abordar los problemas de las sociedades actuales y de manera especial los de las mujeres. En virtud del fin político de que la ciudadanía, libre e igual, viva una existencia buena y satisfactoria, Nussbaum elabora una teoría de la justicia para la que se requiere una concepción del florecimiento humano, elemento imprescindible para determinar si un ordenamiento político es bueno. La autora ofrece soporte filosófico para la construcción de las instituciones básicas y para el establecimiento de los principios fundamentales que deberían ser respetados por todos los gobiernos como el mínimo social básico que exige la dignidad del ser humano.

Ese mínimo está constituido por las capacidades humanas centrales, respondiendo al principio intuitivo de lo que es una vida humana digna. Entre esas capacidades no está la justicia, que no sería una capacidad y ni tan siquiera un derecho sino que tendría el estatuto diferenciado de condición de posibilidad para que las capacidades puedan desarrollarse de manera efectiva. La justicia no es, por tanto, una consecuencia del desarrollo de las capacidades sino una condición de posibilidad, y se sitúa como la noción fundamental en los textos de Nussbaum, especialmente en los que dedica al estudio de la situación de las mujeres, y esa consideración lleva consigo el hecho de que su teoría desemboque de manera lógica e inevitable en la acción política. Así, se constata su visión de la filosofía como una tarea práctica y compasiva, comprometida con la búsqueda del bien y el logro de una vida humana mejor y receptiva con los hechos empíricos, pues en opinión de la pensadora, el trabajo filosófico debe empezar desde el acercamiento a la realidad (ella misma ejemplificó esa postura con sus investigaciones en la India, de las que es en buena medida resultado *Las mujeres y el desarrollo humano*<sup>1</sup>). Ese principio



y el de que la teoría filosófica tiene un valor político serán dos de las ideas fundamentales en sus sonadas discusiones (la más famosa es probablemente la de su enfrentamiento con Judith Butler<sup>3</sup>) en defensa y ejercicio de una comprensión práctica de la filosofía.

El concepto de ciudadanía ha suscitado desde siempre el interés de las feministas políticas. Tras las críticas al vínculo tradicional entre ciudadanía y masculinidad, se han desarrollado propuestas más acordes con las luchas de las mujeres. Entre ellas se encontraría la de Nussbaum, derivada de un contexto globalizado y de un vínculo entre ciudadanía y Estado-nación más débil que hace décadas. Así, considera la ciudadanía, en una concepción que estaría en estrecha relación con los derechos humanos, una herramienta políticamente útil para las mujeres y la política feminista.

Como explica en *Las fronteras de la justicia*, la mayoría de las teorías de la justicia de la tradición occidental ignora las demandas de igualdad de las mujeres; dar una respuesta adecuada al problema de la justicia de género implica necesariamente importantes consecuencias teóricas, pues corregir esa deficiencia no supone “simplemente aplicar las viejas teorías a un nuevo problema; supone corregir la estructura teórica”<sup>3</sup>. Otro problema es el de extender la justicia a todos los ciudadanos y ciudadanas del mundo, con lo que serían necesarias nuevas estructuras teóricas en la medida en que todas las grandes teorías occidentales de la justicia social parten del Estado-nación como unidad básica. En *Las mujeres y el desarrollo humano*<sup>4</sup> expone que los países en desarrollo presentan problemas de especial urgencia (aunque constata que en ningún país se trata a la población femenina como a la masculina), pues cuando la pobreza se combina con la desigualdad de los sexos, el resultado es una aguda carencia de capacidades humanas centrales. Por todo ello, dice Nussbaum, el pensamiento político y económico internacional debe ser feminista. Para Nussbaum, es dudoso que partir del Estado-nación como unidad fundamental tenga sentido en un mundo marcado por una economía global que vuelve interdependientes todas las elecciones económicas y que a menudo impone a los países pobres condiciones que agravan las desigualdades. De hecho, las premisas que marca la tradición del contrato social, suponen que las naciones muy desiguales en poder respecto de las naciones dominantes deberán quedar fuera del grupo contratante inicial, y sus necesidades serán atendidas en una fase ulterior como una cuestión de caridad, no de justicia (pp. 38-39).

De este modo, se impone la exigencia de un feminismo internacional, por lo que el enfoque de las capacidades es universal (lo que no significa insensible a las diferencias, y a su vez, el respeto por las diferencias es compatible con la brillante argumentación que hace Nussbaum en contra del relativismo en *Las fronteras de la justicia* y *El cultivo de la humanidad*<sup>5</sup>). Las mujeres de las naciones en desarrollo son especialmente importantes para ese proyecto en dos sentidos: el primero y fundamental, como personas que sufren una aguda falta de capacidad, y tam-

bién, en segundo lugar, como personas cuya situación ofrece un test de prueba para éste y otros enfoques, mostrándonos los problemas que pueden o no resolver. Así, serviría para determinar un espacio donde las comparaciones de calidad de vida entre las distintas Naciones exultan más reveladoras; al utilizarlo de este modo, este enfoque rivaliza con otras mediciones estándar como el PIB *per cápita* y la utilidad:

La mejor aproximación a esta idea de un mínimo social básico proviene de un enfoque centrado en las *capacidades humanas centrales*, colocándola en el contexto de un tipo de *liberalismo político* que las transforma en metas específicamente políticas y que las presenta libres de toda fundamentación específicamente metafísica. De esta manera, considero que las capacidades pueden ser objeto de un *consenso traslapado* entre gente que, de otra manera, tiene concepciones comprehensivas muy distintas acerca del bien. Y sostendré que las capacidades en cuestión deben procurarse para todas y cada una de las personas, tratando a cada persona como fin y no como una mera herramienta de los fines de otros. De este modo, adopto un *principio de la capacidad de cada persona*, basado en un *principio de cada persona como fin*. Demasiado a menudo se trató a las mujeres como apoyo a los fines de otro más que como fines en sí mismos. Por ello, este principio tiene una particular fuerza crítica con respecto a la vida de las mujeres.

Finalmente, mi enfoque utiliza la idea de un nivel mínimo de cada capacidad, debajo del cual no se considera posible que los ciudadanos puedan lograr un funcionamiento verdaderamente humano; el objetivo social debe comprenderse en términos de llegar a tener ciudadanos por encima de esa capacidad mínima<sup>6</sup>.

No obstante, el enfoque de las capacidades no pretende ofrecer una teoría completa de la justicia social. La noción de un umbral o mínimo es más importante en la descripción de Nussbaum que la de plena igualdad de capacidades, y no dice nada, por ejemplo, sobre cuál sería el trato justo para las desigualdades que se sitúan por encima del umbral.

Nos ofrece Nussbaum una lista de capacidades humanas centrales que ha ido revisando a lo largo de sus trabajos y en la que, en *Las mujeres y el desarrollo humano*, introdujo matizaciones significativas como resultado de sus investigaciones en la India<sup>7</sup>.

**Salud corporal.** Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar adecuadamente alimentado; tener un techo adecuado.

**Integridad corporal.** Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos, es decir, capaces de seguridad ante asalto, incluido el asalto sexual, el abuso sexual de menores y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.

**Sentidos, imaginación y pensamiento.** Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de hacer todo esto de forma 'verdaderamente humana', forma plasmada y cultivada por una adecuada educación, incluyendo, aunque no solamente, alfabetización y entrenamiento científico y matemático básico. Ser capaz de utilizar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia y la producción de obras y eventos de expresión y elección propia, en lo religioso, literario, musical, etc. Ser capaz de utilizar la propia mente de manera protegida por las garantías de libertad de expresión con respecto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de tener experiencias placenteras y de evitar sufrimiento innecesario.

**Emociones.** Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia, y, en general, de amar, de penar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que pueden mostrarse como cruciales en su desarrollo.)

**Razón práctica.** Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida. (Esto implica protección de la libertad de consciencia.)

#### **Afiliación.**

**A.** Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de tal situación; ser capaz tanto de justicia cuanto de amistad. (Proteger esta capacidad significa proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, y proteger asimismo la libertad de reunión y de discurso político.)

**B.** Poseer las bases sociales del respeto por sí mismo y de la no-humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, como mínimo, protección contra la discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o el origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar como un ser humano, haciendo uso de la razón práctica e ingresando en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

**Otras especies.** Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.

**Juego.** Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

#### **Control del propio entorno.**

Comienza por señalar la ausencia de muchas personas en la descripción que del espacio público hacen las teorías clásicas de la justicia, entre ellas de las mujeres adultas, que son vistas como dependientes de los hombres. Para poner de manifiesto ese problema, en *Las fronteras de la justicia* hace un recorrido por los planteamientos que sobre la cuestión establecen varios filósofos fundamentales, de Locke a Kant, pasando por Hume o Rousseau, y constatando que todos tienen en común la legitimación de la desigualdad de las mujeres.

Pensemos en el caso de Kant, por poner un ejemplo de primera magnitud: las partes contratantes son libres, iguales e independientes, por lo que habrá personas en la sociedad que no sean partes contratantes activas y que no se caractericen por la independencia: son las mujeres, los niños y cualquiera que no pueda mantenerse por sí mismo, incluyendo a las personas empleadas por otras que dependen de éstas para su subsistencia.

Todos ellos carecen de personalidad civil porque no son independientes, por lo que establece Kant la distinción entre ciudadanos activos y pasivos; estos últimos conservan, en virtud de su doctrina de los derechos prepolíticos, algunos derechos como seres humanos, pero afirma explícitamente su condición de subordinados, no tienen derecho al voto, a presentarse a cargos políticos, a organizarse o a luchar para la creación o el cambio de leyes. Algunos de los ciudadanos pasivos pueden salir de ese grupo, pero Kant deja claro que las mujeres y los discapacitados se encuentran permanentemente en la categoría pasiva<sup>8</sup>.

Esa exclusión ya resultaba llamativa en el siglo XVIII, aunque en los textos de estos pensadores no se hable de posturas contrarias, como si no hubiese interlocutoras o interlocutores. Que los había puede verse en el carácter sumamente polémico de los textos, aunque el referente en esa polémica esté siempre silenciado. De hecho, el recrudecimiento que se produjo de esa misoginia puede ser asumido como un fenómeno reactivo, por lo que ignoraremos el sentido completo del discurso si no tenemos en cuenta a los contemporáneos (en este caso, fundamentalmente contemporáneos) con los que y contra los que se ha construido, condenándonos así a una forma viciada de comprensión de unos y de otros: sólo podríamos en tal caso registrar los efectos que los autores y autoras ignorados han ejercido, por acción y reacción, sobre los autores comentados e interpretados y que, tanto por su rechazo activo como por su silenciamiento, han contribuido a su olvido; con ello se niega la posibilidad de comprender de verdad todo lo que, incluso en la propia obra de los supervivientes, es, como sus rechazos, el producto directo o indirecto de la existencia y de la acción de los autores o autoras desaparecidos. En la recuperación de estos últimos, si se quiere comprender su obra, también habrá que tener en cuenta a los primeros: como ha recordado Pierre Bourdieu, "comprender significa comprender primero el campo con el cual y contra el cual uno se ha ido haciendo"<sup>9</sup>. Será, por tanto,

imposible tener una idea completa del periodo hasta que no se recuperen esos discursos ignorados hasta fecha muy reciente, circunstancia que sería muy benéfica para la búsqueda de la verdad.

Los planteamientos anteriormente recordados obtuvieron, por tanto, una serie de respuestas, entre ellas la *Vindicación de los derechos de la mujer* de Mary Wollstonecraft; “este libro, que es un continuo rebatir al sexismo de Rousseau, repite hasta la saciedad el mismo punto: ¿cómo es que el señor Rousseau se puede permitir decir que la mitad de la especie humana está en estado natural y que además ha de ser conservada en él? Y de ese punto deriva otro: ¿en qué sentido puede mantenerse un tracto naturalista dentro de la humanidad sin que la propia humanidad quede afectada como conjunto?”<sup>10</sup>.

La universalidad en la Ilustración se pensó en masculino, pues “se ha dicho, y es cierto, que el universalismo de los derechos humanos tiene un defecto de base: es un universalismo abstracto.

Parece que incluye a todos los humanos, pero, en realidad, excluye a muchos de ellos. El principio que dice 'todos los hombres' está pensando en masculino porque a nadie se le ocurre pensarlo de otra forma”<sup>11</sup>.

De este modo, en el momento en que se establece el principio de ciudadanía, con los primeros derechos humanos que fueron el soporte de las constituciones democráticas modernas, se concede el derecho a las libertades civiles y políticas, “pero cuando tales libertades se instituyen, a la mujer no se le reconoce públicamente una conciencia individual distinta de la de algún hombre (...) El universalismo liberal e ilustrado no llega a incluir a las mujeres”<sup>12</sup>. No obstante, o precisamente a consecuencia de ello, “el feminismo es heredero directo de los conceptos ilustrados, y es un movimiento ilustrado él mismo”<sup>13</sup>. Podemos ver tanto esa herencia como su corrección en uno de los más célebres textos de la tradición feminista del siglo XIX, *La esclavitud femenina*<sup>14</sup> de John Stuart Mill.

Mill consideró la igualdad de los sexos como condición indispensable para el progreso moral de la humanidad, por lo que es uno de los referentes básicos a la hora de

estudiar la adquisición de la idea de igualdad y su red conceptual en el pensamiento ilustrado, así como la asunción del nuevo paradigma político y la denuncia de sus restricciones interesadas.

John Stuart Mill, firme opositor del paternalismo con respecto a las acciones o elecciones privadas que no perjudican a los demás, apoyó sin embargo la intervención del Estado cuando la conducta dañaba a otros, y defiende que las formas de jerarquía sexual tradicional son fuente y causa de daño. Mill, que afirma que la supuesta naturaleza de la mujer es algo eminentemente artificial, el resultado de una represión, subrayó que la sujeción de las mujeres tiene la misma forma y expresa el mismo problema que la de los siervos en época feudal. En el desarrollo de su argumentación, Mill sigue la tradición filosófica que subrayó el origen social de las pasiones perjudiciales, pero aplica esa tradición al caso de la subordinación de las mujeres, utilizando la analogía con el feudalismo. Así, trata el fenómeno de las preferencias adaptativas en lo concerniente a los deseos de las mujeres, exponiendo la semejanza entre las de amos y vasallos y las de hombres y



Martha C. Nussbaum

mujeres, pero con una acusada diferencia:

Los hombres no quieren únicamente la obediencia de las mujeres: quieren sus sentimientos. Todos, salvo los más brutales, desean tener en la mujer más cercana no una esclava obligada, sino gustosa; no simplemente una esclava, sino una favorita. Por lo tanto, no omiten nada para esclavizar sus mentes. Los amos de los demás esclavos confían en el miedo para mantener la obediencia, miedo a ellos o miedos religiosos. Los amos de las mujeres deseaban algo más que simple obediencia y utilizaron toda la fuerza de la educación para conseguir su propósito. Desde sus primeros años, se educa a toda

mujer en la creencia de que el ideal de su carácter es el opuesto al hombre: nada de determinación y de dominio de sí misma, sino sumisión y cesión al dominio de los otros. Todas las enseñanzas morales le dicen que éste es el deber de las mujeres y todos los sentimentalismos, que ésta es su naturaleza: vivir para los otros; renunciar completamente a sí misma<sup>15</sup>

Mill argumenta que estos ideales no solamente marcan los principios morales, sino también la misma sexualidad, ya que los hombres llegan a dar contenido erótico a la sumisión, y las mujeres a considerar la sumisión como fundamental eróticamente. Así pues, cabría preguntarse, como hace Nussbaum: “¿Cómo es que Mill, siendo un utilitarista, critica estas preferencias adaptativas? Está claro: mediante una teoría normativa de la libertad y la igualdad”<sup>16</sup>.

Expone Mill argumentos acerca del bien social que produciría el desarrollo pleno de las capacidades de las mujeres, pero la ventaja central que señala es que las relaciones humanas se rijan por la justicia y no por la injusticia, pues la justicia es para Mill un objeto prominente del esfuerzo humano.

**Martha C. Nussbaum** El repaso que hace Nussbaum por las ideas formativas de la tradición histórica señala la dificultad para integrar en ella la ciudadanía de las mujeres, por lo que la alternativa sería, en su opinión, el enfoque de las capacidades, que ha sido desarrollado, en sentidos algo distintos, en filosofía por la propia autora (que lo ha utilizado, como hemos dicho, como base filosófica para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto de la dignidad humana) y en economía por Amartya Sen (que centra su enfoque en una evaluación comparativa de la calidad de vida, aunque también da cuenta de su preocupación por las cuestiones de justicia social). El enfoque de las capacidades surge como alternativa a los enfoques económico-utilitaristas que dominaban los debates sobre la calidad de vida en los círculos políticos y del desarrollo internacional, en especial los que entienden el desarrollo en términos estrictamente económicos. Tiene como fundamento la idea marxista/aristotélica del verdadero funcionamiento humano, y fue Amartya Sen. La versión del enfoque que desarrolla Nussbaum proviene de una época de colaboración entre ambos, Nussbaum y Sen, en el WIDER (World Institute for Development Economics Research). Las coincidencias y desacuerdos entre sus dos desarrollos han sido resumidos y explicados por Nussbaum<sup>17</sup>; entre las divergencias, la explícita argumentación de la autora contra el relativismo, la fundamentación del enfoque de las capacidades en la idea aristotélico-marxista del verdadero funcionamiento humano, la idea de que es la capacidad y no el funcionamiento la meta política adecuada, o el desarrollo que hace Nussbaum de una lista de capacidades centrales y su uso en la formulación de

principios políticos.

En resumen, afirma Nussbaum que la desigualdad basada en el sexo es un problema urgente de justicia social y que la teoría filosófica, y muy especialmente la teoría filosófica feminista, tiene un valor político; en esa línea, combinada con la receptividad hacia los hechos empíricos, ofrece un enfoque político basado en las ideas de capacidad y funcionamiento humano con el objetivo de ayudar a construir principios políticos básicos que pueden servir de fundamento para garantías institucionales que deberían ser cumplidas en todas las naciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1 NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona, Herder, 2002.
- 2 NUSSBAUM, M: “La parodia académica de Judith Butler: el feminismo exige más y las mujeres merecen algo mejor”. *Sin Permiso*, 2 (2007), páginas 151-17.
- 3 NUSSBAUM, M: *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, Paidós, 2007, pp. 21.
- 4 NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano, ob. cit.*
- 5 NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós, 2005
- 6 NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano, ob. cit.*, pp. 32-33.
- 7 La lista de capacidades centrales es la siguiente:  
**Vida.** Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que ya no merezca la pena vivirse.  
**A. Político.** Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida; tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación.  
**B. Material.** Ser capaz de tener propiedad (tanto de la tierra como de bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de real oportunidad; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar empleo sobre una base de igualdad con otros; no estar sujeto a registro e incautación de forma injustificada. (NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano, ob. cit.*, pp. 120-123)
- 8 KANT, I. *Fundamentos de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; La paz perpetua*. México, Porrúa, 1986.
- 9 BOURDIEU, P. *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona, Anagrama, 2006. pp. 17
- 10 VALCÁRCEL, A. *La política de las mujeres*. Madrid, Cátedra, 1997, pp. 59.
- 11 CAMPS, V. *El siglo de las mujeres*. Madrid, Cátedra, 1998, pp. 27.
- 12 CAMPS, V. *El siglo de las mujeres, ob. cit.*, pp. 27.
- 13 VALCÁRCEL, A. *La política de las mujeres, ob. cit.*, pp. 53.
- 14 MILL, J. S. *La sujeción de las mujeres*, en MILL, John Stuart y Harriet Taylor MILL: *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Madrid, Cátedra, 2001, páginas 149-258.
- 15 MILL, J. S. *La sujeción de las mujeres, ob. cit.*, pp. 164.
- 16 NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano, ob. cit.*, pp. 198.
- 17 NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano, ob. cit.*, pp. 40-44.

# La Filosofía y el Reto de la Educación Latinoamericana

Leopoldo Arteaga  
Università di Firenze

*Aprender y educarse en filosofía  
no significa recibir simplemente  
determinados contenidos teóricos,  
sino asumir problemas y prepararse  
para responderlo de un modo  
original y creativo.*  
(Augusto Salazar Bondy)



Toda persona es un fin en sí mismo

## RESUMEN

Vivimos tiempos de globalización. Tiempos de un desarrollo extraordinario de las ciencias y la tecnología, de la mundialización de la economía de mercado, de las comunicaciones y las redes informáticas, de la pretensión universalista de la cultura occidental y de la exaltación de los valores de la sociedad de consumo. Tiempos en que los pueblos de América Latina, dotados de diversidad étnica, lingüística y cultural, y signados por profundas asimetrías socioeconómicas, educativas, de género y de oportunidades, viven una lógica heterogénea de desarrollo combinado, contradictorio y dependiente. Vivimos una época de inmediateismos, de racionalidad instrumental e individualismos, de predominio de los valores de la competitividad y la rentabilidad, de las organizaciones por sobre el valor de la persona humana.

## ABSTRACT

We live in times of globalization. Time extraordinary development of science and technology, the globalization of the market economy, communications and computer networks, the universalist pretensions of western culture and the exaltation of the values of the consumer society. Time when the peoples of Latin America, endowed with ethnic, linguistic and cultural, and marked by profound asymmetries socioeconomic, educational, gender and opportunity, live development logic combined heterogeneous, contradictory and dependent. This is a time of inmediateismos, instrumental rationality and individualism, predominantly of the values of competitiveness and profitability of organizations on the value of the human person.

## PALABRA CLAVE

Filosofía, economía, globalización y valores

## KEY WORD

Philosophy, economy, globalization and values

## La educación latinoamericana

En general, los sistemas educativos de nuestros países tienen como objetivo real el reproducir el orden social vigente e instrumentalizar al hombre unidimensional en la perspectiva utilitarista del crecimiento económico. Los poderes fácticos hegemónicos tienen la concepción de que el bienestar de los ciudadanos de un país tiene como condición previa el crecimiento de la economía, que el crecimiento económico es sinónimo de desarrollo y que los indicadores más relevantes y excluyentes, para medir el desarrollo de los países, son las variaciones del Producto Bruto Interno y de la Renta Per Cápita Nacional; es decir, el desarrollo, apreciado en términos de acumulación de dinero o de cosas. (FORO EDUCATIVO,1997,12). Se trata a los seres humanos como un insumo, antes que un fin. Se oculta que toda persona es un fin en sí mismo. “..yo digo que el hombre, en general todo ser racional, existe como fin en sí y no como simple medio”, (KANT,1963,57), que es un ser único, irrepetible, valioso, que posee potencialidades y talentos múltiples, que es un ser no sólo físico y biológico, sino también afectivo, sensible, valorativo y espiritual, sin dejar de ser, a la vez, un ser social e histórico, imaginativo y creativo, una individualidad con responsabilidad social y que utilizarla como un medio o como un instrumento para conseguir los fines de otra persona es, como diría Kant, denigrarla en su existencia. Lo que es evidente, en la realidad, es que esta perspectiva del “crecimiento económico como desarrollo” no se condice ni con el mejoramiento de las potencialidades de las personas ni con la calidad de vida de nuestros pueblos, sino que cimienta y profundiza las desigualdades económicas, sociales y educativas. “Hoy día resulta sencillo comprobar que el bienestar de la población no depende tanto de la cantidad de riqueza (producida), sino de su debida distribución” (SANTOS,2006, 24). “El mundo ha experimentado durante los últimos cincuenta años un auge económico sin precedentes,.., que esos avances se deben a la capacidad del ser humano..expresados en... la ciencia y a la educación, motores fundamentales del progreso económico, es indudable. Sin embargo, consciente de que el modelo actual de crecimiento tropieza con limita-

ciones evidentes en razón de las desigualdades que induce y de los costos humanos y ecológicos que entraña, la Comisión estima necesario definir la educación no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el del desarrollo humano” (DELORS,1996,69). Este concepto de desarrollo, de significado mucho más amplio, rebasa el orden de lo económico e incorpora su dimensión ética, cultural y ecológica. El informe Delors sostiene que “los indicadores del desarrollo no deberían limitarse a los ingresos por habitante, sino abarcar igualmente datos relativos a la salud (incluido el índice de mortalidad infantil), la alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el ambiente. Así mismo, se ha de tener en cuenta la equidad y la igualdad entre los diferentes grupos sociales y entre los sexos, así como el grado de participación democrática”. Posición que con un enfoque más globalista comparte Amartya Sen (SEN,2007). Pero Delors enfatiza que la noción de “sostenibilidad” complementa la de desarrollo humano, ya que se hace hincapié en la viabilidad a largo plazo del proceso de desarrollo, en el mejoramiento de las condiciones de existencia de las futuras generaciones y en el respeto de los medios naturales de que depende toda vida.

### Los estados nacionales de América Latina

Desde la perspectiva de los Estados nacionales de América Latina, más construcciones legales que realidades integradas, son territorios donde existen y coexisten, muchas veces aisladas y otras en conflicto, diversas comunidades humanas con sus propias maneras de producir y reproducir sus medios de vida, sus costumbres, tradiciones, creencias, lengua, valores y el sentido de su existencia. Comunidades, históricamente sometidas a la cultura hegemónica, occidental, desde cuyo Estado se legitiman intereses particulares como si fueran intereses generales y cuyas políticas públicas traducen, por lo general, y al margen de lo retórico, la supremacía de sus concepciones económicas, sociales, educativas, culturales e ideológicas, de espaldas a la diversidad, que con criterios homogeneizadores diseñan y con medianía implementan. El sistema educativo, obviamente no está al margen de esta realidad, como parte constitutiva del Estado, recibe de éste su direccionalidad e implementación. El resultado (CNE,2001): desconexión con la realidad territorial y cultural, currículos tradicionales y prácti-

camente homogéneos, una educación pública de muy baja calidad, inoperancia e irrelevancia de la educación expresada en fuerte deserción y altas tasas de fracaso estudiantil, deficiente formación y actualización docente, orientación predominante hacia los estudios universitarios como si éstos fueran la meta deseable y asequible para todos, la marginación educativa crónica y persistente de importantes sectores rurales pobres; la desarticulación entre la planificación ocupacional y la determinación de vacantes profesionales en el sistema universitario; deficiente apoyo financiero a la investigación y la innovación tecnológica; la escasa participación de la educación en la concientización para el cambio y la internalización de valores, y una profunda insatisfacción ciudadana por la educación y, como consecuencia, una abierta demanda de transformaciones radicales en la política educativa.

Después de varias décadas de intentos reiterados de reforma educativa en nuestros países, los resultados son dudosos de la consecución del objetivo fundamental de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona. Por esta permanente insatisfacción es indispensable recuperar para la educación y para la política educativa la visión multisectorial, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; la visión de sistema, superando la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades; y la visión de largo plazo como política de Estado y no de gobierno, superando el cortoplacismo inmediatista de la improvisación, la política menuda y el despilfarro de los siempre escasos recursos que se asignan al sector o de los provenientes del financiamiento internacional (PRONUNCIAMIENTO, 2000). Lo cual presenta una serie de desafíos que tiene como punto de partida el reconocimiento fundamental de que América Latina es una región cuya diversidad étnica, cultural y “el escándalo de la pobreza” (KLISKSBERG, 2002,15) obliga a diseñar políticas públicas y emprender acciones en las que se reconozcan y potencien no sólo la diversidad y sus expresiones culturales, se impulsen y respalden las iniciativas regionales y locales, sino también y, de manera prioritaria, se combata la pobreza, la desnutrición crónica y la salubridad en la perspectiva de la *unidad en la diferencia*, y simultá-



neamente, se articule la modernización de nuestras instituciones educativas a los requerimientos de la vida social contemporánea, la promoción de la elevación de la productividad, la consigna de la formación permanente, el fomento de la investigación y la tecnología con capacidad creadora, y, con similar convicción, fortalecer los vínculos internacionales en un mundo altamente globalizado absorbiendo los extraordinarios aportes científicos, tecnológicos, culturales y artísticos de la humanidad con identidad cultural propia, identidad que evoluciona, se moderniza y que se abre al mundo sin perder sus raíces, forjando intransigentemente las condiciones para la eliminación de la pobreza, por una educación de calidad y la igualdad de oportunidades como camino al desarrollo personal y el mejoramiento de las condiciones de vida de nuestros pueblos. Lo paradójico de esta situación es que los gobiernos y sus élites dirigentes, unos en mayor o en menor medida, pero en general, minimizan las humanidades, el arte y la reflexión filosófica; y exaltan el desarrollo tecnológico, las ciencias empíricas y formales, como si fueran incompatibles, antagónicos de las humanidades; desconociendo las profundas raíces ontológicas, epistemológicas y axiológicas que las vertebran, y de lo imprescindible de su concurrencia y ensamblamiento para la formación integral de la persona. No es casual por ello, la existencia de algunas tendencias autoritarias que sesgan las políticas educativas hacia la disminución, fusión o eliminación de las asignaturas de humanidades y al recelo de sus contenidos, promoviendo pragmáticamente una educación para el desarrollo del mercado, una educación para el Desarrollo Económico. Pero humanizar, cada vez más y mejor a las personas y levantar propuestas de convivencia social, de respeto al otro, al diferente; de pluralidad y democracia participativa; así como, hacer conciencia en estos tiempos de violencia física y emocional institucionalizada, de la necesidad de la internalización de una cultura de paz y progreso, de valores, de respeto a las diferencias, la tolerancia y la construcción de una sociedad justa en la mente de las élites dirigentes y de las nuevas generaciones, será siempre una tarea y un reto de una educación de profunda raigambre filosófica humanista. Humanismo, en el sentido de que el ideal de humanidad es fruto de un proceso de educación o de formación de la persona, pero que, a la vez, supone también preocupación, compasión, solidaridad y empatía por el otro, como un ideal de conducta moral culturalmente construido (GIUSTI, 2010, 38). Este horizonte del desarrollo humano debiera vertebrar la elaboración de un proyecto educativo nacional y de una nueva visión de la Educación centrado en la realización plena de la persona.

### El rol de la filosofía actual

En tiempos así, y dentro de este contexto, preguntarnos si la reflexión filosófica tiene la capacidad y la posibilidad racional de aportar a la comprensión de la problemá-



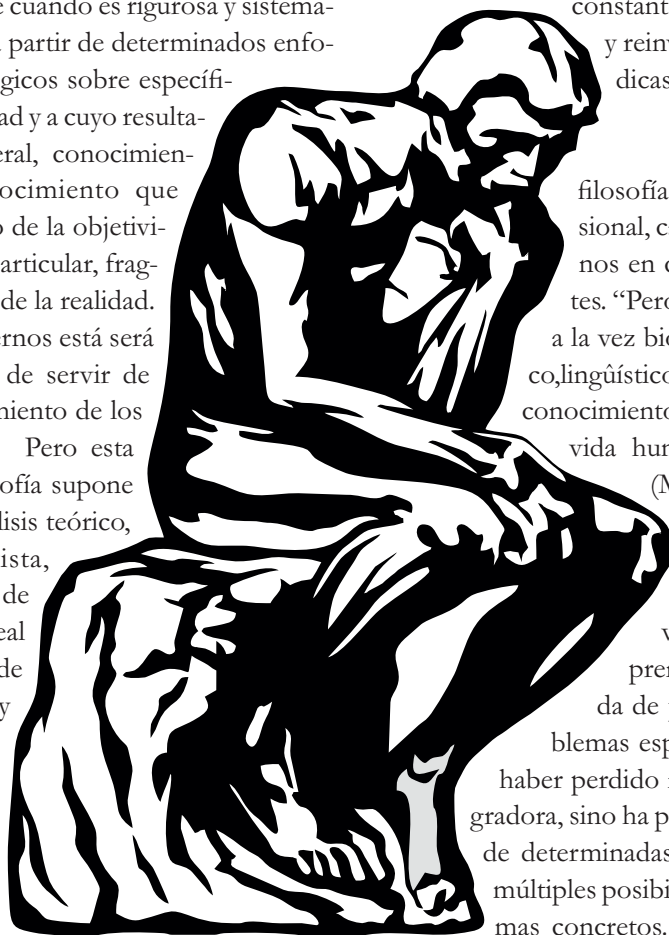
Las humanidades, el arte y la reflexión filosófica no debe minimizarse

tica contemporánea de nuestros pueblos o si ella solamente debe circunscribirse a la reflexión trascendente sustentada únicamente en el pensamiento universalista de los grandes maestros de la filosofía clásica, antigua o moderna, para contribuir en la percepción de los inmanentes o trascendentales valores de la humanidad?. ¿cuál es o debe ser el rol de la filosofía frente a la problemática cultural, social y educativa de América Latina del siglo XXI? ¿debemos seguir buscando verdades universales y necesarias para todo tiempo y lugar o las construimos desde las concepciones interpretativas eurocentristas (DUSSEL, 2009, 93) o asumimos el reto de construir una filosofía emergente, no por su determinación espacio-temporal, sino por la autenticidad y peculiaridad de la reflexión sobre nuestra compleja realidad cultural, social e individual, que “lo hispanoamericano vendrá como añadidura”. (SALAZAR, 1976, 102). ¿Está la filosofía hoy en la capacidad de asumir esta tarea únicamente desde sus disciplinas filosóficas y sólo con sus conocimientos e instrumental teórico, o con humildad debemos reconocer que necesitamos del aporte fundamental de las ciencias, la tecnología, las humanidades, del arte, de las diversas cosmovisiones culturales y otras formas de conciencia social, para construir nuevos conocimientos y nuevas visiones prospectivas más amplias, multidimensionales, de mayor comprensión y aproximación a los problemas?. ¿Seguiremos pensando que sólo a la ciencias naturales y sociales, y a la tecnología les corresponde el monopolio de la verdad fáctica y de buscar soluciones o alternativas de solución a los problemas reales y qué a la filosofía y a las humanidades en general sólo les compete reflexionar especulativamente sobre los problemas, mas no el indagar posibilidades de respuesta de solución y del compromiso por el cambio? Implica esto “un cierto complejo de inferioridad” o de poca capacidad de estudio para abarcar otros saberes y de incapacidad práctica para articularlos?. No le ha faltado razón a Mario Bunge cuando dice “Lo que sí es verdad es que la filosofía académica se ha tornado bastante caduca. Está obsesionada con su propio pasado, se muestra suspicaz frente a las nuevas ideas, sólo tiene ojos para sí misma, es ajena a los problemas del mundo y, por ende, es de poca o ninguna ayuda para resolver la mayoría de los problemas a los que se enfrenta la gente común”(BUNGE, 2002, 11). A lo que agrega Rorty, “Sólo después de haber renunciado a la esperanza de alcanzar el conocimiento de lo eter-

rias para todo tiempo y lugar o las construimos desde las concepciones interpretativas eurocentristas (DUSSEL, 2009, 93) o asumimos el reto de construir una filosofía emergente, no por su determinación espacio-temporal, sino por la autenticidad y peculiaridad de la reflexión sobre nuestra compleja realidad cultural, social e individual, que “lo hispanoamericano vendrá como añadidura”. (SALAZAR, 1976, 102). ¿Está la filosofía hoy en la capacidad de asumir esta tarea únicamente desde sus disciplinas filosóficas y sólo con sus conocimientos e instrumental teórico, o con humildad debemos reconocer que necesitamos del aporte fundamental de las ciencias, la tecnología, las humanidades, del arte, de las diversas cosmovisiones culturales y otras formas de conciencia social, para construir nuevos conocimientos y nuevas visiones prospectivas más amplias, multidimensionales, de mayor comprensión y aproximación a los problemas?. ¿Seguiremos pensando que sólo a la ciencias naturales y sociales, y a la tecnología les corresponde el monopolio de la verdad fáctica y de buscar soluciones o alternativas de solución a los problemas reales y qué a la filosofía y a las humanidades en general sólo les compete reflexionar especulativamente sobre los problemas, mas no el indagar posibilidades de respuesta de solución y del compromiso por el cambio? Implica esto “un cierto complejo de inferioridad” o de poca capacidad de estudio para abarcar otros saberes y de incapacidad práctica para articularlos?. No le ha faltado razón a Mario Bunge cuando dice “Lo que sí es verdad es que la filosofía académica se ha tornado bastante caduca. Está obsesionada con su propio pasado, se muestra suspicaz frente a las nuevas ideas, sólo tiene ojos para sí misma, es ajena a los problemas del mundo y, por ende, es de poca o ninguna ayuda para resolver la mayoría de los problemas a los que se enfrenta la gente común”(BUNGE, 2002, 11). A lo que agrega Rorty, “Sólo después de haber renunciado a la esperanza de alcanzar el conocimiento de lo eter-

no, los filósofos comenzaron a proyectar imágenes del futuro... Precisamente en la medida en que integramos el tiempo en nuestro pensamiento, los filósofos nos vemos obligados a dejar de atribuir a la contemplación la prioridad frente a la acción. Hemos de estar de acuerdo con Marx cuando sostiene que no deberíamos pretender saber lo que el futuro tiene necesariamente en común con el pasado, sino que nuestra tarea consiste más bien en contribuir a configurar el futuro de otro modo que el pasado. No nos queda otra alternativa que la de cambiar el papel que los filósofos compartieron con los sacerdotes y los sabios y adoptar una función social que se parece más a la de un ingeniero o un abogado.” (RORTY:2008,16). Posición que abiertamente comparto, aunque discrepe de algunas de sus orientaciones políticas- filosóficas, pero sin temor alguno a coincidir con ellos.

He ahí el reto que nos convoca. Pienso que reiniciar este camino de pretender construir una filosofía emergente desde la problemática Latinoamericana es factible y necesario. Entender la filosofía como “una reflexión sobre los problemas del conocimiento, la acción humana, la invención o la existencia, que trabaja sobre lo ya dado por la ciencia, la praxis, la moral, la creación artística y la vida cotidiana, como una indagación acerca de realizaciones espirituales ya producidas” (SALAZAR,1984,). Es un saber segundo (p.30). Y es un buen punto de partida, pero que supone necesariamente una reflexión primera, que cuando es rigurosa y sistemática, lo realiza la ciencia a partir de determinados enfoques teóricos y metodológicos sobre específicos segmentos de la realidad y a cuyo resultado denominamos, en general, conocimiento científico. Este conocimiento que reclama para sí el derecho de la objetividad es un conocimiento particular, fragmentado por abstracción de la realidad. Para los positivistas modernos está será la tarea de la filosofía, de servir de instrumento de esclarecimiento de los conceptos de la ciencia. Pero esta manera de pensar la filosofía supone no sólo restringirla al análisis teórico, meramente cognoscitivista, sino también neutralizarla de toda relación con la vida real y sus problemas. Sin dejar de ser una mirada rigurosa y sistemática de la filosofía, sin embargo, limita y aísla la reflexión filosófica de los problemas y de las condiciones reales que lo generan, así como, de la



El hombre pensante de Rodin

búsqueda de los caminos de acercamiento a la verdad y de las posibilidades de reconstruir la realidad. Así como tampoco, concebimos la realidad reducido a lo dado, a lo que existe, sino que consideramos que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable, indignante, en lo que existe, queda pues abierto un campo de posibilidades para el cambio (SANTOS, 2006). Por ello, pensamos que, una de las tareas de la filosofía actual es integrarse al estudio de la comprensión de la problemática latinoamericana. Para eso, la reflexión filosófica deberá abrirse al aporte de las ciencias, utilizando el conocimiento particular elaborado por ellas, como materia base, para construir explicaciones, intuir tendencias y generar perspectivas mucho mejor articuladas, integradas, y comprensivas del hombre y la sociedad, la cultura y la naturaleza en el siglo XXI. Aunando a ello, los aportes de la tecnología, las humanidades, el arte, las tradiciones, las cosmovisiones de las diversas realidades culturales y la experiencia empírica. La filosofía induce a romper toda restricción temática y metodológica; como un pensar abierto, flexible proyectado hacia todas las variedades de la realidad y la experiencia. La apertura del filosofar a todos los horizontes de la experiencia significa una vuelta a lo concreto, así como cualquier acto de conocimiento implica una abstracción. Si es cierto que todo pensar es dinámico y creador, la reflexión filosófica es, relativamente a la ciencia, un pensar radicalmente dinámico, que recrea constantemente sus temas y sus planteos y reinventa sin cesar sus formas metodológicas. (SALAZAR,1984,97).

Desde esta perspectiva, la filosofía deberá ser un saber multidimensional, capaz de comprender los fenómenos en contextos complejos y cambiantes. “Pero por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social” (MORIN, 2009,27). Es tarea nuestra, demostrar que la reflexión filosófica en el siglo XXI tiene capacidad multidimensional y vigencia para el análisis, la comprensión, la explicación y la búsqueda de posibilidades de solución a problemas específicos de nuestra realidad, sin haber perdido nuestra visión totalizadora, integradora, sino ha partir de la construcción científica de determinadas contextos teóricos deducir las múltiples posibilidades en la solución de problemas concretos.

Es asumir el reto de reflexionar sobre el sentido de nuestro ser personal y social en universos particulares dinámicos y complejos, para pensar la educación, o mejor dicho, para pensar sobre la naturaleza, el rol y la finalidad de los sistemas educativos, en la lógica de los países, los pueblos, las etnias y de las diversidades culturales de América Latina, y no en abstracciones ahistóricas o desde etnocentrismos universales.

Y dentro de estos contextos, nos preguntarnos qué posibilidades tenemos desde la reflexión filosófica, con autoridad intelectual, para incidir en la elaboración y cambio de las políticas educativas en la perspectiva de la construcción de una sociedad justa, y de democracia participativa?

Pienso que hacer Filosofía de la Educación, desde la perspectiva latinoamericana, requiere de una profunda reflexión crítica de segundo orden con un enfoque multidisciplinar sistémico (MORIN, 2007, SANTOS, 2006,) que, a partir del estudio de los fundamentos ontológico, epistémico y axiológico de la educación nos permita no sólo racionalizar, comprender e interpretar la realidad educativa en América Latina, sino vislumbrar las posibilidades de su prospectiva con nuevas propuestas de lineamientos filosóficos integrados al avance científicos, tecnológico, humanísticos y de la cultura en general que enriquezcan el desarrollo de la reflexión educativa y la formación integral del ser humano en una sociedad justa y democrática.

## BIBLIOGRAFÍA

ADRIANZÈN, Alberto, y otros (1993). *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Lima: IEP ediciones.

BUNGE, Mario (2002). *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

CALDERÓN, Fernando y otros. *Una perspectiva cultural de las propuestas de la CEPAL*. En: PAJUELO, R – Sandoval, P. (2004). *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina*. Lima: IEP Ediciones.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2001). *Propuesta para un Acuerdo Nacional Por La Educación*.

DELORS, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.

DUSSEL, Enrique (2009). *Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas*. En: Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas. Bs.As.: Editorial Biblos.

GIUSTI, Miguel (2010). *El sentido de las humanidades*. En: El Futuro de las Humanidades. Las humanidades del futuro. Lima: Fondo Editorial PUCP.

KANT, Manuel (1963). *Fundamentos de la Metafísica de las costumbres*. México: Editora Nacional. Traducción García Romero.

KLIKSBERG, Bernardo (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. Argentina; Fondo de Cultura Económica.

MORIN, Edgar (2009). *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Càtedra (Grupo Anaya, S.A.), 6ta. Edición.

MORIN, Edgar (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. Novena reimpression.

PAJUELO, Ramón; SANDOVAL, Pablo. (2004). *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina*. Lima: IEP Ediciones.

PRONUNCIAMIENTO LATINOAMERICANO en el Foro Mundial de Dakar realizado del 26 al 28 de abril del 2000.

RORTY, Richard (2008). *Filosofía y futuro*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. Reimpression de la primera edición.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Post Grado/UNMSM.

SALAZAR B., Augusto (1976). *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México: Siglo Veintiuno editores, sa.

SALAZAR B., Augusto (1984). *Iniciación filosófica*. Lima: Ediciones Studium

SEN, Amartya (2007). *¿Cómo juzgar la globalización?*. En: Primero la gente. Barcelona: Ediciones Deusto.

SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.

# Una sociologia per l'educazione “Come se le persone contassero qualcosa”

*Una sociologia para le educación “Como si las personas importaran”*

Giovanni Scotti<sup>1</sup>  
Università di Firenze

## Abstract:

L'articolo si propone di individuare le linee generali di una sociologia dell'educazione orientata ai bisogni e alle aspirazioni degli individui a diverso titolo coinvolti nell'esperienza educativa, tracciando gli assi per lo sviluppo di una conoscenza sociologica immediatamente rilevante per loro, in grado di migliorare il funzionamento del sistema educativo e il benessere di chi vi fa parte.

## Palabras Claves

Felomeni, prospettiva, social, conoscitiva

## Key Words

Felomeni, perspective, social, cognitive

## 1. Introduzione

La sociologia dell'educazione si è strutturata come ambito disciplinare differenziandosi progressivamente dal corpus della sociologia generale: mentre questa si poneva il fine di spiegare fenomeni e dinamiche della società nel suo complesso, la sociologia dell'educazione circoscriveva il proprio oggetto alle istituzioni scolastiche e alle altre agenzie di socializzazione: tradizionalmente la famiglia, il gruppo dei pari, i media.

Questo processo è strettamente correlato all'emergere di gruppi di specialisti dediti alla materia, in particolare all'interno dell'Università, e ha fatto sì che i programmi di insegnamento e i manuali di sociologia dell'educazione cercassero di costruire un canone disciplinare, in una prospettiva di sviluppo storico, o di descrizione dei diversi paradigmi sociologici che offrono interpretazioni dei fenomeni riguardanti l'educazione e, più in generale, la socializzazione degli individui.

Il sistema di produzione e diffusione della conoscenza sociologica è costituito da diversi attori e processi che si intrecciano tra loro: i produttori di conoscenza sociologica, sociologi di professione, spesso collegati a centri di ricerca nazionali o internazionali; i decisori politici, che hanno il compito di formulare le politiche di indirizzo, distribuire le risorse, definire i contenuti e i processi dell'educazione, il valore dei titoli legali offerti dal sistema, ecc.; gli operatori del sistema educativo, che hanno il compito di far funzionare quotidianamente il sistema; gli studenti e le famiglie, che partecipano al sistema nella veste di utenti / beneficiari dell'offerta formativa.

Ma come potrebbe essere ridefinito l'ambito disciplinare se mettessimo al centro gli *individui che fanno*

*esperienza diretta del fatto educativo?* Che caratteristiche avrebbe una sociologia che partisse dalla realtà di chi “fa” scuola, di chi “è” scuola? Nel presente scritto proviamo a dare una risposta, proponendo anche per la sociologia dell'educazione il cambio di paradigma offerto da Ernst Schumacher per il discorso economico nel suo classico *Small is beautiful*: (Schumacher, 1973): un cambiamento che tocca gli obiettivi, gli assiomi fondamentali, e gli strumenti della disciplina, e influenza profondamente l'atteggiamento di chi fa ricerca.

Una nuova prospettiva di questo tipo comporta una ridefinizione del campo di interesse della sociologia dell'educazione, una ristrutturazione delle modalità di creazione della conoscenza sociale, nonché un modo nuovo di pensare la formazione sociologica degli educatori e dei cittadini in vario modo coinvolti nel sistema educativo.

Più specificamente, una sociologia dell'educazione “come se la gente contasse qualcosa” deve quindi essere in grado di offrire: 1. dati e strumenti per la comprensione della società significativi per chi, in diversi ruoli, vive la realtà del sistema educativo; 2. una migliore capacità, per le persone che fanno parte del sistema educativo, di lettura dei contesti e capacità riflessiva (comprendere la mia “azione-nel-contesto”); 3. la capacitazione degli educatori nel loro ruolo professionale; 4. l'orientamento dei fruitori dei processi educativi nei contesti sociali all'interno dei quali tali processi avvengono.

In questa prospettiva, la conoscenza sociale deve essere accessibile, rilevante, connessa con l'esperienza di chi partecipa alla realtà del sistema educativo.

## 2. Sociologia e sistema educativo

La scuola è un'istituzione sociale particolare, perché garantisce standard minimi di riproduzione sociale sia in termini di contenuti, che di processi e relazioni (il “come” si sta insieme, le “coreografie” che regolano sovente in maniera implicita le interazioni tra i soggetti: v. Sclavi 2005); e perché rispetto alle altre istanze di socializzazione la scuola è l'unica ad avere davvero i caratteri di “agenzia” (*agency*), cioè è dotata di identità istituzionale, capacità organizzativa, capacità strategica, perché dipende in larga misura dalle decisioni del sistema politico (pur essendo allo stesso tempo il prodotto di spinte “dal basso”, connesse al ruolo delle famiglie e degli studenti, all'identità professionale dei docenti ecc.).

<sup>1</sup> Professore Associato di Sociologia dei Processi Culturali, Università di Firenze. L'Autore desidera ringraziare i colleghi Sabbiana Cunsolo, Alfredo Panerai, Miguel Polo e Stefania Tirini.

La conoscenza sociologica in campo educativo viene mediata da una serie di dispositivi: attraverso la selezione “verso l'alto” di personale qualificato, ad alta intensità di specializzazione, tramite l'università e centri di ricerca specializzati; attraverso la produzione e diffusione di conoscenze specialistiche in merito a temi e problemi relativi al sistema educativo; attraverso la diffusione di questi temi e problemi da parte dei media. Infine, la comunità di esperti procede alla creazione di percorsi formativi e di un canone di conoscenze pensati per diffondere “verso il basso” temi fondamentali della conoscenza sociologica per i futuri operatori del settore e in generale per tutti coloro che entreranno in contatto con il sistema educativo.

In questo modo, in linea di principio, la società può costituire *conoscenza di se stessa*, del presente, dei problemi che deve affrontare e delle loro origini strutturali, delle prospettive future: le collettività umane hanno l'opportunità di sapere qualcosa in merito a se stesse e al loro futuro. Questo tipo di conoscenza sociologica tuttavia non implica immediatamente la rilevanza per gli individui coinvolti nel sistema.

Al livello *macro*, una sociologia dell'educazione attenta agli esseri umani deve permettere l'analisi critica del sistema educativo all'interno della società e delle istituzioni che ne determinano il funzionamento, la disponibilità di risorse, la definizione dei contenuti dell'educazione, dei profili professionali e delle carriere; ma anche il tema dello status del personale insegnante nella società e in generale il discorso pubblico intorno all'educazione.

### 3. Le dimensioni micro e macro nella sociologia per l'educazione

L'applicazione dello sguardo sociologico alle problematiche educative deve confrontarsi con la problematica del rapporto tra dimensione “micro” e dimensione “macro” che caratterizza le scienze sociali degli ultimi decenni. Né le grandi strutture e i meccanismi sistemi che caratterizzano una società, né i comportamenti e gli atteggiamenti dei singoli sono in grado di spiegare i fenomeni sociali.

Nel modello tradizionale di spiegazione sociologica, il punto di partenza è l'attenzione a fenomeni collettivi, sistemi o strutture che interessano una pluralità di individui, dei quali la conoscenza sociologica cerca di ricostruire regolarità, nessi causali, interpretazioni dotate di senso.

Un fenomeno antecedente a livello macro può spiegare un fenomeno conseguente allo stesso livello solo tenendo conto del livello *micro*, della dimensione delle interazioni tra individui concreti. Sono necessarie “ipotesi ponte”, per trasformare un'ipotesi teorica di partenza a livello macro in categorie esplicative del comportamento delle persone: quali sono i “meccanismi situazionali”, al livello dei singoli individui, che ne determinano percezioni, comportamenti e scelte? Successivamente, il ricercatore dovrà individuare “regole di trasformazione” che permettano di passare nuovamente dalla

dimensione micro degli individui concreti al fenomeno sociale collettivo da spiegare (sul tema si veda Coleman, 1994; Esser, 2000; cit. in Brüsemeister, 2008, p. 14 s.).

Questa cornice teorica va precisata per aderire alla prospettiva di una sociologia vicina alle persone reali che stiamo provando a sviluppare. Anzitutto, dobbiamo chiederci se e in che misura individui e collettività rimangono un semplice *oggetto* di ricerca, o se siano messi in grado di diventare essi stessi soggetti produttori di conoscenza.

Allo stesso tempo, occorre chiarire come e in che misura il programma di ricerca mette in conto la reciproca influenza tra chi osserva, e chi viene osservato: se valorizza il carattere potenzialmente *dialogico e trasformativo* della conoscenza sociale o sceglie la strada di una oggettivazione del discorso sociologico. A questo scopo è anzitutto utile affrontare il rapporto tra dimensione micro e macro della realtà sociale da una prospettiva differente.

### 4. Contesti sociali e cornici di senso

Come tutti i fenomeni sociali, i processi del sistema educativo possono essere compresi a più livelli: è possibile distinguere diverse dimensioni dell'agire sociale, ciascuna delle quali può “spiegare” un fenomeno.

Immaginiamo una struttura di cornici concentriche, un po' come le bambole di legno russe racchiuse una dentro l'altra. Il livello più immediato è quello dell'*esperienza immediata* delle persone, delle loro interazioni comunicative, dell'esperienza della vita quotidiana (sul tema v. (Berger & Luckmann, 1991, pag 33 s., Habermas 1981, pag 107 s.; Schütz & Luckmann, 1980). Ad esempio, un fenomeno conflittuale si manifesta alle persone coinvolte come una crisi nell'interazione tra loro (Bush & Folger, 1993, 2005, 2. ed. ampliata).

Gli scambi comunicativi tra le persone si sedimentano in una *relazione* di più lungo periodo, governata da memorie del passato, richieste reciproche nel presente, aspettative per il futuro. Ogni interazione, e quindi anche i conflitti interpersonali e le crisi, avvengono sempre all'interno di un *contesto relazionale*, spesso governato da norme e aspettative implicite: il gruppo classe, i docenti, i genitori (una utile introduzione alla dimensione relazionale della scuola è offerta da Sclavi, 2005).

Le interazioni tra persone e le relazioni che si sviluppano nell'arco del tempo sono racchiuse a loro volta nella cornice di *contesti e organizzazioni sociali*. Nel nostro caso si tratta della scuola come organizzazione, con la sua struttura fisica (edifici, aule, arredi), le sue gerarchie, le norme esplicite e implicite che governano il suo funzionamento. Infine, ogni scuola funziona sulla base di norme, direttive e scelte politiche prese a livello delle *istituzioni*: in generale, il sistema educativo viene plasmato da scelte politiche e in generale presenta una forte interdipendenza con il resto della società.

Interazione, relazioni, dimensione organizzativa, contesto politico e macrosociale: ciascuno dei quattro contesti descritti è reale, perché la sua esistenza e i processi di trasformazione che lo plasmano hanno

conseguenze tangibili sulle persone: la relazione con il mio collega, le scelte del dirigente, le decisioni del Governo e del Parlamento in merito ai programmi o al mio stipendio. Allo stesso tempo, ogni contesto funge da *cornice di senso* nella nostra interpretazione della realtà, ci permette cioè di interpretare in modo diverso uno stesso evento.

Un determinato problema, ad esempio un episodio di violenza tra bambini, può pertanto essere letto all'interno di differenti cornici di senso, e quindi offrire significati differenti, chiamare a differenti risposte. Immaginiamo ad esempio che c'è stato un episodio di violenza tra bambini. Questo fatto può essere interpretato come:

1. *una crisi a cui occorre dare una risposta* (ad es. di tipo disciplinare, educativo, terapeutico): il bambino che ha aggredito viene etichettato come bullo e portato dal direttore, o dallo psicologo. A volte la crisi viene ignorata, perché potenzialmente rischiosa per il microsistema sociale in cui avviene: un genitore segnala all'insegnante e al direttore che sua figlia è vittima di piccole violenze da parte dei coetanei e non vuole più andare a scuola, la direttrice risponde che "dal prossimo anno scolastico" verranno presi provvedimenti per gestire meglio la classe;
2. *un conflitto che avviene all'interno di una relazione* – tra i bambini coinvolti, tra questi e l'insegnante, come parte della classe: in modo esplicito o implicito, tutto l'insieme di relazioni all'interno del quale appare il conflitto ne viene influenzato e lo influenza;
3. *un episodio della vita di un'organizzazione* – in questo caso la scuola primaria italiana, con le sue modalità di funzionamento, norme scritte e non scritte, gerarchie, narrazioni, identità;
4. un episodio che può essere letto come espressione di determinate *dinamiche o strutture macrosociali*: si potrebbe ad esempio osservare una correlazione tra la classe sociale di provenienza della famiglia, o lo status di migrante, e i comportamenti violenti dei bambini in classe.

Ciascuno di questi contesti offre quindi una cornice all'interno della quale possiamo interpretare il fenomeno in questione. La scelta della "cornice di senso" attraverso cui interpretare un evento non è di per sé giusta o sbagliata, ma definisce il tipo di conoscenza rilevante e la modalità di intervento possibili o appropriate per affrontare crisi e problemi: per ognuno dei contesti elencati sono ipotizzabili diversi tipi di intervento.

Dal punto di vista delle persone che fanno parte del sistema educativo, distinguere tra diversi contesti sociali e cornici di senso offre due vantaggi: da un lato incoraggia a pensare strumenti di intervento appropriati a partire da cornici di senso differenti, dall'altro offre un orientamento per acquisire maggiore conoscenza e consapevolezza delle situazioni.

Per tornare al nostro esempio: come possiamo intervenire in una situazione di emergenza, per fermare un episodio di violenza tra bambini? Che tipo di inter-

vento è necessario e possibile se prendiamo in considerazione la rete di relazioni all'interno delle quali si è sviluppato il problema, e quindi la classe, gli amici dei bambini coinvolti, gli insegnanti, le famiglie? Di quali risorse e strumenti potrebbe dotarsi l'organizzazione per rispondere meglio alle crisi? Quali cambiamenti strutturali sarebbero desiderabili o possibili per dare risposta alle cause profonde del problema?

Il modello presentato offre indicazioni pratiche per identificare ciò che è necessario conoscere, e gli strumenti di intervento utilizzabili dagli educatori. Di seguito illustriamo i temi della costruzione della conoscenza sociale e delle competenze professionali degli operatori alla luce dell'approccio che proponiamo.

### 5. Offrire strumenti di analisi della realtà sociale alla portata di chi ci vive

Le persone che vivono direttamente la realtà di una situazione o un'organizzazione sono gli esperti più importanti da consultare per realizzare cambiamenti positivi.

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a una vera e propria esplosione di metodologie partecipative di analisi e decisione (nella sterminata letteratura segnaliamo: Charles Elliott, 1999; Susskind, McKernan, & Thomas-Larmer, 1999). Una presentazione dettagliata degli strumenti e delle esperienze sviluppate in questo campo oltrepasserebbe i limiti del presente scritto: qui vogliamo solo sottolineare che gli strumenti di democrazia partecipativa, oggi proposti anche da governi e agenzie internazionali, rientrano nella visione educativa di Paulo Freire: in tutti gli individui, ed in particolare i poveri e gli oppressi, la possibilità di conoscere e cambiare il proprio mondo (Freire, 1970); in Italia va ricordato il lavoro educativo, di ricerca e trasformazione sociale realizzato da Danilo Dolci (Barone, 2000).

Ai nostri fini è importante sottolineare alcuni principi generali che sono stati convalidati da questo tipo di pratiche:

- Messi in condizione di riflettere e discutere insieme, gli individui e i gruppi sono in grado di produrre informazioni rilevanti sulla propria realtà sociale e sul miglior corso di azione possibile per la comunità a cui appartengono: gli esseri umani possiedono *capacità conoscitiva*.
- Messi in condizione di riflettere, sognare e discutere, gli individui e i gruppi sono in grado di formulare proposte creative in merito al futuro loro e della loro comunità: gli esseri umani possiedono *capacità creativa*.
- Messi in condizione di discutere, sviluppare potere e riconoscimento reciproco, le persone e i gruppi sono in grado di analizzare, gestire e trasformare in modo positivo i conflitti sociali nei quali sono coinvolti: gli esseri umani possiedono *capacità trasformativa*.

Le capacità conoscitiva, creativa e trasformativa non sono necessariamente sempre presenti e operative, ma il riconoscimento della loro possibilità fornisce una pro-

spettiva importante per *costruire conoscenza sociale dialogica*. Fare sociologia dell'educazione come se le persone contassero qualcosa significa per la sociologia / il sociologo valorizzare le loro conoscenze, costruire processi di apprendimento reciproco, essere disponibili a cambiare insieme a loro.

## 6. Conflitti

Possiamo comprendere il sistema educativo nel contesto sociale più ampio solo a partire da una prospettiva sociologica che tenga conto dei conflitti che attraversano una società, non come una deviazione passeggera rispetto a un funzionamento normale del sistema, ma come a un dato costitutivo della vita delle collettività umane.

Nel momento in cui adottiamo una prospettiva sociologica in grado di riconoscere e analizzare i conflitti sociali esistenti, questi acquistano un significato in prospettiva educativa. I conflitti sociali rilevanti per il sistema educativo sono di diversi tipi. Tra i più importanti:

- i conflitti sociali e politici intorno alla redistribuzione delle risorse in favore del sistema educativo e/o alla creazione di meccanismi di mercato al suo interno, tra un modello di scuola pubblica e uno di scuola privata;
- i conflitti identitari che trovano nella scuola una “cinghia di trasmissione” per la produzione di identità, lingua costruzione di una memoria e riferimenti culturali collettivi. In particolare nei conflitti etno-politici, l'educazione è un fenomeno “a due facce”: può avere un impatto costruttivo per la costruzione della pace, ma anche un impatto distruttivo, quando contribuisce a perpetuare immagini del nemico e segregazione tra diversi gruppi identitari (K. D. Bush & Saltarelli, 2000);
- I conflitti che vertono sulle dinamiche di esclusione / integrazione di vecchie e nuove minoranze: ad esempio l'importanza della scuola nel quadro della tutela delle minoranze etniche e linguistiche (come nel Sud Tirolo in Italia), e soprattutto il grande tema dell'impatto sul sistema scolastico dei fenomeni migratori in molti paesi del Nord globale.

Compresa l'importanza dei conflitti sociali per il sistema educativo, potremo domandarci sul significato che tali conflitti assumono all'interno delle diverse cornici di senso illustrate sopra; soprattutto, potremo lavorare alla comprensione dei diversi punti di vista, degli attori in gioco, dei fattori strutturali che definiscono tali conflitti, e in prospettiva per una mediazione e trasformazione degli stessi.

Il lavoro di mediazione e trasformazione del conflitto acquista un'importanza cruciale nella scuola soprattutto nelle dimensioni dell'interazione comunicativa e delle relazioni: a questo livello diventano determinanti le conoscenze per la gestione costruttiva delle crisi e delle tensioni interpersonali. Affrontati con consapevolezza, i “piccoli” conflitti costituiscono una risorsa importante per l'educazione alla pace (Baukloh & Panerai, 2010).

## 7. L'educatore / educatrice come professionista riflessivo/a

La natura delle società contemporanee ha messo definitivamente in crisi l'immagine di un “professionista” dell'educazione che acquisisce tutte le conoscenze rilevanti per il suo lavoro negli anni della formazione e dopo applica le teorie apprese alle situazioni che affronta lungo la carriera. Si tratta di un cambiamento più generale evidente nelle professioni pratiche: management, progettazione architettonica, professione medica, psicoterapia. Le trasformazioni sociali sono diventate rapidissime, e i problemi da affrontare sempre nuovi. Donald Schön per primo, già all'inizio degli anni ottanta, ha fatto emergere l'importanza della “riflessione nel corso dell'azione” che caratterizza il modo in cui i professionisti affrontano situazioni e problemi sempre nuovi nel loro lavoro (Schön, 1983).

Nell'affrontare un problema nuovo, il professionista riflessivo mette in dialogo la propria esperienza con il problema da affrontare, che viene visto allo stesso tempo come qualcosa di nuovo e di unico, e come un fenomeno che ha aspetti e caratteristiche di situazioni già affrontate in passato; agisce con una capacità “artistica”, con la creatività e usando il pensiero metaforico (“come se” il problema che avesse davanti fosse qualcos'altro); entra in dialogo con la situazione, facendo esperimenti e verificando gli effetti, voluti e imprevisi, delle proprie scelte. Così facendo il professionista riflessivo costruisce una conoscenza specifica e consolida la propria pratica e saggezza professionale.

In epoca contemporanea, gli educatori devono necessariamente abbandonare una concezione puramente transmissiva del loro lavoro e adottare un atteggiamento riflessivo.

L'introduzione di una pratica riflessiva nell'educazione incontra il conflitto, in due forme differenti e collegate. Anzitutto, come abbiamo visto, possiamo definire la stessa riflessività anche come consapevolezza dei campi di conflitto che intersecano l'ambito di attività dell'educatore. Il carattere riflessivo del lavoro del professionista impegnato nel lavoro socio-educativo passa per la consapevolezza dei conflitti nei quali il suo lavoro – e lui/lei come professionista e come persona – è immerso.

Il punto diviene evidente ragionando a partire dal contrario. Immaginiamo un educatore che non sappia nulla dei conflitti a sfondo etnico-razzista che stanno attraversando il quartiere nel quale lavora, e che coinvolgono direttamente figli di famiglie autoctone e figli di migranti in classe: non sarebbe in grado di interpretare fenomeni come tensioni interpersonali, accresciuto numero di assenze, fenomeni di creazione di bande giovanili, e in generale una diminuzione generalizzata dell'attenzione e delle prestazioni scolastiche del gruppo dei migranti.

L'educatore poco consapevole potrebbe sanzionare i comportamenti o interrogarsi sulle interazioni

all'interno del contesto educativo, ma non sarebbe in grado di situare la crisi nelle interazioni in classe all'interno del conflitto sociale più ampio che in quel momento la comunità entro la quale lavora sta attraversando. (Naturalmente la consapevolezza dei conflitti sociali è condizione necessaria, ma non sufficiente della pratica riflessiva: basti pensare alla fallacia di rubricare i problemi educativi, e le sfide della relazione educativa, all'interno di una generica critica dello "stato di cose presenti", del capitalismo, del razzismo, dello sviluppo mancato o distorto della nostra società...)

Schön sottolinea che come in tutte le grandi organizzazioni verticistiche, anche nella scuola l'introduzione di pratiche riflessive può avere generare situazioni difficili nell'organizzazione: insegnanti e educatori formati a una pratica riflessiva naturalmente cercheranno di esplicitare le teorie della conoscenza e dell'educazione sottostanti al funzionamento dell'istituzione scolastica entro la quale lavorano, e che si esprime nella strutturazione degli spazi (aule corridoi edifici cortili ecc.), nella scansione dei tempi, nella presenza e nel funzionamento di controlli sull'attività di studenti e personale (Schön, 1993, p. 330 ss.), e nella relazione educativa, oltre che naturalmente nei contenuti di ciò che viene insegnato (Schön, 1993, p. 330 ss.).

Anche da questo punto di vista, una sociologia dell'educazione orientata ai bisogni delle persone non deve avere paura di nominare il conflitto e, se necessario, può e deve contribuire ad esplicitarlo.

### 8. Conclusione: insegnare una sociologia per insegnare

Siamo partiti interrogandoci sulle caratteristiche di una conoscenza sociologica rilevante per chi fa ed è scuola, una sociologia "come se le persone contassero qualcosa". Abbiamo individuato la necessità di distinguere diversi contesti e cornici di senso che, allo stesso tempo, ci permettono di dare significati e interpretazioni multiple di uno stesso evento sociale, e di identificare i conflitti sociali rilevanti con cui il sistema educativo deve fare i conti.

Il fatto che gli individui abbiano tutti, almeno in forma potenziale, una capacità conoscitiva, creativa e trasformativa apre la possibilità di costruire insieme forme di conoscenza dialogica, trasformando il ruolo del sociologo come "esperto". In parallelo, la necessità per le educatrici e gli educatori di diventare professionisti riflessivi pone loro la sfida e l'opportunità di diventare essi stessi, direttamente, artefici e facilitatori di conoscenza sociale.

Questo tipo di conoscenza sociologica ha come obiettivo da un lato la capacitazione dell'operatore educativo, intesa come ampliamento delle possibilità decisionali, maggior chiarezza sugli effetti delle proprie decisioni, sui contesti nei quali tali decisioni si situano, opportunità e vincoli sistemici, possibili esiti di differenti corsi di azione; dall'altro, l'aumento di consapevolezza da parte del cittadino che fruisce dei servizi educativi. In

una parola, si tratta di formare *professionisti riflessivi e cittadini consapevoli*: in entrambi i casi, a diverso titolo, protagonisti del sistema educativo.

A nostro avviso, le implicazioni dell'approccio alla conoscenza sociologica che abbiamo presentato sono particolarmente rilevanti per l'insegnamento della sociologia agli insegnanti e agli educatori, per renderli in grado di comprendere e interpretare le diverse "cornici di senso" che danno significato agli eventi sociali, e che siano in grado di comprendere e trasformare i conflitti sociali nei quali sono coinvolti.

La produzione autonoma di conoscenza e la capacità riflessiva rispetto ai contesti sociali nei quali si opera costituisce un requisito indispensabile sia per raggiungere una qualità alta nella professione educativa, sia per essere cittadini attivi della propria comunità. Conoscenza sociologica, educazione e crescita democratica si intersecano e possono arricchirsi a vicenda.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Barone, G. (2000). *La forza della nonviolenza: bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci*. Napoli: Libreria Dante & Descartes.
2. Baukloh, A. C., & Panerai, A. (2010). *A scuola di nonviolenza*. Firenze: Vallecchi.
3. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social construction of reality* (1. ed, 1966.). London: Penguin.
4. Brüsemeister, T. (2008). *Bildungssoziologie : Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften
5. Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict*. Firenze: UNICEF - Innocenti Research Centre.
6. Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (1993). *La Promesa de La Mediacion*. Ediciones Granica S.A.
7. Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: the transformative approach to conflict*. John Wiley & Sons.
8. Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
9. Elliott, C. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to appreciative inquiry*. Winnipeg: International Institute for Sustainable Development.
10. Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen 2: Die Konstruktion der Gesellschaften*. Campus Verlag.
11. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI.
12. Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
13. Schon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
14. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books (AZ).
15. Schumacher, E. F. (1973). *Small is beautiful: a study of economics as if people mattered*. Blond and Briggs.
16. Schütz, A., & Luckmann, T. (1980). *The structures of the life-world*. Northwestern University Press.
17. Susskind, L., McKernan, S., & Thomas-Larmer, J. (1999). *The consensus building handbook: a comprehensive guide to reaching agreement*. SAGE.

# ACCIONES SÓLIDAS POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD



Autoridades, docentes y alumnas de la E.A.P. de Educación básica luego de la presentación, del perfil de la Edificación del Pabellón Nuevo de la Facultad de Ciencias de la Educación, de izquierda a derecha; Lic. Lolo Pérez Naupay, Mg. Manuel Blanco Aliaga, Mg. Vitaliana Vega Montesillos, Lic. Nancy Herrera Milla, Jefe de Dpto Académico, Mg. Alejandro Lizana Zora, Arq. Helbert Miguel (UNI), Decano de la Facultad, Dr. Arturo Lucas Cabello, Lic. Rocío Elizabeth Rivera Ibarra, Lic. Caleb Miraval Trinidad, Mg. José Condezo Martel, NN. Alumna y Mg. Fidel García Yale.

El Perfil de la Edificación del pabellón nuevo para E.A.P. de Educación Básica, presentado por el Arquitecto Helbert Miguel de la Facultad de Arquitectura, Urbanización y Artes de la UNI, aprobado posteriormente con Resolución N° 0303-2012 - UNHEVAL - R. el 06 de marzo de 2012, con el cual se mejorará la calidad académica, investigativa y administrativa de la Facultad de Ciencias de la Educación en el marco del Modelo de Calidad del CONEAU.



El Pabellón II de la Facultad de Ciencias de la Educación, actualmente en proceso de remodelación integral, entiéndase por integral el equipamiento con tecnología de última generación las aulas y oficinas administrativas con el propósito de mejorar la calidad integral de la educación, en mérito a la Resolución N° 01698-2011-UNHEVAL-R, aprobado por el señor Rector Dr. Víctor Cuadros Ojeda. Avanzando así con pensamiento claro y firme hacia la acreditación en el contexto del Modelo de Calidad del CONEAU.

Autoridades y alumnas, luego de la excelente Ceremonia Central por las Bodas de Oro (1961 - 2012) de la Facultad de Ciencias de la Educación: Mg. Ostos Miraval Decano de la Facultad de Medicina; Dr. Edwin Ortega Galarza, Decano de la Facultad de Ciencias Contables; Dr. Arturo Lucas Cabello, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación; Dr. Víctor Cuadros Ojeda, Rector de la UNHEVAL; Dr. Jorge Luis Picón Ventosilla, Presidente de la Corte Superior de Huánuco; Dr. Pedro Villavicencio Guardia, Vicerrector Académico de la UNHEVAL, Dr. Nicolás Huaranga Passuni, Gerente del Gobierno Regional - Huánuco; Dr. Carlos Chávez Vega, distinguido con el Grado de Doctor Honoris Causa; Dr. Lucio Flores Vernal; Lic. Rocío Elizabeth Rivera Ibarra; Lic. Edith Huaytalla Rafael y Dr. Jesús Vilchez Guizado.



**Lograr la meta**  
*es tarea de todos*



**Lograr la meta**  
*es tarea de todos*